Aportes e Investigación en Psicología

Red Multiregional de Programas de Posgrado de Calidad en Psicología

Editora

Magdalena Escamilla Quintal

Ediciones de la Universidad Autónoma de Yucatán

Aportes e investigación en Psicología

Red Multiregional de Programas de Posgrado de Calidad en Psicología

Editora

Magdalena Escamilla Quintal

Mérida, Yucatán, México
2017

Editora
Dra. Magdalena Escamilla Quintal

Diseño e imagen de portada
Carlos Alfonso Tovar Cetina

D.R. © Universidad Autónoma de Yucatán, 2017
Facultad de Psicología
Km. 1, Carretera Mérida-Tizimín, Cholul, C.P. 97305
+52 (999) 943-38-88

Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra sin permiso por escrito del titular de los derechos.

ISBN: 978-607-8527-34-2

COMITÉ REVISOR

Dra. Mirta Margarita Flores Galaz

Dr. Carlos David Carrillo Trujillo

Dra. Thelma Elena Cetina Canto

Dr. José Enrique Canto y Rodríguez

Dra. Cecilia Beatriz Aguilar Ortega

Dra. María Rosado y Rosado

Dra. Sally Vanega Romero

Dr. Omar Benjamín Solís Briceño

Mtra. Ana Cecilia Cetina Sosa

Mtro. Jorge Carlos Aguayo Chan

Mérida, Yucatán, México
2017

ÍNDICE

PRESENTACIÓN..... 5
Efraín Duarte Briceño
Elia Ma. Escoffié Aguilar

SECCIÓN I
PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y COMPETENCIAS DISCIPLINARES

01 **LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES: PROPUESTA PARA FAVORECER EL APRENDIZAJE**
Laura Violeta Alonso Salazar
María Guadalupe Serrano Soriano
UASLP 8

02 **SEGUNDA LENGUA EN PRIMARIA: UNA PROPUESTA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS**
Luis Daniel García García
Silvia Romero Contreras
UASLP..... 20

03 **ANÁLISIS MICROMOLAR DE EPISODIOS INTERACTIVOS EN EL APRENDER DE CONTENIDOS DISCIPLINARES**
Alejandro López Uscanga
Agustín Daniel Gómez Fuentes
UV..... 37

04 **APRENDIZAJE DE LA HISTORIA A TRAVÉS DE MODALIDADES LINGÜÍSTICAS VARIADAS**
Luis Mauricio Espejo Marroquín
Agustín Daniel Gómez Fuentes
UV..... 48

05 **ADAPTACIÓN DEL PROGRAMA ELE PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ALUMNOS DE SEGUNDO GRADO**
Blanca Flor Camarillo Salazar
Gabriela Silva Maceda
Silvia Romero Contreras
UASLP..... 57

06 **APRENDIZAJE DE COMPETENCIAS DE IDENTIFICACIÓN Y RECONOCIMIENTO MEDIANTE TAREAS FUNDAMENTADAS EN LOS DIFERENTES MODOS LINGÜÍSTICOS**
Carla Edith González Toledo
Mario Serrano Vargas
UV..... 69

07 **APRENDIZAJE DE COMPETENCIAS EN MATEMÁTICAS SOBRE FRACCIONES EN NIÑOS DE TERCER GRADO DE PRIMARIA**
Sandino Alejandro Peralta Villafaña
Mario Serrano Vargas
UV..... 78

08 **LA UNIDAD DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE COMO INSTRUMENTO PARA LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS DE VIDA EN PREESCOLARES**
Leiny Johanna Borgwardt Peón
Minerva Pérez Juárez
Agustín Daniel Gómez Fuentes
UV..... 87

09 **TRANSICIÓN DE PREESCOLAR A PRIMARIA: UNA OPORTUNIDAD DE DESEMPEÑO FAVORABLE**
Laura Patricia Reyes Juárez
Cecilia Magdalena Molina López
UV..... 96

10 **DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA MEDIANTE UN PROGRAMA DE LECTURA Y UNA TÉCNICA CONDUCTUAL**
José Luis Ramos Ruiz
Esperanza Ferrant Jiménez
UV..... 106

11 **EDUCACIÓN INCLUSIVA: PROGRAMA PARA FOMENTAR COMPETENCIAS DOCENTES EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN SECUNDARIA**
José Armando Hoil Várguez
Jorge Carlos Aguayo Chan
UADY..... 115

12 **COMPRENSIÓN LECTORA: MEJORA DE LA COMPETENCIA EN ALUMNOS DE NIVE**L
Joselyn Trejo Flores
Efraín Duarte Briceño
UADY..... 129

13 **DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES: INTERVENCIÓN PARA NIÑOS DE PRIMERO DE PRIMARIA.**
Lucy Gabriela Ortega Rodríguez
Martha Vanessa Espejel López
UADY..... 141

14 **HABILIDADES PRELECTORAS PARA LA ADQUISICIÓN DE LA LECTURA: UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN PREESCOLAR**
Nicte-Ha Peraza Durán
Carlos David Carrillo Trujillo
UADY..... 158

15 **PENSAMIENTO CRÍTICO: ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN SECUNDARIA**
Diana Eloísa Navarro Zamarripa
María de Lourdes Pinto Loria
UADY..... 168

SECCIÓN II
INTERVENCIÓN CLÍNICA Y SALUD EN NIÑOS, ADOLESCENTES Y FAMILA

16 **TRABAJO TERAPÉUTICO CON MÚSICA PARA LA ACTIVACIÓN DE PROCESOS PSÍQUICOS EN NIÑOS ENFERMOS DE CÁNCER**
Anel Sinahí Garza Hurtado
Víctor Javier Novoa Cota
UASLP..... 178

17 **ANÁLISIS EXPERIMENTAL DEL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DE VIDA EN NIÑOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA. UN ANÁLISIS HISTÓRICO CONCEPTUAL**
Olga Rebeca López García de León
Lizbeth Pulido Ávalos
UV..... 189

18 **ESTRATEGIAS PARA EL CAMBIO COGNITIVO EN NIÑOS SORDOS: EL ESQUEMA A-B-C**
Estela Salas Morales
Sally Vanega Romero
UADY..... 198

19 **FORTALECIMIENTO EMOCIONAL EN UNA ADOLESCENTE CON PADRES EN PROCESO DE DIVORCIO: UN ENFOQUE GESTALT RELACIONAL**
Dianela Joseline Ávila Alcocer
Lourdes Cortés Ayala
UADY 205

20 **PROPUESTA DE INTERVENCIÓN CON ENFOQUE COGNITIVO CONDUCTUAL PARA HIJOS DE PADRES SEPARADOS**
Marien Baqueiro Achach
Sally Vanega Romero
UADY 214

21 **INTERVENCIÓN PSICOTERAPÉUTICA PARA EL MANEJO DE LA AGRESIVIDAD EN NIÑOS CON DIAGNÓSTICO NEGATIVISTA DESAFIANTE**
Carlos Alfredo Torres Lizárraga
Sally Vanega Romero
UADY 231

22 **MODELO DE INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA PARA PADRES DE NIÑOS CON TEA EN EL MANEJO NUTRICIONAL**
Georgina González Gollaz
Rocío Angélica González Romo
María Elena Navarro Calvillo
UASLP 245

23 **SALUD SEXUAL EN ADOLESCENTES: LA EXTRASITUACIONALIDAD COMO EFECTO DE UN PROGRAMA CON SIMULACIONES ICÓNICAS SITUACIONALES**
Elika Landa Sánchez
Agustín Daniel Gómez Fuentes
UV 259

24 **CALIDAD DE VIDA Y ENTRENAMIENTO A PADRES PARA EL CAMBIO DE CONDUCTAS PROBLEMÁTICAS EN ADOLESCENTES**
Jesús Fernando Dapic Sánchez
Sergio Galán Cuevas
UASLP 268

25 **PROMOCIÓN DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS PARA LA ATENCIÓN DE ALUMNOS CON VIH A TRAVÉS DE UN TALLER A DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA**
Bania Yarabí Hernández Hernández
Ismael García Cedillo
UASLP 290

SECCIÓN III
PERCEPCIÓN E INTERACCIÓN SOCIAL

26 **ENRIQUECIMIENTO DE INTERACCIONES COMUNICATIVAS DE MADRES DE FAMILIA DE UNA COMUNIDAD RURAL**
Itzen Astrid Guerra Hernández
Silvia Romero Contreras
UASLP 300

27 **AUTORIDAD PARENTAL CONSENSUADA EN LOS ESTILOS DE CRIANZA**
Yohualli Valeria Ruesgas Ramón
Enrique Zepeta García
UV 310

28 **PROGRAMA CONDUCTUAL PARA EL DESARROLLO DE UNA ADECUADA ALINEACIÓN CORPORAL EN FOLKLORISTAS**
Daniela Morales Rojas
Esperanza Ferrant Jiménez
UV..... 319

29 **INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES EN UN ADOLESCENTE EN CONFLICTO CON LA LEY**
Graciela Mayte Chale Cervantes
Verónica Godoy Cervera
UADY..... 332

30 ***MARKETING DE CONTENIDOS*** **Y MANTENIMIENTO DEL EJERCICIO FÍSICO: INTERVENCIÓN SOBRE APOYO SOCIAL VIRTUAL DE UN CENTRO ACUÁTICO**
Mildret Y. Rosado Rivero
Rebelín Echeverría Echeverría
UADY..... 358

31 **UN PROGRAMA PARA EL DESARROLLO DE CONDUCTAS PROSOCIALES EN NIÑOS DE GUARDERÍA**
Liliana Judith Benavides Iglesias
Martín Luis Ortíz Bueno
UV..... 368

32 **LA CONDUCTA DISRUPTIVA EN PREESCOLAR VALORADA SOCIALMENTE**
María Liliana Del Rio Galván
Cecilia Magdalena Molina López
Enrique Zepeta García
UV..... 377

SECCIÓN IV
ESTRUCTURA Y CULTURA ORGANIZACIONAL

33 **DISEÑO DE ESTRUCTURA Y CULTURA ORGANIZACIONAL EN UNA MICROEMPRESA**
Leslie Kareen Herrera Pérez
Magdalena Escamilla Quintal
UADY..... 390

34 **SOCIALIZACIÓN DE LA CULTURA ORGANIZACIONAL DE UNA EMPRESA DE ALIMENTOS DE LA CIUDAD DE MÉRIDA**
Cristina Loroño Ordóñez
María Guadalupe Centeno Ley
UADY..... 410

35 **INTERVENCIÓN EN LA ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL DE UNA CONSULTORÍA EDUCATIVA**
Henry Sánchez Arceo
María José De Lille Quintal
UADY..... 422

PRESENTACIÓN

En 2003 en Jalapa, Veracruz, se llevó a cabo la primera reunión para conformar la Red Multiregional de Programas PIFOP (Programa Integral de Fortalecimiento del Posgrado) de maestría en psicología, lo anterior, surgió como una respuesta ante las demandas de calidad educativa y lograr la incorporación al Padrón Nacional de Posgrado del CONACyT. Esta Red se planteó como principal objetivo: favorecer la movilidad tanto de estudiantes como de profesores, realizar coloquios de investigación que sirvieran como un espacio de aprendizaje a los alumnos de los programas de maestría en psicología de las universidades participantes, desarrollar investigaciones conjuntas y difundir el conocimiento generado.

Una idea que se sustentaba en la sinergia como acción de dos o más causas, con el fin de generar un efecto superior al que se conseguiría con la suma de los efectos individuales. Sinergia pensada en el trabajo o esfuerzo conjuntos para realizar una determinada tarea muy compleja, y conseguir alcanzar el éxito al final. Esto fue el espíritu en aquella primera reunión donde los académicos responsables de operar los programas de maestría en psicología se comprometieron para alcanzar mayor calidad educativa para sus estudiantes.

Independientemente de haber surgido como respuesta a las demandas de calidad educativa, es importante considerar el proceso que esto implicó en términos del desarrollo de los alumnos y de los profesores, del enriquecimiento académico y cultural de los programas que conformarían la red, del surgimiento de nuevas perspectivas en las relaciones interinstitucionales y la apertura hacia la diversidad, y finalmente, la formación implícita de valores y actitudes en los alumnos, que son los que enfrentan los retos futuros de nuestro país.

Se realizaron otras reuniones preliminares, pero aquella del 2003 tuvo un especial significado para desarrollar el convenio que sentaba las bases para la formación de la RED MULTIREGIÓN DE PROGRAMAS PIFOP EN PSICOLOGÍA, con la finalidad de fortalecer la calidad de los programas involucrados, implementando líneas de acción que llevaran a promover y apoyar la docencia, la investigación, la difusión de la cultura y la extensión. Todos estos, acordes con los parámetros que se habían establecido para la educación en el nivel superior, internacional y nacionalmente. Bajo esta perspectiva, las partes involucradas adquirieron los siguientes compromisos:

a) Favorecer la movilidad estudiantil y el intercambio del personal académico para participar en los programas a través de actividades de docencia, proyectos conjuntos de investigación, comités de exámenes de grado y asesorías de tesis;
b) Realizar dos coloquios anuales de investigación en psicología, con sede rotatoria, con el objetivo de presentar los trabajos de investigación de los cuerpos académicos y tesis de los alumnos;
c) Crear un tesauro y una base de datos curriculares de los profesores;
d) Difundir la información de la RED y sus actividades;
e) Unir esfuerzos y recursos para promover y desarrollar todas aquellas actividades tendentes a la adquisición y uso compartido de bases de datos y bibliografía especializada en psicología y educación;
f) Desarrollar investigaciones conjuntas sobre estudios de mercado laboral e impacto de las Maestrías participantes; y
g) Publicar, en forma conjunta, una revista científica en psicología.

Esto es, en una actualidad globalizada, con tratados económicos que inducen la reorganización del mercado productivo y laboral, y un vertiginoso intercambio de información y de desarrollo de tecnología, se ponen de manifiesto retos ineludibles a la educación superior en prácticamente cualquier campo del saber. Por lo tanto, es primordial que las universidades formen profesionales capaces de afrontar dichos retos, capacitándolos y dotándolos de conocimientos en la teoría y en la práctica, así como en la producción e innovación en el conocimiento; de tal forma que al egresar tengan las competencias necesarias para alternar con profesionistas de otras partes del mundo (López Suarez, 2005).

Todas estas ideas fueron el motivo para que las personas que en aquel momento dirigían los destinos del posgrado en psicología en las universidades Veracruzana, y las autónomas de San Luis Potosí, Nuevo León y Yucatán, idearan una alianza estratégica que ha perdurado hasta el 2017. Alianza que ha generado muchos beneficios, que ha implicado mucho trabajo, sacrificios y sobre todo, un enorme compromiso para continuar adelante con la convicción de que sus acciones responden a los retos de la calidad educativa en México.

A través del tiempo, al incorporarse los programas que conforman la Red, al Padrón Nacional de Posgrado del CONACyT, se acordó continuar participando con el nombre de Red Multiregional de Programas de Posgrado de Calidad en Psicología, revisándose y actualizándose el convenio, de tal forma que esta Red coadyuvará al fortalecimiento y consolidación de la calidad de los programas participantes, dando respuestas a las demandas y retos en los que está inmersa la psicología.

En este sentido, el presente libro representa un logro, un éxito y un manifiesto de esta perseverancia a favor de la educación superior, aglutinando una serie de trabajos dentro de las diversas áreas de la psicología: clínica, educativa, organizacional, social, del deporte y criminológica. Podemos estar seguros de que su aporte a la disciplina no sólo beneficiará a los estudiantes de los programas de posgrado involucrados, sino a todos aquellos estudiosos de esta ciencia en el país.

Mérida, Yucatán, México
Invierno de 2017
Dr. Efrain Duarte Briceño
Mtra. Elia María Escoffié Aguilar

SECCIÓN I

PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
Y COMPETENCIAS DISCIPLINARES

CAPÍTULO 01

LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES: PROPUESTA PARA FAVORECER EL APRENDIZAJE

Laura Violeta Alonso Salazar
María Guadalupe Serrano Soriano

Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Resumen

En México, los planes de estudio actuales derivan del enfoque de competencias, sin embargo, en algunos contextos se observa todavía el método de enseñanza tradicional; aunque no existe un enfoque que resuelva todos los problemas educativos, existen alternativas que pueden complementar el quehacer docente y pueden apoyar la diversidad de capacidades presentes en el aula, como el modelo de las Inteligencias Múltiples. Se realizó un diagnóstico para identificar los tipos de inteligencia de cada alumno, su nivel de rendimiento académico y explorar la relación de estas variables. Participaron 28 alumnos de primer grado de primaria de una escuela pública. Método: mixto, exploratorio secuencial con finalidad derivativa. Instrumentos: Test de Aptitudes en educación infantil (AEI), Cuestionario de Inteligencias Múltiples para padres; entrevistas y observación participante. Resultados del diagnóstico: alumnos con inteligencia dominante verbal-lingüística desarrollan un rendimiento alto; alumnos con debilidad en este tipo de inteligencia desarrollan un rendimiento bajo. Elaboración de la propuesta de intervención psicoeducativa: se utilizó el modelo de intervención mixto psicopedagógico (Bisquerra, 2003), implica el apoyo en las áreas de procesos de Enseñanza-Aprendizaje, orientación profesional para los profesores y desarrollo humano. La finalidad de la intervención fue incidir en el aprendizaje de los alumnos a través de las inteligencias múltiples. Intervención directa: 14 sesiones; estrategias de intervención: aprendizaje cooperativo, enseñanza situada, inteligencias múltiples; Resultados preliminares: involucrar a todas las inteligencias en las estrategias de enseñanza, propicia alumnos mejor concentrados en su aprendizaje, mejora la convivencia escolar, la docente conoce mejor a sus alumnos e innova su práctica educativa.

Introducción

Para mejorar la calidad de la educación en México, se adoptó el enfoque de competencias a finales de la década de 1990. Este enfoque busca que los alumnos trasladen lo aprendido en clase a la vida diaria, por ello, los reactivos de las evaluaciones nacionales e internacionales consisten en problemas y situaciones para resolver (Frade, 2009). México ocupa el primer lugar en las estrategias de memorización en la evaluación de PISA, sin embargo, los estudiantes tienen dificultades para aplicar lo que aprendieron en clases, la explicación es que en la práctica educativa en México aún predomina en método tradicional (Frade, 2009).

Perkins (1995) señala que el conocimiento tradicional se caracteriza por ser inerte (se sabe en contenido, pero no cómo se usa), ingenuo (cuando se modifica a otro contexto ya no se puede usar), con omisiones (es conocimiento parcial) y ritual (generalmente es mecanicista).

La evaluación del rendimiento académico de los alumnos por varios años se realizó por medio de pruebas estandarizadas (Bravo y Fernández, 2000) e

incluso varios autores (Berger, Álamos, Milicic, y Alcalay, 2014; López, Hederich-Martinez y Camargo, 2012) definen al rendimiento académico como el promedio de calificaciones de los alumnos durante un tiempo determinado; autores como González-Pineda (2003) y Sánchez y Andrade (2014) coinciden en que influyen en el rendimiento aspectos internos (cognición y motivación del alumno) como externos (ambiente social, la escuela y la metodología del docente).

Un enfoque que toma en cuenta estos aspectos es el de las inteligencias múltiples, García (2012) propone las secuencias didácticas que vinculan el enfoque de las competencias propuesto por Delors (1996) y la teoría de las IM de Gardner (2005) como un nuevo modelo educativo "con la finalidad de potenciar la capacidad de aprender a pensar por parte del educando, de manera que éste pueda responder a las demandas de su entorno".

García (2012) explica que se requiere un modelo que propicie el desarrollo de habilidades y destrezas de cada individuo en la interacción social, esto ya lo propone el enfoque de Competencias, sin embargo puede ser enriquecido por el modelo de las Inteligencias Múltiples, ya que desde esta perspectiva los contenidos curriculares se pueden abordar e interpretar de distintas maneras por los alumnos, propicia que ellos mismos construyan, que sean conscientes de sus propia manera de aprender (Armstrong, 2006).

Se realizó un diagnóstico para explorar el nivel de rendimiento académico y las inteligencias dominantes y débiles de alumnos de primer grado de primaria ya que inician su formación. El rendimiento académico se definió como el grado de conocimientos que posee un estudiante de acuerdo a un perfil deseado y establecido en una institución educativa (Gutiérrez y Montañez, 2012).

Respecto a las inteligencias múltiples, Gardner (2005) define a la inteligencia como "la capacidad de resolver problemas, o de crear productos, que sean valiosos en uno o más ambientes culturales", explica que son 8: intrapersonal, interpersonal, musical, naturalista, verbal-lingüística, visual-espacial, lógico-matemática y corporal-cinestésica; cada persona las desarrolla en mayor o menor medida por lo que todas las personas son inteligentes, pero en diferentes áreas.

Marco referencial

La propuesta de intervención está basada en el enfoque del aprendizaje significativo de Ausubel, explica que se aprende significativamente a partir de que el alumno transforma sus percepciones, ideas, conceptos y esquemas al unir el contenido nuevo con su conocimiento previo y sus propias características (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983).

El modelo de la intervención fue psicopedagógico, su naturaleza es mixta ya que abarca una combinación del modelo de programas y de consulta (Bisquerra, 2003), implica el apoyo en las áreas de procesos de Enseñanza-Aprendizaje, orientación profesional para los profesores y desarrollo humano. Las etapas del modelo psicopedagógico son: análisis del contexto para detectar necesidades, formular objetivos, planificar actividades, realizar actividades y realizar evaluación del programa (Bisquerra, 2003).

Método

Se realizó la gestión en una escuela primaria de San Luis Potosí desde septiembre de 2015, se entregó por escrito la planeación de las fases del proyecto de intervención (diagnóstico, diseño del programa de intervención, implementación y evaluación); se entregó la carta de consentimiento informado donde se expuso la confidencialidad de los datos y se confirmó la participación voluntaria por parte de la institución. En el proceso de gestión, mostraron apoyo la directora de la institución y la profesora del grupo para cooperar con el desarrollo del proyecto.

Las etapas del proyecto fueron: diagnóstico, diseño de intervención, implementación de la intervención y evaluación. El objetivo del diagnóstico fue identificar el tipo de inteligencia dominante de cada alumno y su nivel de rendimiento académico para explorar la relación de estas variables; el objetivo de la segunda etapa fue diseñar un programa de intervención para favorecer el aprendizaje a través de las inteligencias múltiples. La tercera etapa consistió en implementar el programa y realizar ajustes necesarios para su óptimo desarrollo.

La evaluación de la intervención se encuentra en proceso, sin embargo, se tienen resultados preliminares de la evaluación formativa.

El diagnóstico se realizó de septiembre a diciembre de 2015; el diseño de la intervención, de enero a julio de 2016. La intervención directa fue planeada con 10 sesiones, pero se realizaron 15 por necesidades institucionales, iniciaron en septiembre de 2016 y concluyeron en enero de 2017.

Para el diagnóstico se utilizó: metodología mixta de diseño exploratorio secuencial con finalidad derivativa (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010). Se recolectaron datos cualitativos a través de entrevistas y observaciones de la escuela y el aula que se realizaron durante dos días a la semana durante 3 meses en una primaria pública de San Luis Potosí y a partir de estos se decidió qué instrumentos cuantitativos emplear.

Los participantes fueron elegidos por oportunidad: 27 alumnos de primaria de una escuela pública de San Luis Potosí ubicada en una zona urbano-marginada de la capital del estado. Al inicio del proyecto, los participantes comprendieron edades de 5 a 7 años y cursaban primer grado. Para determinar rendimiento académico, se utilizó el Test de Aptitudes en educación infantil (De la cruz, 2003) y para las inteligencias el Cuestionario de Inteligencias Múltiples para padres (Prieto & Ferrándiz, 2001).

La estrategia didáctica que se utilizó para el programa de intervención fuye fue la exploración guiada (Tirado et. al, 2010), que consistió en dar instrucciones generales a los alumnos y mediante la organización y estructuración de materiales vinculados con los contenidos de enseñanza específicos, se involucraron los 8 tipos de inteligencias.

Existen contenidos formales, procedimentales y actitudinales (Gairín, 2015). Díaz Barriga (2006) explica que el contenido declarativo (o formal) es la competencia base (el saber qué: hechos, conceptos y principios); para este aprendizaje, son útiles las técnicas usadas en el sistema de enseñanza tradicional: repetición o repaso. En cambio, para el aprendizaje del contenido procedimental (saber hacer) requiere de enseñar procedimientos, estrategias, técnicas, destrezas y métodos; y, en el caso de los contenidos actitudinales o

valorales (saber ser), comprenden actitudes, valores, ética personal y profesional.

En el currículum de segundo grado están presentes los tres tipos de contenidos, aunque no de manera explícita, Para lograr el aprendizaje de los tres contenidos se proponen estrategias para el aprendizaje experiencial, reflexivo y cooperativo. Estas estrategias, además de trabajar en la inteligencia verbal-lingüística y lógico matemática también trabajan lo audiovisual, kinestésico, musical, artístico, intrapersonal e interpersonal (Díaz-Barriga, 2006) que son el eje de las actividades.

El análisis de casos (simulaciones situadas)

En algunas sesiones se utilizó el análisis de casos. Se planteó una situación-problema para que los alumnos analizaran y propusieran soluciones, algunos casos se tomaron de la vida real de los alumnos (una situación que ellos mismos han vivido en el salón de clases, en su familia o en su comunidad) o se recopilaron a través de cuentos: se presentaron de manera narrativa y se guio a los estudiantes al análisis por medio de preguntas.

En otras sesiones se solicitó a los alumnos que realizaran *rol-playing*; en otras se guio a la discusión para generar ideas y que los alumnos tomaran decisiones o juicios de valor y a la vez aprenderán a tolerar las ideas de los otros. De acuerdo con Boehrer (2002), los alumnos no sólo analizan el caso, sino que se involucran en él, se mezclan aprendizajes cognitivos y afectivos, por lo que se desarrollan habilidades de colaboración y responsabilidad.

Los casos siempre van vinculados al currículum, se abordaron temas transversales; en dos sesiones se trabajó en pequeños grupos; en todas las actividades se desarrollarán en gran grupo y en momentos, en trabajo individual. De esta manera se guió a los alumnos para el aprendizaje cooperativo.

El aprendizaje cooperativo

La cooperación no es sólo trabajar en grupo, sino que "se refiere de manera amplia a la organización social de las actividades en el aula" (Díaz-Barriga, 2006, p. 52) es decir, qué tipo de estructura de aprendizaje se propicia, qué metas se persiguen, qué tipo de interacciones están permitidas entre los participantes, así como su estructura organizacional. Organizar al grupo de diferentes maneras, genera o inhibe determinadas relaciones psicosociales, sobre todo el nivel de interdependencia de los participantes.

Existen 3 estructuras básicas de aprendizaje vinculadas a la organización social en el aula:

- Individualista (las metas de los alumnos son independientes entre sí, el logro de los objetivos de aprendizaje depende de cada quien, no hay actividades conjuntas, importan el logro y desarrollo personales).
- Competitiva (los alumnos se comparan entre sí, la calificación depende de los demás, es decir, se obtiene mayor calificación cuando sus compañeros rinden poco, importan el prestigio y privilegios alcanzados).
- Cooperativa (se explica a continuación)

La estructura del grupo que se propone es cooperativa porque las metas de los alumnos son compartidas, se trabaja para maximizar su propio aprendizaje como el de sus compañeros, el equipo trabaja hasta que todos

alcanzan su objetivo, son importantes las competencias sociales, el intercambio de ideas, el control de impulsos, la diversidad y el diálogo.

Las inteligencias múltiples

En todas las sesiones se trabajó la inteligencia interpersonal ya que es el tipo de inteligencia dominante en el grupo y se relaciona con el aprendizaje cooperativo; el ámbito intrapersonal también predomina en todas las sesiones y tiene relación con el aprendizaje reflexivo; en la mayoría de las actividades se procuró abordar también las 6 inteligencias restantes ya que los contenidos se adaptan fácilmente a todas las inteligencias.

Las entrevistas y las observaciones fueron registradas en el diario de campo con guías de observación en el aula y guías de observación en clase (Bassedas et.al. 2010). El procesamiento de los datos cuantitativos (Puntuaciones del Test AEI, Examen Diagnóstico y frecuencias del Cuestionario de IM) se llevó a cabo en el programa estadístico SPSS versión 19 y Microsoft Office Excel 2010. Para la evaluación durante el proceso de intervención se realizaron entrevistas, observación participante y portafolios de evidencias de trabajos de los alumnos.

El portafolio de evidencias; permite valorar tanto el proceso como el resultado y se puede observar la calidad de la ejecución de la tarea. Además, el portafolio de evidencias proporciona múltiples pruebas de trabajo (escritos, dibujos, elementos de reflexión y traslado del conocimiento a situaciones reales); gracias al portafolio, se conoce mejor a los alumnos porque refleja sus verdaderos logros (Bravo y Fernández, 2000; Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Díaz-Barriga, 2006).

Se realizará también evaluación diferida para evaluar la permanencia y el impacto del programa, verificar sus repercusiones en la práctica educativa y en el aprendizaje de los alumnos (Tejada, 1998) por lo que se realizarán entrevistas semiestructuradas a docentes, padres de familia y alumnos a corto, mediano y largo plazo después del programa de intervención.

Procesos y procedimientos de evaluación

Los datos cualitativos se analizarán por medio de categorías y codificación axial, de acuerdo con Álvarez-Gayou (2003), la codificación axial "se va dando cuando diferentes categorías y subcategorías o familias de códigos se relacionan entre sí, buscando encontrar una explicación" (p. 187). Las categorías se construirán en función de los datos de cada instrumento y posteriormente se agruparán para realizar triangulación de información.

Según McKernan (2008), la triangulación es un proceso para comparar y contrastar diferentes datos de manera que se encuentran las relaciones comunes y coherentes. Criterios de fiabilidad y validez de las técnicas, instrumentos y procedimientos de evaluación Cuando se complete el análisis de la información de todos los instrumentos, tanto cualitativos como cuantitativos se realizará la triangulación metodológica, es decir, se integraran todos los datos para tener la evaluación del programa lo más completa que se pueda y de esta manera también se cumplirá con los criterios de fiabilidad de los resultados.

La confiabilidad será interna, ya que se tendrá información de la observación participante, de la entrevista a docentes, padres de familia y alumnos, así como evidencias del desempeño de los alumnos (Álvarez-Gayou,

2003). Lo anterior va de la mano con la credibilidad: se recuperan datos de la observación participante a través de las notas de campo, del portafolio de evidencias y de la exploración de opinión de los docentes y padres de familia. La objetividad de la investigación (confirmabilidad) será evaluada a través de una check list:"Presentación de estudios cualitativos en revistas científicas. Preguntas para la Evaluación". (Calderón, 2002), se considera que desde especial utilidad ya que puede comprueba que si los trabajos que se desean publicar tienen los requisitos mínimos de calidad.

Resultados

Respecto al rendimiento académico de los alumnos resultaron similares las puntuaciones del Examen Diagnóstico y del Test AEI. En el Examen Diagnóstico, el máximo fue 89, la media 68.4 y la mínima 33; en el Test AEI el máximo fue 86, la media 65 y el mínimo 36. Las áreas más débiles en el examen diagnóstico fueron habilidades y nociones básicas y exploración de la naturaleza; el área con más puntajes altos fue pensamiento matemático y lenguaje y comunicación. A su vez, en el Test AEI, las áreas bajas fueron orientación espacial y memoria auditiva; las puntuaciones altas visomotricidad, cuantitativa y verbal.

Se observó el método de enseñanza tradicional durante las clases frente a grupo. De acuerdo a las puntuaciones de los alumnos en el test AEI se clasificó a los alumnos en categorías: los de rendimiento académico bajo con puntuaciones del percentil 1 al 33; los alumnos con rendimiento académico alto, puntuaciones del percentil 66 al 100. Se compararon ambas categorías con el tipo de inteligencia dominante. Las inteligencias dominantes en el grupo fueron variadas, sin embargo, se observó que la mayoría de los alumnos (34%) con rendimiento académico alto tuvo como tipo dominante la inteligencia verbal-lingüística y el 22% la visual-espacial; por el contrario, gran parte de los participantes (45%) con rendimiento académico bajo tienen este tipo de inteligencia como la menos desarrollada, mientras que la más desarrollada en este grupo fue la inteligencia interpersonal (45%).

Las inteligencias dominantes en el grupo fueron variadas: el 28.5 % de los alumnos obtuvo como tipo de inteligencia dominante la interpersonal, el 25% lógico-matemática, 17.8% verbal-lingüística, 10.7% visual-espacial, 7.1% intrapersonal, 3.5% musical y el mismo porcentaje en la inteligencia corporal-cinestésica.

Posteriormente se clasificó a los alumnos en rendimiento académico bajo y rendimiento académico bajo de acurdo a la puntuación global del Test AEI, los puntos de corte fueron las puntuaciones del percentil 33 hacia abajo: rendimiento académico bajo, mientras que las puntuaciones del percentil 66 al 100: rendimiento académico alto. Después se compararon los grupos de acuerdo a sus inteligencias dominantes y sus inteligencias menos desarrolladas.

La mayoría de los alumnos (34%) con alto rendimiento académico tiene como tipo dominante la inteligencia verbal-lingüística, a su vez, gran parte de los participantes (34%) con rendimiento académico bajo tienen este tipo de inteligencia como la menos desarrollada (Ver Figura 1 y 2).

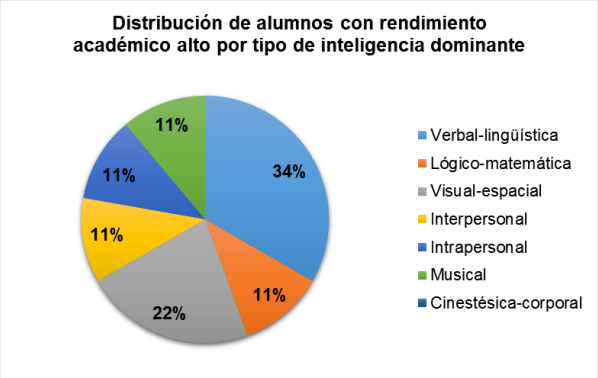


Figura 1. Distribución de alumnos con rendimiento académico alto por inteligencia dominante.

.

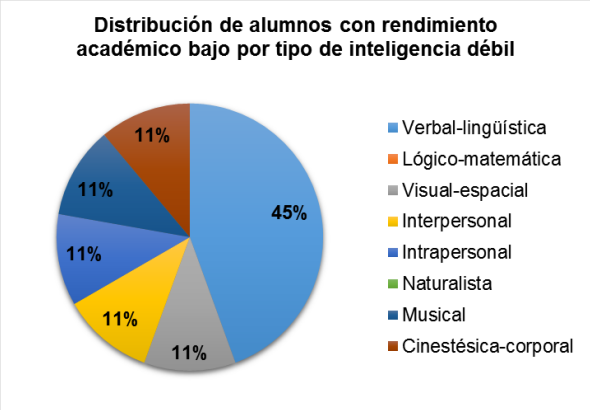


Figura 2. Distribución de alumnos con rendimiento académico bajo por inteligencia débil

Las necesidades que se detectaron fueron: el método de enseñanza que se empleaba (tradicional) favorecía el aprendizaje de sólo una parte de los alumnos, faltaba incluir a todas las inteligencias en las estrategias de enseñanza-aprendizaje.

La estrategia didáctica que se utilizó en la intervención fue la exploración guiada (Tirado et. al, 2010) que consistió en dar instrucciones generales a los alumnos y mediante la organización y estructuración de materiales vinculados con los contenidos de enseñanza específicos, se involucraron los 8 tipos de inteligencias. Los contenidos que se trabajaron en las actividades fueron temas transversales presentes en el currículum oficial de educación básica.

Las estrategias para la intervención fueron: el análisis de casos o simulaciones situadas (Díaz-Barriga, 2006); el aprendizaje cooperativo (Díaz-Barriga, 2006; Gairín, 2015) y las inteligencias múltiples (Gardner, 2005; Armstrong, 2006; Sánchez y Andrade, 2014).

Después de la intervención, se observaron cambios importantes en el comportamiento de los alumnos en comparación al ciclo escolar anterior: en primer grado, era considerable la diferencia en el ritmo de trabajo de cada quien, durante la intervención se observó aumento en la madurez de los alumnos: no buscaron constantemente la aprobación, son capaces de terminar

el trabajo sin interrupciones importantes y cuando se les proporciona indicaciones procuran atender inmediatamente. Se mostraron atentos, participativos, curiosos.

Las sesiones de intervención fueron bien recibidas por los alumnos (ver ejemplo de alumno 23 en Figura 3) y por la profesora del grupo, los alumnos estuvieron atentos y participativos. Durante el proceso de intervención directa, la profesora del grupo adoptó estrategias de trabajo que favorecieron el orden y la disciplina; la profesora mostró interés en cada una de las actividades desarrolladas y flexibilizó su práctica educativa gradualmente.

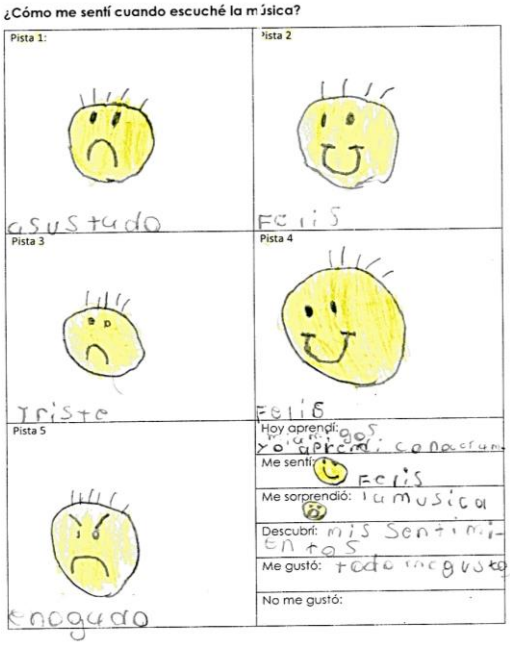


Figura 3. Evidencia del trabajo de un alumno en la sesión número 3: refleja su gusto por la actividad en el recuadro de evaluación.

La Figura 3 es un ejercicio realizado por un alumno en la tercera sesión. Se muestra la consigna en la parte superior; en cada uno de los cuadros dibujó la "carita" representativa de la emoción que le produjo la pista determinada. En la parte inferior izquiera se observa un cuadro de evaluación que denota el interés del alumno durante la sesión.

Los comentarios de los alumnos, actitudes, y sus trabajos, reflejan sus habilidades, gustos e intereses, así como el reconocimiento de características propias y en los demás. En la primera y cuarta sesión, algunos alumnos identificaron fácilmente sus gustos y habilidades y los relacionaron con la inteligencia dominante. La figura 4 muestra el dibujo realizado por el alumno 21 bajo la consigna "dibuja algo en lo que tengas mucha habilidad y escribe a qué rebanada de la pizza de las IM crees que pertenece".



Figura 4. Evidencia del trabajo de un alumno: refleja la identificación de sus habilidades

En la cuarta sesión se solicitó la exposición de su tarea ante el grupo: "las cosas que pueden hacer muy bien" (ver Figura 5), todos pasaron al frente a platicar su tarea, de manera que el objetivo de la sesión se cumplió. Este es uno de los trabajos que propicia el desarrollo de la inteligencia intrapersonal.

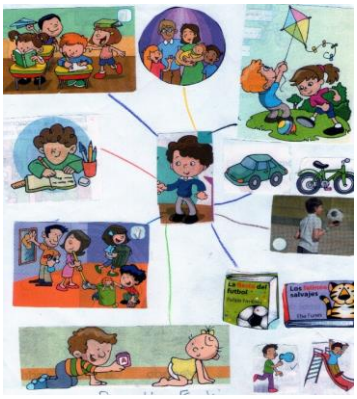


Figura 5. Ejemplo de tarea de los alumnos para la sesión 4 que favorece el autoconocimiento.

En la cuarta sesión también se realizó un ejercicio para identificar características en los compañeros; las respuestas de los alumnos fueron favorables, estuvieron muy interesados en la actividad y mostraron entusiasmo ante los comentarios por parte del otro. Posteriormente escribieron el nombre de su mejor amigo y alguna de sus características. La Figura 6 muestra el ejemplo del trabajo del alumno 27 para dicha actividad. Este ejercicio propició el desarrollo de la inteligencia interpersonal.



Figura 6. Trabajo de un alumno en la sesión 4. Refleja el reconocimiento de cualidades en el otro.

Los contenidos de las sesiones apoyan al desarrollo de las inteligencias, así como a desarrollar habilidades de convivencia, los datos que reflejan la evaluación formativa denotan que la intervención favorece el aprendizaje significativo de contenidos transversales y se espera que la evaluación sumativa refleje los efectos en el aprendizaje de todas las materias.

Estos son algunos ejemplos de comentarios hacia el final de la intervención que se registraron por parte de la profesora: "veo que hemos avanzado, aumentaron significativamente en comprensión lectora", "los papás me comentan que ha habido cambios en la conducta de sus hijos para bien" (Notas de noviembre 8, 2016), "me gustaría que continuara el trabajo el siguiente semestre" (Notas de noviembre 24, 2016).

Conclusiones

El enfoque pedagógico se ha centrado por muchos años en la transmisión de conocimientos y ha dejado de lado la importancia de cómo los alumnos abordan los contenidos, es decir, cómo aprenden a pensar; en la actualidad, el sistema y los propios alumnos exigen que se tomen en cuenta sus particularidades a la vez que se desarrollan en la interacción social (García, 2012). Se coincide con Sánchez y Andrade (2014) al cuestionar por qué homogeneizar a los alumnos.

El plan de estudios actual (Secretaría de Educación Pública, 2011) de educación básica establece que el docente debe realizar su planeación didáctica de acuerdo a las características particulares del grupo de alumnos de manera que favorezca el aprendizaje, para ello debe realizar las adecuaciones necesarias en sus prácticas de enseñanza con el fin de que los alumnos logren los aprendizajes esperados, así como realizar el seguimiento y la evaluación de dichos aprendizajes.

Si bien no existe un modelo único "capaz de hacer frente a todos los tipos y estilos de aprendizaje" (Mora y Morales, 2016), se invita a la comunidad

educativa a innovar la práctica a través de estrategias que rescaten las diversas capacidades de todos, ya que la educación se trata de potenciar los recursos de los alumnos y no limitar su aprendizaje. El reto está en diseñar las estrategias también para la evaluación del proceso de aprendizaje de cada alumno que le sea útil en el momento y en el futuro (García, 2012).

Bibliografía

Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología.* México, DF: Paidós educador.

Armstrong, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula: Guía práctica para educadores*. Barcelona, España: Paidós.

Bassedas, E., Huguet, T., Oliván, M., Marrodán, M., Planas, M., Vilella, M., Rossell, M., Seguer, M. y Salvador, C. (2010). *Intervención Educativa y Diagnóstico Psicopedagógico.* Barcelona, España: Paidós.

Berger, C., Álamos, P., Milicic, N., y Alcalay, L. (2014). Rendimiento académico y las dimensiones personal y contextual del aprendizaje socioemocional: evidencias de su asociación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, *13*(2), 627-638. doi: 10.11144/Javeriana.UPSY13-2.radp

Bravo, A. y Fernández, J. (2000). La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica. *Psicothema*, *12*(2), 95-99.

Calderón, C. (2002). Criterios de calidad en la investigación cualitativa en salud (ICS): apuntes para un debate necesario. *Revista española de salud pública*, *76*(5), 473-482.

De la Cruz, M. (2003). Aptitudes en Educación Infantil. Madrid, España: TEA Ediciones.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro.* Madrid, España: Santillana-UNESCO.

Díaz-Barriga, F., (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida.* México, D. F.: McGraw Hill.

Díaz-Barriga, F., y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista.* 2ª. ed. México: McGraw Hill.

Frade, L. (2009). *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato.* México, D. F.: Inteligencia educativa.

Gairín, J. (2015). *Manual integrado de acción tutorial.* Cartago, Costa Rica: Editorial Tecnológica de Costa Rica.

García, J. (2012). Las secuencias didácticas como área de encuentro entre las inteligencias múltiples y las competencias. *Actualidades Investigativas en Educación*, *12*(2), 1-31. Recuperado de: http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/10284/1815

Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, España: Paidós.

González-Pineda, J. (2003). El rendimiento escolar: Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación: Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, (9), 247-258. Recuperado de: http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/6952/RGP_9-17.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Guevara, Y. y Macotela, S. (2005). *Escuela: del fracaso al éxito*. México, D. F.: Editorial Pax México.

Gutiérrez, S., y Montañez, G. (2012). Análisis teórico sobre el concepto de rendimiento escolar y la influencia de factores socioculturales. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 9*, 1-21.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación. 5ª ed.* México, D.F.: McGraw-Hill.

López, O., Hederich-Martinez, C. y Camargo, A. (2012). Logro en Matemáticas, autorregulación del aprendizaje y estilo cognitivo. *Suma Psicológica*, *19*(2), 39-50. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/pdf/sumps/v19n2/v19n2a03.pdf

Mora, J. y Morales, S. (2016). Fortalecimiento en los procesos lecto-escritos en primera infancia a través de blended-learning. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 14*(1), 117-135.

Papalia, D. y Feldman, R. (2012). *Desarrollo humano*. Bogotá. Colombia: McGraw-Hill.

McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum: métodos y recursos para profesionales reflexivos 3ª ed.* Ediciones Morata.

Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente.* Barcelona, España: Gedisa.

Prieto, M. y Ferrándiz, C. (2001). Inteligencias múltiples y curriculum escolar. Málaga, España: Aljibe.

Sánchez, L. y Andrade, R. (2014). *Inteligencias múltiples y estilos de aprendizaje: diagnóstico y estrategias para su potenciación.* México, D. F.: Alfaomega.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011). *Programas de Estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Segundo grado.* México, D. F.: SEP.

Tejada, J. (1998). *La evaluación de programas: consideraciones generales.* Universidad Autónoma de Barcelona, 11-38.

Tirado, F., Martínez, M. A., Covarrubias, P., López, M., Quesada, R., Olmos, A., & Díaz Barriga, F. (2010). *Psicología educativa para afrontar los desafíos del siglo XXI.* México: Mc Graw Hill.

CAPÍTULO 02

SEGUNDA LENGUA EN PRIMARIA: UNA PROPUESTA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

Luis Daniel García García
Silvia Romero Contreras

Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Introducción

El presente trabajo forma parte de un proyecto de investigación e intervención cuyo objetivo es ofrecer una alternativa para la implementación de la materia de segunda lengua inglés en contextos educativos donde no hay docentes de inglés, a través de la asesoría pedagógica por parte de un experto en la enseñanza del inglés a profesores de primaria, para capacitarlos como facilitadores de acceso a material didáctico en inglés, mediante la creación de fichas de trabajo adaptadas para cubrir las necesidades de cada institución y aula. El proyecto se realiza en dos escuelas en el estado de San Luis Potosí, una en contexto urbano y otra en contexto rural.

El proyecto consta de cuatro fases: diagnóstico situacional, diseño de la intervención, implementación de la intervención y evaluación de la intervención. Las fases uno y dos ya han sido reportadas, la tercera se realizó durante este semestre y se reporta en este trabajo y la cuarta se desarrollará en el semestre enero-junio 2017.

En la primera fase, se realizó un estudio exploratorio para conocer las características y practicas institucionales para la implementación de la enseñanza del inglés. En la segunda fase, se diseñó el curso presencial *Taller para la implementación de la segunda lengua inglés en primaria,* con contenidos para la adaptación de la enseñanza del inglés y áreas curriculares ya impartidas dentro del plan de estudios, con el fin de ofrecer una alternativa de implementación del inglés a los docentes frente a grupo. En la tercera fase, se implementó el taller mencionado, y se diseñó la evaluación de la intervención a través de evaluaciones internas a los participantes con respecto al aprendizaje de los contenidos vistos en el curso. En la cuarta fase, se analizarán los resultados de la evaluación, se elaborará el reporte correspondiente en el que se valorará la utilidad del proceso en su conjunto.

A continuación, se presenta un resumen de las fases previas a la implementación de la intervención.

Descripción del diagnóstico situacional y resultados

Las escuelas participantes en la realización del diagnóstico situacional se encuentran en zona urbana y zona rural indígena; la primera escuela pertenece al Sistema Educativo Estatal (SEER) y la segunda al Sistema Federal. En esta primera etapa se identificaron las características socioculturales de los docentes, su de actitud hacia el inglés, su dominio del inglés, su nivel de conocimientos del Programa Nacional de Inglés en la Educación Básica (PNIEB)

y sus necesidades de formación en relación con la enseñanza del inglés. Los participantes en este diagnóstico fueron un total de 15 docentes; nueve docentes laboraban en la escuela urbana y seis en la rural indígena. En ambas escuelas la participación fue voluntaria.

Se emplearon tres instrumentos para identificar las características socioeconómicas y sobre actitudes hacia la enseñanza e importancia del inglés de los participantes y las necesidades de información y formación para la implementación de un programa de enseñanza del inglés en los contextos escolares específicos. A continuación, se describen y explican brevemente estos instrumentos.:

Cuestionario de la Asociación Mexicana de Inteligencia de Mercado y opinión (AMAI) regla 8x7 (apéndice A). El cuestionario AMAI mide el índice de Niveles Socio Económicos en adelante (NSE). Este instrumento consiste en una escala sobre datos respecto al número de habitaciones, focos, automóviles, baños; si el sujeto tiene estufa, regadera; el tipo de piso en su vivienda y el nivel educativo de la persona que mayor aporte económico proporciona. La información obtenida es posteriormente cuantificada y clasificada en el nivel socioeconómico que corresponda al puntaje obtenido.

Cuestionario adaptado de Actitud hacia el inglés (Montoya, 2013). Es una escala de Likert de valoración de la percepción de utilidad general y académica del conocimiento del inglés. Cuenta con 10 reactivos que evalúan las siguientes dimensiones: utilidad del inglés;

Cuestionario a docentes sobre el grado de implementación y dominio del inglés. Este cuestionario semi-estructurado fue diseñado *ad hoc* para este proyecto. Mide el conocimiento del Programa Nacional de Inglés en la Educación Básica (PNIEB); necesidades percibidas y experiencia institucional con el programa. Consta de 10 reactivos, todos de respuesta abierta.

Resultados del Diagnóstico situacional

Según los datos obtenidos a través del cuestionario AMAI, los participantes tienen un NSE de nivel medio al nivel medio bajo, lo que significa que los docentes tienen cubiertas todas las necesidades básicas, con ciertas limitantes para invertir y ahorrar a futuro, cuentan con una vivienda que carece de algunos servicios y satisfactores.

En relación con el cuestionario de actitud hacia el inglés, los resultados indican que los participantes muestran una actitud que va de neutral a positiva. Los resultados indican mayores percepciones positivas, en términos generales, de los todos participantes hacia el inglés, aunque existen ligeras diferencias en el tipo de apreciaciones. En general, consideran que el inglés es una herramienta para lograr beneficios prácticos, pero no le otorgan una mayor jerarquía que al español.

Respecto de su conocimiento del idioma inglés, la mayoría de los profesores manifestó haber estudiado este idioma entre tres y cinco años como parte del currículo de educación básica, media o normal superior. Según la Secretaría de Educación Pública, un egresado de secundaria tiene un nivel B1 según la nomenclatura del Marco Común Europeo de Referencia (apéndice B). Es decir, la capacidad para expresarse es limitada a situaciones predecibles y para tratar información no rutinaria de forma general. Por ejemplo: Ejemplo: el usuario *informarse sobre cómo abrir una cuenta bancaria, si se trata de una gestión sencilla*. Respecto del programa de

enseñanza del inglés implementado por la SEP (PNIEB), los profesores refirieron tener conocimiento de su existencia de manera indirecta y no oficial, es decir la información ha sido recibida de docentes en escuelas donde si tienen el programa de inglés implementado. En ninguna de las escuelas participantes la materia de inglés se había implementado de manera oficial.

Las necesidades planteadas por los profesores para poder participar en la implementación del PNIEB fueron, como primer paso, conocer el PNIEB, comprender los alcances, objetivos, y estructura. También, refirieron que requieren del apoyo de un especialista de la enseñanza del inglés para integrar la segunda lengua inglés dentro del plan de estudios institucional.

Los docentes manifestaron interés por participar en la implementación del PNIEB para facilitar el acceso al aprendizaje del inglés a sus alumnos y reconocieron el bajo dominio del idioma de su parte; no obstante, expresaron disposición para participar en el proyecto de intervención. Asimismo, un par de docentes revelaron tener experiencia previa enseñando inglés en sus aulas de manera ocasional.

Con base en el interés de los docentes y escuelas por implementar la materia de inglés, la ausencia de material didáctico y recursos humanos especializados se propuso la capacitación a los docentes para que funjan como facilitadores al acceso de material didáctico en inglés, considerando que la limitación del dominio del inglés pudiera ser cubiertas con uso de material audio-visual tecnológico de libre acceso; elaboración de material didáctico adaptable al contexto de cada escuela participante, atendiendo a las características de cada aula en la institución.

Modelo de intervención

Diseño de intervención

La propuesta de intervención consistió en una adaptación de la asesoría pedagógica como proceso formativo para docentes en el que se revisaron aspectos referentes a la práctica y la planeación de la materia de inglés desde un enfoque comunicativo (Figura.1). El proceso formativo buscó promover un ambiente de reflexión y de aprendizaje colaborativo con un orientador experto en la enseñanza del inglés que guiará hacia la identificación y vinculación de contenidos con otras áreas curriculares y realizará acompañamiento a los participantes en la producción de fichas de trabajo de inglés para su uso en el aula.

La intervención contempló tres etapas (Tabla 1), la primera consistió en la exploración conjunta del programa de inglés y de algunas áreas curriculares de la educación básica (lenguaje, comunicación y representación; conocimiento propio; conocimiento del entorno). En la primera etapa se establecería la relación entre los contenidos de la materia segunda lengua inglés y áreas curriculares de primaria, mediante reflexión guiada en colaboración con los docentes.

La segunda etapa consistió en la presentación de un catálogo con material de apoyo y recursos diversos de acceso libre. La exploración del catálogo fue grupal, dentro de las actividades colaborativas se llevó a cabo el modelamiento para el uso del manual, análisis y evaluación del material de apoyo para la implementación dentro del aula.

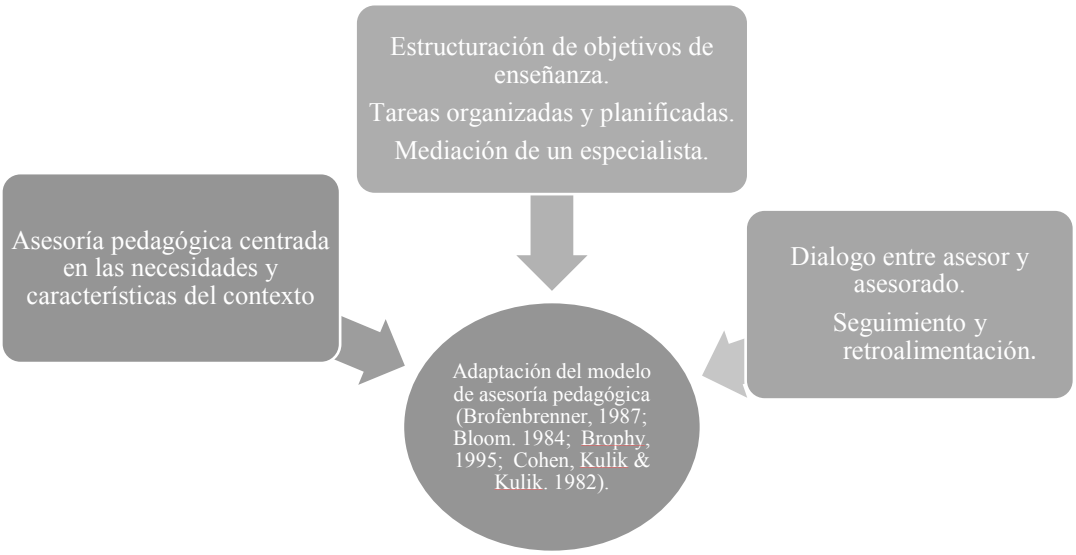


Fig. 1. Modelo adaptado de la Asesoría Pedagógica

Por último, la etapa tres consistió en la asesoría pedagógica para la adaptación de fichas de trabajo prediseñadas para implementación de estrategias didácticas de la materia de inglés; además de ofrecer retroalimentación a los docentes y favorecer que los docentes usaran las fichas de trabajo en el aula de forma autónoma.

Tabla. 2. Fases de la intervención

Módulo informativo	Módulo de Formación	Módulo de cierre
Conocer vinculación del inglés con otras áreas curriculares **Reflexionar sobre similitudes entre contenidos del PNIEB y las materias que ya imparten.**	Conocer variedad de recursos de acceso libre existentes. Conocer metodologías en la enseñanza del inglés. Comprender el empleo de la metodología con los recursos didácticos.	Elaborar fichas de trabajo para uso en el aula. Aplicar el conocimiento de metodología y elaboración de fichas de trabajo en la práctica dentro del aula.
Sesiones 1 y 2	Sesiones 3, 4 y 5	Sesiones 6, 7, 8 y 9

Estrategias de la intervención

El taller fue diseñado para ser implementado de manera presencial, considerando las limitaciones tecnológicas en las escuelas participantes. Para abordar estas limitaciones se consideró la asesoría pedagógica que propone la búsqueda de consensos, entre participantes y el asesor, para generar y circular el conocimiento y que la realización de las actividades se lleve a cabo de manera significativa y comprometida (Murillo y Muñoz-Repiso, 2002). Desde esa perspectiva, tanto el rol y funciones del asesor, que no necesariamente es el agente de mejora sino, facilitador de aprendizaje, como los roles y funciones de los participantes han de sufrir deconstrucción y redimensionarse hacia alternativas que lleven a la mejor colaboración y compromisos compartidos. Para lograr lo anterior, se utilizaron estrategias para la enseñanza presencial, las cuales permitieron construir nuevos aprendizajes significativos a través de la información y formación proporcionada en el curso.

- Presentaciones con información y apoyos visuales. Es una herramienta que contiene información que fue obtenida de recursos de acceso libre (videos de Youtube) para mostrar ejemplos de casos positivos en la enseñanza de la segunda lengua inglés. El objetivo de realizar las presentaciones es exponer las temáticas de forma simple, dosificada y reiterativa, en pro de fomentar la participación en los foros de discusión con los participantes. Las presentaciones con información son presentadas en cada sesión informativa en la fase inicial introductoria del taller y en las siguientes fases se hace uso de las presentaciones como apoya para visualización del catálogo y material de apoyo.
- Foros de discusión. Son una herramienta que permite establecer contacto entre los participantes, a partir de una temática en específico. Cuyo objetivo es conocer, elaborar y aumentar las ideas de cada uno de los participantes a partir del diálogo constructivo. Se realizó un foro de discusión en cada una de las sesiones.

Desarrollo de la intervención

Los procesos para llevar a cabo la implementación fueron distintos para cada institución participante. Factores como la distancia, los horarios para realizar actividades del taller, la disposición voluntaria para asistir a las sesiones, asignaciones sindicales y administrativas, entre otras contribuyeron al constante replanteamiento de actividades. Con la intención de proveer una contextualización más clara se abordará el reporte de los procesos para la implementación, en ambas instituciones, de manera paralela, abarcando los siguientes puntos: descripción del contexto, proceso de acceso, organización del trabajo, participantes e implementación.

Descripción contextual

Zona Rural

La escuela en la zona rural se encuentra dentro de una comunidad a más de 300 kilómetros de la capital potosina, en el municipio de Aquismón, San Luis Potosí. La comunidad es de acceso medianamente complejo para el transporte particular y el transporte público llega hasta el entronque carretero más cercano a cinco kilómetros de la zona poblada (Google Maps, s.f.). De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2010) y Secretaría de Desarrollo Social (2013), la comunidad tiene un grado de marginación alto y grado de rezago social medio. La escuela cuenta con ocho aulas en operación, a cargo de ocho maestros, cinco hombres y tres mujeres. El laboratorio de computo de la escuela cuenta con diez computadoras disponibles para toda la población estudiantil, este espacio fue el proporcionado por la autoridad de la escuela para realizar el taller de implementación.

Zona Urbana

La escuela en la zona urbana se encuentra en el centro de la capital potosina. El acceso a la escuela tiene numerosas rutas de transporte público que circulan justo afuera o en las inmediaciones de la escuela. De acuerdo con proporcionados por el director, se imparten tres turnos en las instalaciones de la escuela. El total de aulas para los grupos es de 12, una biblioteca y se cuenta con un laboratorio de computo con 14 computadoras personales para uso de la

población estudiantil. El laboratorio de computo fue el lugar sugerido para llevar a cabo la intervención.

Proceso de gestión para acceso a las instituciones

El acceso a las instituciones fue cordial, sin condicionamiento por parte de los directivos. Durante la fase del diagnóstico situacional se gestionó la consideración para continuar el estudio en las escuelas y ambos directivos a cargo de cada institución estuvieron de acuerdo. Sin embargo, respetando la autonomía de las instituciones el acercamiento, para reafirmar la disposición de los directivos y participantes, se realizó en el mes de agosto de manera presencial en cada una de las escuelas.

Zona rural

El contacto con la autoridad de la escuela forzosamente es de manera presencial por limitaciones tecnológicas. Se tomó la decisión de acudir a la escuela para agendar cita. Previendo la posibilidad de que se aprobará la presentación del plan de acción el traslado y arribo fue a temprana hora. El profesor a cargo de la escuela atendió la invitación, aclarando primero que no tenía la autoridad para instruir a los demás docentes a quedarse después de sus horarios laborales. Por ello, solicitó que fuera el investigador individualmente a cada aula para invitar a los profesores a la plática informativa en el receso durante su jornada laboral.

Todos los docentes participantes de la fase de diagnóstico situacional (seis) reiteraron la disposición por permitir el espacio y tiempo. Cabe mencionar que se informó de la reciente fusión del turno vespertino con el turno matutino, por ello se incorporaron dos docentes adicionales a participar en la implementación. También se extendió la invitación a los nuevos docentes.

El lugar de reunión fue el espacio utilizado como comedor común, pues tiene una mesa considerablemente grande para realizar juntas. La reunión se dio entre los docentes atendiendo a labores administrativas propias del inicio de año escolar y por los cambios internos de grupos dada la incorporación de los nuevos profesores.

La presentación del plan de acción tuvo una recepción positiva. Los docentes contribuyeron a reafirmar la necesidad de incorporar la materia del inglés al plan de estudios en la escuela y los profesores de ingreso reciente a la escuela participante expresaron su entusiasmo por ser participantes.

Zona urbana

La reunión en la escuela urbana tuvo lugar en el aula de sexto grado “B”, por recomendación del director, porque esta aula tiene estructura tecnológica (proyector de video y enciclomedia) para realizar exposiciones grupales de manera más flexible. El momento permitido para llevar a cabo la presentación del plan de acción de la intervención fue la reunión de consejo técnico realizada el último viernes del mes de octubre.

En la reunión estuvieron presentes los 12 docentes regulares y dos docentes con asignaturas de apoyo (educación física y computación), después de la presentación del plan de acción se invitó a aclarar dudas o aportar comentarios, así como indicar su disponibilidad para participar. Hubo preguntas sobre la participación voluntaria, se reiteró el respeto a la decisión de cada persona presente, intervino el director e indicó que no estaban obligados por parte de la escuela. Tras esto, el número total de participantes voluntarios fue de diez (ocho profesores regulares y los dos de asignaturas de apoyo). En un último esfuerzo por incluir a todos, el director exhortó a los

profesores faltantes a reflexionar sobre su decisión de no participar. Lo anterior tuvo como consecuencia un debate sobre política educativa y la contratación de un profesor para la asignatura de inglés (dato no conocido hasta ese momento) para atender esa área de oportunidad. Se reafirmó el respeto a la decisión de participar de manera voluntaria, culminando la sesión sin cambios en el total.

Organización del trabajo

Zona Rural

En la primera reunión con los participantes se discutieron los horarios y días tentativos para realizar las actividades del taller. Derivado de la lluvia de ideas y la discusión de factibilidad, por las labores administrativas de los maestros (no cuentan con apoyo administrativo), se llegó al acuerdo de reunirse cada dos semanas, los lunes de 13:00 a 14:00 con posibilidad de flexibilizar el horario ocasionalmente.

Zona Urbana

El acuerdo al que se llegó con los participantes, para realizar el taller en un primer momento, fue hacer uso de los tiempos libres que tienen mientras que los estudiantes están en clases complementarias con los profesores de educación física o computación. El director proporcionó los horarios institucionales de todas las asignaturas y tras una revisión de los mismos se encontró dificultad para homogenizar un horario donde todos los participantes pudieran asistir, salvo el último viernes de cada mes (reunión obligatoria del consejo técnico).

El intercambio de información entre director de proyecto e interventor concluyó con la decisión de implementar el taller con esta población de manera tanto asincrónica como presencial, haciendo uso del tiempo libre fuera del aula de los participantes y el tiempo proporcionado por la institución en las reuniones de consejo escolar, siguiendo la pauta del modelo del aula invertida (Coufal, 2014; Lage, Platt y Treglia, 2000; Talbert, 2012). Es decir, Se invierten los momentos de enseñanza tradicional, mientras que en horario extra-clase el participante, mediante uso de herramientas multimedia los participantes revisan información que normalmente verían impartida por el instructor. De manera tal que las actividades de practica asignadas tradicionalmente a ser realizadas en el hogar se realicen en el aula a través de métodos interactivos de trabajo colaborativo, considerado también aprendizaje basado en problemas o por proyectos. Con este fin se habilitó un espacio virtual para revisión de contenidos usando material multimedia. Esta resolución y acuerdo posterior al acuerdo con la escuela en la escuela rural.

Participantes

Zona Rural

Actualmente, ocho profesores están participando en el proyecto. Todos los participantes pertenecen al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Tres profesores viven en la cabecera municipal o comunidades urbanas cercanas. Cuatro de los profesores hablan lengua teneek. Un profesor es el representante sindical y es requerido sin antelación a juntas de manera improvisada, las juntas tienen lugar en la cabecera municipal a 20 minutos de la comunidad en transporte automotriz. El profesor encargado de la escuela no es el director de manera oficial, el cargo que le encomendaron se debe a que el profesor vive en la comunidad, habla lengua teneek y tiene mayor

tiempo trabajando en la escuela. A este profesor encargado también le requieren inesperadamente a acudir a reuniones de directores. Dentro del grupo de participantes esta un docente que manifestó estar en su último año de servicio.

Zona Urbana

Un total de diez profesores participan en el proyecto. Originalmente se contempló a los docentes voluntarios en la fase de diagnóstico situacional, sin embargo, durante la reunión del consejo técnico dos de los docentes originales desistieron de su participación, argumentando que no tenía caso participar si los padres de familia ya habían contratado un maestro para encargarse a la tarea. En esa misma reunión, hubo tres docentes que no fueron parte del diagnóstico situacional, pero tras escuchar la presentación manifestaron estar interesados en integrarse (un docente regular y dos de materias de apoyo).

Tres de los docentes participantes refieren tener un trabajo adicional en otras escuelas y niveles. Por ello, no se acordó trabajar al finalizar la jornada laboral.

Implementación de actividades

La implementación del taller comenzó una vez concluida la presentación del plan de acción y consenso en sesiones y fechas en que se llevarían a cabo las actividades del taller.

Módulo 1

Sesión 1

Se realizaron presentaciones multimedia para explorar algunos estudios sobre bilingüismo y sus ventajas. La sesión tuvo como finalidad que los participantes compartieran opiniones sobre el material expuesto. La evaluación procesual se realizó al hacer análisis del audio-grabación de la sesión con las aportaciones en el espacio de discusión, después de haber observado y oído el material proporcionado. En el foro analizo la participación en los participantes al elaborar sus propios comentarios y al responder los comentarios de sus compañeros.

La instrucción guiada se ofreció por parte del facilitador al coordinar la presentación del material preparado. La presentación con información era referente a casos de éxito en el estado de Tlaxcala, experiencias por colegios en países de Latinoamérica, y modelaje corto de una sesión de clase a niños de preescolar. El apoyo visual consistió en vídeos donde se exponen los temas revisados.

Observaciones

Zona rural

Las actividades se llevaron a cabo como estuvieron planeadas, sin embargo, dado que el horario propuesto para la realización del taller fue tras terminada la jornada laboral la participación de los asistentes fue escasa. Se detectó que hay un profesor particularmente participativo, el resto de los participantes ahonda sobre los comentarios del profesor. La pasividad del grupo de participantes llevo a la consideración de modificar las actividades de tal forma que hubiera más participación por parte de los profesores y menor directividad por parte del instructor.

Zona Urbana

Las actividades no pudieron ser realizadas como estuvo planeado, se percibe cierta fricción laboral interna en la institución y la participación es

escasa. Los profesores mencionaron la intención de no sobre pasar los 60 minutos de sesión estipulada. Se optó por revisar los tiempos estimados para cada sesión y realizar modificaciones para atender a esa petición. También, hubo algunos participantes ausentes realizando actividades dentro del aula, esto llevó a considerar formas alternas de trabajo para intentar abarcar a todos los participantes.

Sesión 2 y 3

La sesión tuvo como finalidad explorar los contenidos del programa de inglés nacional, discutir las similitudes con otras áreas curriculares y proponer espacios donde tentativamente podrían relacionar los contenidos. La instrucción guiada se ofreció por parte de instructor mostrando material con información sobre los contenidos del plan de estudios del programa nacional de inglés, siendo esta parte de las estrategias de intervención: presentaciones con información y apoyos visuales. La presentación con información era referente a ciclos del programa, objetivos y alcances de cada ciclo, flexibilidad de implementación. También se presentaron videos donde se exponen usos de las tecnologías de la comunicación para integrar la enseñanza de la segunda lengua inglés y algunas ventajas.

La evaluación procesual continuó con las estrategias de intervención y evaluación en audio videograbaciones y el foro de discusión. Se realizó un foro de discusión tras haber expuesto el material informativo. En el foro de discusión se reflexionó sobre prácticas profesionales donde ya practican algunas actividades del contenido del programa de inglés. Se observó participación en los participantes al elaborar sus propios comentarios y al responder los comentarios de sus compañeros.

Observaciones

Zona rural

El desarrollo de la sesión se realizó mientras los docentes realizaban actividades administrativas, en algunas ocasiones se notó que la atención de los participantes estaba enfocada a terminar el trabajo pendiente. Se percibió un clima de urgencia por terminar la sesión, las participaciones fueron muy escasas y estuvieron a cargo de uno o dos profesores solamente.

Zona urbana

La asistencia a la sesión fue compleja de organizar, se realizó la sesion de manera personal y breve a cada participante en su aula. los horarios tan variados y la limitación para realizar las actividades dentro de la jornada laboral, llevo a considerar crear espacios virtuales para la realización de las sesiones consiguientes.

Módulo 2

Sesiones 4 y 5

Durante estas sesiones los objetivos a lograr fueron identificar las estrategias de enseñanza del inglés con enfoque comunicativo, las situaciones en que se pueden emplear y su funcionalidad. Por otro lado, se planteó la exploración del uso de las estrategias presentadas para intentar emplearlas en el aula una vez revisado las fichas de trabajo.

El modelamiento se encontraba dentro de las presentaciones con información y eran parte de las estrategias de intervención y videos que

reflejaban el uso de las estrategias de enseñanza del inglés utilizando rutinas de juego.

La práctica guiada, la retroalimentación, la práctica independiente y la evaluación procesual se desarrollaron a partir del foro de discusión. El foro de discusión se realizó después de haber visto el material preparado y tuvo como finalidad aportar una reflexión sobre comprensión, uso y experiencia en la aplicación de las estrategias. Como parte del foro de discusión se realizaron aportaciones a los participantes. La práctica independiente y parte de la evaluación procesual tuvo como indicación que intentaran incorporar lo expuesto de manera empírica en lapso hasta la próxima sesión.

Observaciones

Zona rural

La sesión planeada fue más práctica, lo cual se detectó como atractivo para los docentes, aquí si hubo mayor participación de todos, preguntas respecto al material y fichas de trabajo, al modificar el formato de presentación a una plataforma virtual tuvo como resultado la percepción de aumento de interés por parte de los profesores. A pesar de que el tiempo estipulado se excedía, no hubo reclamos e incluso pacientemente esperaron a resolver sus dudas.

Zona urbana

La sesión se realizó de manera individual nuevamente, la conexión inalámbrica a internet en la institución es deficiente. Por ello, se determinó realizar las actividades de manera personal en el aula de los profesores participantes. Se percibió aceptación del formato de presentación de los materiales diseñados para la intervención.

Tabla 2. Cronograma de realización de actividades.

Módulo	Escuela Rural Indígena	Escuela Urbana
M.1 *Vinculación del programa de inglés y otras áreas curriculares*	Septiembre 05, 09	Septiembre 06, 13, 20 y 27
M. 2 *Exploración de recursos de acceso libre y metodologías en la enseñanza del inglés*	Octubre 03, 24	Octubre 07, 22
M. 3 *Modelamiento de uso de fichas de trabajo y aplicación de conocimiento para el uso de las fichas en el aula*	Noviembre 07, 22	Noviembre 22

Diseño de la evaluación

En la evaluación de las actividades de la implementación se contempló desde la perspectiva de Nevo (1997), Gardner (1998) y Adner-Egg (1990) como la recogida de información sobre las habilidades y potencialidades de los participantes en una secuencia de procedimientos cuyo propósito es identificar los factores que tienen influencia en los resultados de los objetivos planteados y proponer recomendaciones acordes al contexto evaluado.

Tipo y enfoque de evaluación

La metodología general empleada y la propuesta de evaluación mixta es presentada en este apartado (Tabla 3). La evaluación sumativa que intentó dar cuenta de la realidad planteando la intervención metodológicamente, independiente del observador. Y formativa en tanto que se valoraron datos para la comprensión del objeto de estudio con relación entre lo observado y el observador (Fernández-Ballesteros, 1996). La evaluación fue inicial y final para análisis del impacto de la intervención tomando la pauta de Pérez Juste (1997) y Onrubia (2005). Se requirió hacer mediaciones fomentadas por el asesor para favorecer la adaptación dinámica, contextual y situada entre el contenido a aprender y lo que el participante podría aportar a ese aprendizaje en cada momento considerando la evaluación procesual como propuesto por Bustos, Coll y Engel (2009).

Instrumentos de la evaluación

La selección de técnicas e instrumentos de evaluación requirió adecuación a las características de las actividades realizadas, para ello se hizo la selección en función de la finalidad del instrumento. La intervención se realizó de manera presencial, las actividades realizadas requirieron hacer uso de estrategias prácticas, por ende, se decidió utilizar las siguientes:

- *Audio-grabaciones.* Tomando en cuenta que son una herramienta que permiten analizar y reflexionar sobre los momentos de interacción de manera natural entre los participantes, pues las interacciones suelen ser espontaneas. Las audio-grabaciones permiten realizar un análisis discursivo.
- *Foros de discusión.* Se consideran una herramienta que promueve la interacción entre los participantes, partiendo de una temática en específico. El objetivo de los foros es explorar, elaborar y desarrollar las ideas de cada uno de los participantes en el marco del diálogo constructivo.

Instrumentos y técnicas de recolección de datos

- *Análisis de participaciones en foros* El análisis se pretende realizar a partir de las participaciones en los foros de discusión. Para llevar a cabo el análisis, se realizó registro de todas las participaciones, para posteriormente realizar la construcción de categorías, síntesis de datos, análisis de la información.
- *Observaciónes* Se recogió información complementaria a la obtenida mediante la utilización de otros procedimientos. El evaluador se encargó de elaborar un código que sirva de traducción de la realidad percibida a los datos a analizar. La observación pretendió ser natural, es decir, recoger datos del contexto natural (aula).

Tabla 3. Diseño de evaluación

Tipo de evaluación	Formativa y Sumativa					
Enfoque de Evaluación	Enfoque Mixto					
Fases	Pre	Módulo introductorio e informativo	Módulo informativo	Módulo de Formación	Módulo de cierre	Post
Objetivos	Presentación del proyecto Establecer línea base	Conocer estudios bilingüismo a edades tempranas. Reflexión sobre la realidad del mundo globalizado.	Conocer vinculación del inglés con otras áreas curriculares	Conocer recursos de acceso libre. Conocer metodologías en la enseñanza del inglés.	Elaborar fichas de trabajo.	Evaluar impacto
Instrumentos	Cuestionarios	Diario de campo Observaciones	Diario de campo Observaciones	Diario de campo Observaciones Formato de planeación didáctica	Diario de campo Observaciones Formato de planeación didáctica	Cuestionarios Formato de planeación didáctica
Técnicas de análisis de información	Estadísticas básicas (MTC) Análisis descriptivo	Evaluación externa de un experto Categorización abierta de datos				Estadísticas básicas (MTC) Análisis descriptivo
Criterios de egitimidad	Validez; Confiabilidad	Credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad				Validez; Confiabilidad

Instrumentos de la evaluación

La selección de técnicas e instrumentos de evaluación requirió adecuación a las características de las actividades realizadas, para ello se hizo la selección en función de la finalidad del instrumento. La intervención se realizó de manera presencial, las actividades realizadas requirieron hacer uso de estrategias prácticas, por ende, se decidió utilizar las siguientes:

- *Audio-grabaciones.* Tomando en cuenta que son una herramienta que permiten analizar y reflexionar sobre los momentos de interacción de manera natural entre los participantes, pues las interacciones suelen ser espontaneas. Las audio-grabaciones permiten realizar un análisis discursivo.
- *Foros de discusión.* Se consideran una herramienta que promueve la interacción entre los participantes, partiendo de una temática en específico. El objetivo de los foros es explorar, elaborar y desarrollar las ideas de cada uno de los participantes en el marco del diálogo constructivo.

Instrumentos y técnicas de recolección de datos

- *Análisis de participaciones en foros* El análisis se pretende realizar a partir de las participaciones en los foros de discusión. Para llevar a cabo el análisis, se realizó registro de todas las participaciones, para posteriormente realizar la construcción de categorías, síntesis de datos, análisis de la información.
- *Observaciónes* Se recogió información complementaria a la obtenida mediante la utilización de otros procedimientos. El evaluador se encargó de elaborar un código que sirva de traducción de la realidad percibida a los datos a analizar. La observación pretendió ser natural, es decir, recoger datos del contexto natural (aula).
- *Examen de línea base* El examen es de acceso libre y emitido por la casa editorial McMillan Publisher.
- *Formato de planeación didáctica* La función de este instrumento es evaluar el avance formativo de los docentes en la planeación de las actividades desarrolladas en sesiones antes de la capacitación, después de la capacitación y una vez que se ha practicado

Técnicas de análisis de la información

Los datos cualitativos son una serie de informaciones proporcionadas por los sujetos, relativas a las interacciones de los participantes de un estudio entre sí y con el investigador, sus actividades y el contexto (s) en los que se realizan. Estos datos se entendieron como interacciones, situaciones, fenómenos u objetos de la realidad estudiada, que el investigador recopiló de inicio a final de la intervención y estos datos contienen información útil para los objetivos que se planteó en el diseño de la intervención. Durante la intervención el investigador registró información en soporte físico (notas de campo, grabación de audio o vídeo), para dar cuenta en mayor o menor medida la conceptualización de la realidad observada como sugieren Rodríguez Gómez, Gil Flores, y García Jiménez (1999).

Existen distintas posturas sobre las concepciones de análisis de datos. Estas posturas se fundamentan en diversas perspectivas teóricas. Por ende, existen diversos métodos y prácticas de análisis y en las posibilidades que brindan en el objetivo de interpretar la complejidad de la realidad. Es decir, es

inexistente una única forma o más correcta que otras de analizar los datos. Diversos autores apuntan hacia variadas formas de llevar a cabo el proceso analítico, en palabras de Coffey y Atkinson (1996:23-24):

> [...]Huberman y Miles (1994) quienes lo definen como tres subprocesos ligados entre sí: reducir los datos, exponerlos y sacar y verificar conclusiones.[...] Dey (1993), ofrece una visión semejante del análisis de los datos cualitativos, [...] descompone el análisis de datos cualitativos en tres procesos relacionados: describir, clasificar y conectar.[...] Wolcott (1994) usa el término transformación para describir una variedad de estrategias [...] también descompone estos métodos en tres tipos: descripción, análisis e interpretación.

Para realizar las técnicas de análisis de la información, en esta evaluación, se partió del enfoque de evaluación mixto con un diseño en paralelo; es decir, los datos cuantitativos fueron analizados a partir de un análisis descriptivo. Los datos cualitativos fueron distribuidos en categorías de datos que se determinaron a partir de la elaboración de categorías que emergieron de los datos.

Criterios de legitimación

Credibilidad

La credibilidad de la evaluación se pretende obtener mediante el registro de las observaciones realizadas durante las actividades dentro del taller y las conversaciones que se lleven a cabo en los foros de discusión, por parte de los participantes; los hallazgos que se reconozcan serán presentados posteriormente a los participantes para comparar la aproximación entre los hallazgos y la perspectiva de los participantes. De acuerdo a Castillo y Vásquez (2003), los participantes suelen tener agrado por participar en la revisión de los hallazgos, pues permite la corrección en la interpretación de los hechos abonando ejemplos que apoyen a clarificar las interpretaciones del investigador.

Para determinar la credibilidad de la evaluación del proyecto se consideran los siguientes elementos:

- Registro de las notas de campo que surgieron de las acciones y de las interacciones durante la intervención.
- Consideración de los efectos de la presencia del interventor sobre la naturaleza de los datos.
- Discusión de los comportamientos y experiencias en relación con la experiencia de los participantes.
- Uso de la triangulación en la recolección de datos para determinar la congruencia entre los resultados.
- Discusión de las interpretaciones con otros investigadores.

Confirmabilidad

Lo expuesto por Leininger (1994), al referirse a la confirmabilidad, para esta intervención se interpreta como el recorrido que realiza un investigador de lo que otro ha llevado a cabo (Guba & Lincoln, 1981) siguiendo las mismas reglas de recolección y análisis de datos, así como tomar en cuenta similitud de contexto, para concluir con descripciones o explicaciones similares del fenómeno estudiado. Es decir, se pretende registrar de manera íntegra las decisiones y adaptaciones que se realizaron durante la implementación de la

intervención. Considerando que de esta manera la revisión de los datos permitirá llegar a conclusiones similares, desde una perspectiva análoga. Por ello, se considera tener los siguientes aspectos en cuenta al producir el reporte de evaluación:

- Descripción de las características de los informantes y su proceso de selección.
- Uso de mecanismos de grabación.
- Describir los contextos físicos, interpersonales y sociales en el informe.

Transferibilidad

Guba y Lincoln (1981) refiere sobre la transferibilidad, la posibilidad de que los resultados obtenidos en un estudio puedan ajustarse a otro contexto. Cabe mencionar lo difícil que es reproducir un fenómeno social dado que las condiciones, bajo las cuales se dio la recolección de datos, pueden variar y el intentar controlar las variables que pueden afectar los hallazgos es inadmisible (Castillo & Vásquez, 2003). Para proveer a los lectores del informe de información suficiente para determinar la transferibilidad de los hallazgos a un contexto diferente se requiere hacer una descripción exhaustiva del lugar y las características de los participantes del estudio.

En la evaluación se tiene fijado usar dos ejes para la determinación del grado de transferibilidad de los resultados del estudio:

- Indicar las respuestas típicas de los participantes.
- Examinar la representatividad de los datos como un todo.

Resultados esperados de la evaluación

Como posibles resultados del análisis de la información obtenida durante la evaluación de la intervención, se contempla analizar en que medida la problemática de investigación es atendida. Ademas, se pretende describir la extensión a la que los objetivos planteados fueron alcanzados; los hallazgos y el conocimiento adquirido del análisis de los mismos; la utilidad de los resultados para futuros estudios, así como las limitaciones derivadas de la investigación y/o la metodología empleada.

Bibliografía

Ander-Egg,E (1990), Evaluación de programas de Trabajo Social.

Bloom, B. S. (1984), The search for methods of group instruction as effective as one to one tutoring. Educational leadership, Alexandria, VA, vol. 41, núm. 8, pp. 4-17.

Bronfenbrenner, U. (1987), La ecología del desarrollo humano, Barcelona: Paidós

Brophy, J. E. (1981), Teacher praise: A functional analysis. Review of educational research, Washington, DC, vol. 51, pp. 5-32.

Bustos, A.; Coll, C. y Engel, A. (2009). "Presencia docente distribuida en redes asíncronas de aprendizaje. Definición teórica y perspectiva multi-método para su estudio", en Díaz Barriga, F.; Hernández, G. y Rigo, M. (Eds.) Aprender y enseñar con TIC en educación superior: contribuciones del socioconstructivismo. Cd. de México: Facultad de Psicología, DGAPA/ Universidad Nacional Autónoma de México.

Castillo, E; Vásquez, ML. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. En Colombia Médica. Vol.34: 164-167. Cali: Universidad del Valle.

Coffey, A. & Atkinson, P. (1996) Making sense of qualitative data, Thousand Oaes: Sage.

Cohen, P. A., J. A. Kulik y C-LC Kulik (1982), Educational Outcomes of Research Journal, Washington, DC, vol. 19, núm. 2, pp. 237-248.

Coufal, K. (2014). Flipped learning instructional model: perceptions of video delivery to support engagement in eighth grade math. (Tesis doctoral). Recuperado de ProQuest, UMI Dissertations Publishing (UMI3634205)

Dey, I. (1999). Grounding Grounded Theory. Guidelines for Qualitive inquirí. San Diego, C.A. Academic Press,

Fernández Ballestreros, R. (1995): "Evaluación de programas una guía práctica en ámbitos sociales educativos y de salud". Ed. Síntesis Psicología. Madrid.

Gardner, H. (1998). Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica. Barcelona: Paidós.

Google (s.f.). [Mapa de San Luis Potosí, México en Google Maps] Recuperado el 17 de noviembre del 2016: https://www.google.com.mx/maps/@21.8227242,-99.3616336,8z?hl=en

Guba, E., Lincoln, Y. (1981). Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches. San Francisco: Jossey-Bass.

Lage, M., Platt, G., y Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. The Journal of Economic Education, 31(1), 30-43.

Leininger, M. (1994). Evaluation criteria and critique of qualitative research studies. Qualitative research methods. Beverly Hills: Sage Publications.

Miles, M. & Huberman, A. (1994). Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook. Thousand Oaks, CA: Sage.

Montoya, A. (2013). La construcción de las actitudes lingüísticas: exploración en dos colegios bilingües bogotanos. Universidad Nacional de Colombia Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de lingüística Bogotá, Colombia.

Muñoz-Repiso, M. y Murillo, F. J. (Coords.). (2003). Mejorar las escuelas, mejorar los resultados. Investigación europea sobre mejora de la eficacia escolar. Bilbao: Mensajero.

Nevo, D. (1997). Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa. Bilbao: Mensajero.

Pérez-Juste, R. (1997): La evaluación de programas, en SALMERÓN, H. (Ed.): Evaluación educativa. Granada, Grupo Editorial Universitario.

Programa Nacional de Ingles en la Educación Básica. Segunda Lengua Inglés. Fundamentos Curriculares (2009). Recuperado de: http://www2.sepdf.gob.mx/prog_ingles/file-programa-nacional-ingles/FUNDAMENTOS-PNIEB.pdf

Programa Sectorial de Educación 2007- 2012. Recuperado de: http://132.247.1.49/pronaledh/pdfs/ProSeEd_2007_2012.pdf

Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. RED. Revista de Educación a Distancia. Monográfico II.

Rodríguez Gómez, G; Gil Flores, J.; García Jiménez, E. (1999) Metodología de la Investigación Cualitativa. Ediciones Aljibe, Málaga. España.

Ramírez, J., Pamplon, E., Cota, S. (2012). Problemática de la enseñanza del inglés en las primarias públicas de México: una primera lectura cualitativa. Revista Iberoamericana de Educación / Revista Iberoamericana de Educação ISSN: 1681-5653

Secretaría de Desarrollo Social (2013) Unidad de Microrregiones Dirección General Adjunta de Planeación Microrregional. Consultada 17 de noviembre del 2016: http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/contenido.aspx?refnac=240260011

Subsecretaria de Educación Básica. Plan de estudios 2011- Recuperado de: http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/PlanEdu2011.pdf

Talbert, R. (2012). Inverted classroom. Colleagues, 9(1), Article 7. Recuperado de: http://scholarworks.gvsu.edu/colleagues/vol9/iss1/7

Wolcott, H.F. (1994). Transforming qualitative data: Description, analysis, and interpretation. Thousand Oaks, CA: Sage.

CAPÍTULO 03

ANÁLISIS MICROMOLAR DE EPISODIOS INTERACTIVOS EN EL APRENDER DE CONTENIDOS DISCIPLINARES

Alejandro López Uscanga
Agustín Daniel Gómez Fuentes
Minerva Pérez Juárez

Universidad Veracruzana

Resumen

A pesar del avance en materia educativa en México los índices de calidad todavía se mantienen por debajo del promedio de acuerdo con evaluaciones internacionales. La SEP ha instaurado diversas medidas para incrementar la calidad en el proceso de aprendizaje, y disminuir brechas socioeconómicas implicadas. En ese tenor surge la necesidad de considerar alternativas para aumentar las probabilidades de éxito en el mejoramiento de la calidad educativa. Para ello, en el presente trabajo se considera el aprendizaje interacción, definido desde la perspectiva del modelo interconductual (Kantor, 1978; Ribes, 1990, 2007) y tiene como objetivo analizar a nivel micromolar los episodios interactivos en las sesiones de ciencias naturales. Se empleará una metodología descriptiva, observacional de corte longitudinal. Participarán cinco niños sin distinción de sexo de quinto de la primaria Ruiz Cortínez en Xalapa, Ver. Se filmarán cinco sesiones utilizando tres videocámaras. Se diseñará un instrumento de observación que funcione como herramienta clasificatoria de los diversos episodios estímulo-respuesta que posibilitan contactos funcionales y sus diversos niveles de complejidad funcional. Asimismo, con base en los resultados se pretende elaborar un esquema de disposición de contingencias alternativo para la instrucción de los contenidos disciplinares en ciencias.

Introducción

La psicología ha sido una disciplina que ha experimentado múltiples complicaciones en su desarrollo y establecimiento como ciencia (Wittgenstein 1999; Miles, 1994). Una de las principales dificultades ha sido la diversificación de las comunidades de psicólogos. La ausencia de consenso en la delimitación de su objeto de estudio originó un eclecticismo aparentemente conciliatorio, inconmensurables entre sí. Este ha sido el caso del estudio del aprendizaje, uno de los conceptos de gran relevancia en múltiples áreas, especialmente en el área educativa.

Las reformas educativas que orientan la planeación educativa han sido resultado de un eclecticismo con errores categoriales e imprecisiones conceptuales, que afectan la operación de los planes y programas de estudio. Por lo anterior en este trabajo se pretende diseñar una propuesta de evaluación de situaciones de enseñanza-aprendizaje con base en la psicología como disciplina científica. Esta propuesta se centra en el análisis de episodios interactivos ocurridos en sesiones de clase regulares, con base en el modelo de campo de Kantor (1978) y la taxonomía funcional de Ribes (1985). El análisis de las interacciones psicológicas se realizará a nivel micromolar.

En las últimas décadas México ha tenido un progreso importante en materia de educación. La matrícula aumentó desde 1990 hasta la fecha, se elevó

el promedio de escolaridad y el analfabetismo disminuyó. No obstante, esto no significa que la calidad del sistema educativo haya mejorado. De hecho, los indicadores internacionales evidencian lo contrario, como la prueba PISA de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

México se encuentra por debajo del promedio de la OCDE en ciencias, lectura y matemáticas, con un promedio de 416 puntos en comparación con los 492 obtenidos por el resto de los países que forman parte de esta evaluación. Además, en estas tres áreas, menos del 1% de los estudiantes logran niveles de ejecución de excelencia.

Ciencias es el área con mayor deficiencia. El promedio del resto de los países que forman parte de la evaluación es de un 20% de alumnos que no alcanzan el nivel mínimo de competencias, sin embargo, en México este índice se eleva al 48%, la cifra más alta entre todos los países. Además, cabe señalar que el porcentaje de excelencia en ciencias de los demás países asciende a un 8%, en comparación con el 0.1% en México.

La SEP recientemente ha implementado una serie de cambios pretendiendo favorecer el desarrollo de la calidad educativa. La reforma integral de la educación básica (RIEB) se define en el Acuerdo 592, publicado en el Diario Oficial en el mes de agosto de 2011 como: "… una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, del Desempeño Docente y de Gestión" (SEP, 2011)

La UNESCO define la calidad de la educación como un "nivel alcanzado en la realización de los objetos educativos". Por otra parte, la OCDE la define como aquella que "asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para equiparles para la vida adulta" (Miranda & Miranda, 2011).

Hay grandes brechas entre equipar para la vida a niños de diferentes ciudades, regiones, o medios rurales o urbanos. Estas diferencias están asociadas a factores socioculturales y económicos que influyen en el desempeño académico de los alumnos. Por ello, desde el marco de la política educativa a la par que se habla de diferencias entre sectores, se habla también de estrategias compensatorias para lograr la mayor equidad posible.

El modelo educativo plantea la necesidad de "fortalecer el sentido y el significado de lo que se aprende", asimismo exige docentes con mayor preparación para implementar este planteamiento en las aulas, construyendo interacciones educativas significativas con creatividad e innovación, para estimular a los alumnos a alcanzar los resultados esperados (SEP, 2016).

De primera instancia existe la dificultad derivada de las diferentes condiciones en las que se implementa el modelo, aun con los mecanismos compensatorios actuales sería necesario considerar alternativas para aumentar las posibilidades de matizar la situación asegurando condiciones para un aprendizaje equitativo. Otro problema fundamental reside en el uso del concepto de aprendizaje descontextualizado de su función comunicativa hacia ámbitos técnicos, por ende, la evaluación del mismo tendrá tantas formas como conveniencias de uso.

Ciencias es el área con mayor índice de reprobación. Por la naturaleza de sus contenidos, se requieren aptitudes de comportamiento, variadas y efectivas. Sin embargo, generalmente se emplean referentes teóricos donde se

enseña de lo complejo a lo simple o métodos donde se administran contingencias que posibilitan contactos funcionales en sus formas más simples.

Por ello resulta importante evaluar la enseñanza tal y como se lleva a cabo en los diversos escenarios escolares, lo que incluye describir, observar y analizar las prácticas pedagógicas con la finalidad tanto de investigar aquellas condiciones que están asociadas con efectos positivos sobre los alumnos como de retroalimentar el ejercicio docente.

Marco teórico

Análisis histórico-conceptual: Aprendizaje

El concepto "aprendizaje" indudablemente tiene gran relevancia en múltiples áreas, especialmente en educación. Las teorías del aprendizaje, aunque satisfacen ciertos requerimientos para la elaboración de una teoría resultan superfluos debido a su nula capacidad para relatar hechos, procesos y relaciones por lo que pasan a ser modelos hipotéticos.

Como lo mencionó Skinner, se puede argumentar que hasta esa fecha la principal función de las teorías del aprendizaje ha sido la creación de un falso sentido de seguridad, y la satisfacción sin garantía del estatus quo, en lugar de sugerir investigaciones apropiadas; problema que casi 70 años después sigue vigente.

El análisis del concepto de aprendizaje, y las teorías que han surgido circunscritas a dicho concepto, nos remonta a la revisión de los racionalistas y empiristas. A través de la contraposición razón-experiencia es que se detecta el primer esbozo para hablar de aprendizaje, dado que, un eje nuclear de reflexión en dichas posturas es la procedencia innata o adquirida del conocimiento.

En la teoría de la realidad de Descartes la verdad se encuentra en la razón, dado que nos son innatos cierto número de conceptos (Hessen, 2007). Se reconoce la experiencia sensible, pero, los sentidos resultan poco confiables, el conocimiento se da a través de una relación de "isomorfismo" entre los objetos sensibles y su representación a través de formas abstractas a través de la geometría. Como bien se sabe, los exponentes del racionalismo reconocen la verdad en aquellos conocimientos válidos universalmente y lógicamente necesarios. Las formas geométricas en tanto que son independientes de la experiencia forman parte de las reglas de la razón, por ende, indican un conocimiento verdadero.

Derivado de lo anterior, es que se toma en consideración un criterio de verdad justificado en la razón proveniente de las formas sensibles (más no originado propiamente por el contacto con las mismas) que "activan" ideas innatas predeterminadas y establecidas por los designios de Dios. Y he aquí, a través de estos supuestos, que el comportamiento animal y el comportamiento "no racional" del hombre no erigieron formas de conocimiento legítimas. El comportamiento animal, y no racional del hombre, no serían más que manifestaciones de las leyes mecánicas a las cuales dichos cuerpos estarían sometidos por ocupar un lugar en espacio y tiempo. Entonces, se terminó por soslayar el comportamiento humano y el comportamiento animal (Ribes, 1990).

Por otra parte, en su Ensayo sobre el entendimiento humano, Locke recapitula los problemas filosóficos planteados por Descartes, desde la óptica conceptual del empirismo: Supongamos, entonces, que la mente sea, un papel en blanco, sin ninguna idea. ¿Cómo llega a tenerlas? ¿De dónde se hace la mente

con ese cúmulo, que la activa e ilimitada imaginación del hombre ha pintado en ella, en una variedad casi infinita? ¿De dónde saca todo ese material de la razón y del conocimiento? A esto contesto con una sola palabra: de la experiencia; he allí el fundamento de todo nuestro conocimiento (Locke, 1956).

El papel nuclear de la experiencia en el origen del conocimiento conformó la primera propuesta que, bajo el influjo posterior del evolucionismo y funcionalismo, daría lugar a la llamada teoría del aprendizaje (Ribes, 1990). El origen histórico y lo confrontado no tiene tintes mecánicos-no mecánicos o racionales-no racionales, pone en contraste un problema conceptual vigente: lo innato y lo adquirido.

Posteriormente, los evolucionistas reincorporarían el intelecto animal como interés de estudio y considerarían a la asociación como el mecanismo psicológico básico de los procesos de aprendizaje (herencia-selección natural). Las ideas de Hume y Hartley pueden considerarse como los primeros planteamientos de transición entre empiristas a asociacionistas. Hume, estableció una distinción entre las impresiones e ideas, consideraba que estos son contenidos mentales diferentes en el grado de fuerza o vivacidad con la que se imprimen en la mente, las ideas, provenían de las impresiones las cuales en su mayoría provenían de las sensaciones.

A su vez, Hartley localizó las facultades mentales en el cerebro, sostuvo que los objetos externos actúan sobre nuestros órganos sensoriales causando partículas medulares que vibran en los nervios y luego en el cerebro, ahí, las vibraciones y las ideas se asocian cuando ocurren contiguamente un número suficiente de veces.

Finalmente, la asociación converge en las teorías del aprendizaje a partir de tres diferentes vertientes: el evolucionismo, la teoría del reflejo y el funcionalismo.

Evolucionismo

La teoría de la evolución trazó el origen de la especie humana en la filogenia animal, dando pauta a la realización de investigaciones sobre la adaptación e inteligencia animal. El impacto del evolucionismo fue múltiple. La mente experimentó un proceso de naturalización, dejó de ser una "entidad" funcional exclusivamente humana, lo cual rompió la identidad de la experiencia mental con el alma racional.

El evolucionismo, planteaba la existencia física del hombre como punto terminal de un proceso de cambio biológico proveniente desde las formas más simples de los cuerpos vivos. El desarrollo de la inteligencia, como proceso adaptativo, no era ajeno a esta preocupación por el origen del hombre y las especies animales. Para Darwin era evidente que, al contrario de lo que establecía el pensamiento cartesiano tradicional, los animales presentaban formas de actividad mental.

En Poderes mentales e instintos de los animales Darwin (1975) cita a Brodie aludiendo las variaciones del instinto animal debido a las circunstancias dadas: ...en una ocasión, cuando un pedazo grande del panal se rompió, las abejas siguieron otro curso de acción: de alguna manera, el fragmento se había acomodado a la mitad de la colmena, y las abejas de inmediato comenzaron a erigir una nueva estructura de panal en el piso, para formar un pilar apoyando el fragmento y así evitar que cayera más. Entonces llenaron el espacio superior, uniendo el panal que se había zafado con la sección del que había caído, y

concluyeron su labor removiendo el panal inferior, probando de ese modo que sólo se trata de una solución temporal. (Brodie, 1854, p. 188).

Asimismo, Darwin (1975) no dudaba de la frecuencia con la que infravaloramos el intelecto de los animales inferiores. Hizo notar el acto comunicativo de las hormigas, la conducta de un perro para conseguir alimento, entre otros casos. A este respecto, se consideró que los instintos están sujetos en cierto grado a la influencia de la razón, la experiencia, la instrucción y la imitación.

Sin embargo, la propuesta de la existencia de un alma animal condujo a una no pertinente antropomorfización del comportamiento animal que se ha consolidado como el estudio de la cognición animal.

La formulación de Darwin conformó el punto histórico en que se rompió con la diferenciación cartesiana entre innatez y experiencia, y se uniría nuevamente al comportamiento humano en su racionalidad con un proceso continuo-discontinuo de evolución las especies animales. Tras diversas observaciones sobre la naturaleza del instinto, se hizo evidente la interacción inevitable entre el aprendizaje y la herencia.

Spencer, a diferencia de Darwin, planteó una postura alterna al proceso evolutivo, sostuvo que, era lineal y continuo, desde el punto de vista psicológico ejerció gran influencia dado que lo colocó en una dimensión distinta de lo biológico, aun cuando se requiere de la estructura biológica para que se dé este fenómeno.

La teoría del reflejo

El desarrollo de procedimientos para el estudio del cerebro y de la médula espinal, así como su aplicación en escenarios clínicos y experimentales, dispusieron los fundamentos para entender las estructuras y funciones del sistema nervioso.

Aun cuando el auge del estudio de la estructura y función del sistema nervioso se dio en el siglo XIX, el cerebro, ya había sido investigado anteriormente.

Pueden enunciarse precursores de la teoría del reflejo quienes elaboraron investigaciones sobre las funciones de la médula espinal y el cerebro (Cabanis, Bischoff, Whytt, Bell, entre otros), no obstante, Helmholtz condujo a un importante progreso en cuestiones de fisiología sensorial. Se dio la tarea de medir la velocidad en la que se mueve la perturbación eléctrica a lo largo del nervio; llevó a cabo la disección de un nervio motor y de un músculo del anca de una rana, cuando el nervio era estimulado eléctricamente, el músculo se contraía.

El tiempo entre la estimulación del nervio y la contracción del músculo fue, la duración del impulso eléctrico en viajar a lo largo del nervio. Los resultados de sus experimentos son considerados como los más relevantes en el ámbito de la fisiología durante el siglo XIX (Hothershall, 1997).

Vladimir Bechterew formuló la reflexología como forma de abordaje de la psicología, siguiendo la tradición de la neurofisiología experimental alemana y rusa. Consideró al reflejo como un concepto que podría ser aplicable a la descripción de toda actividad psicológica.

La tradición reflexológica representó un intento por comprender los principios empíricos que en el nivel material regulaban los procesos "psíquicos", posteriormente, debido a la influencia de la teoría de la evolución, el estudio de los reflejos se transformaría en el estudio de los "mecanismos" de

adaptación individual a través del sistema nervioso, aterrizando, finalmente en la búsqueda de las bases materiales del aprendizaje.

Los trabajos de Sechenov (1978) son claro ejemplo esta tendencia, los procesos superiores asociados a la conducta voluntaria los explicaba con base en mecanismos de inhibición y demora, que permitían, modificar la función de los reflejos espinales a través de la acción de centros talámicos. Intentó demostrar que el comportamiento último de cualquier acto voluntario es idéntico a la actividad de los músculos en los reflejos puros, o sea, en los movimientos involuntarios esenciales.

La conducta voluntaria conformaba la mayor parte del comportamiento de los organismos superiores y podía explicarse en términos del reflejo, de la medicación del sistema nervioso central entre estímulos ambientales y las acciones de respuestas. Además, la presencia de procesos inhibitorios aun en organismos poco complejos permitía el análisis experimental de fenómenos psicológicos en animales, sin tener que recurrir a métodos introspectivos vislumbrando un panorama prometedor para el estudio "objetivo" de los fenómenos psíquicos.

El reflejo en Pavlov no requiere de suposiciones sobre el sistema nervioso central, enfatiza las correlaciones temporales sistemáticas entre los estímulos ambientales y su efecto sobre la conducta observable del organismo. Además de eso, en relación con la formulación de Sechenov, el reflejo no constituye una correspondencia permanente entre estímulo y respuesta, representa una herramienta para analizar relaciones establecidas entre el ambiente y el organismo. Por ello, la investigación se dirigió a la indagación sistemática de las relaciones condicionales entre las respuestas incondicionadas y las condiciones de estímulo circunstanciales ante las cuales se presentaban. El método de los reflejos condicionales constituía un instrumento metodológico para analizar la influencia del ambiente en la funcionalidad adquirida por el comportamiento del organismo (Ribes, 1990).

El funcionalismo

El funcionalismo, conforma nuestro último punto de análisis histórico. Durante los últimos años del siglo XIX William James fue ampliamente reconocido y se le conoció como el padre de la psicología estadounidense, definió a la psicología como "la descripción y explicación de los estados de la conciencia estudiándola por medio de la introspección. A pesar de que no fue propiamente experimentalista James promovió el estudio empírico de la conducta, enfatizando los propósitos y función de los procesos mentales como operaciones y no como contenidos.

James aportó dos elementos indispensables a la futura teoría del aprendizaje (Ribes, 1990):

a) El interés por la acción y su regulación por la contigüidad en las situaciones en que se manifestaba su utilidad.
b) El hábito como unidad fundamental del comportamiento animal o humano y como producto del ejercicio y la contigüidad.

Thorndike como pionero de los estudios experimentales controlados acerca del aprendizaje animal integró algunos principios teóricos para describir los hallazgos empíricos sistemáticos con varias especies animales y con seres humanos, y, se tornó en el predecesor inmediato del movimiento conductista.

El movimiento conductista, tal cual fue formulado por Watson (1916), sistematizó diversos problemas en el ejemplar de los reflejos condicionales, al criticar dos aspectos que se consideraban cuestionables por principio:

1. La neurologización innecesaria de la ley del efecto, como facilitación o interferencia de conexiones neurales.
2. La aceptación de representaciones mentales subjetivas de dichos estados y la afirmación de una dualidad conducta-conciencia que debía superarse.

Así, quedó preparado el terreno para la aparición de las teorías del aprendizaje, que configuraron toda una época del desarrollo de la psicología como ciencia experimental. Como parte de esa herencia histórica, las teorías del aprendizaje mantuvieron problemas relativos a la interpretación del instinto, la conceptualización del hábito, la distinción entre conducta voluntaria e involuntaria.

Algunas consideraciones conceptuales: Aprendizaje como interacción

El énfasis de este análisis se encuentra en una revisión histórica con el fin de detectar los orígenes del uso del concepto de aprendizaje y, como resultado, proponer una nueva visión desde la perspectiva interconductual.

Aprendizaje, es lo que tiene lugar cuando se está aprendiendo, decir que alguien ha aprendido algo significa que se han aproximado al criterio de desempeño en una actividad. Aprender es lo que ocurre mientras se hace algo con el fin de cumplir con un criterio de logro y corresponde a una categoría episódica (Ryle, 2005). Aunque esta definición pudiera parecer escueta y redundante en definición tiene gran valía debido a su énfasis en la actividad "que se aprende" y no refiere a otro proceso, o cambio.

En el marco del aprendizaje como interacción, una respuesta como acción del organismo, en una concurrencia, y la respuesta vinculada a una acción correlativa de otro organismo u objeto, como interacción, constituye un evento u ocurrencia (Ribes, 2007). La respuesta es solo un componente de la interacción. No es idéntica a la interacción, ni la interacción se reduce a la misma.

Las respuestas, no ocurren de forma aislada, la circunscriben cuatro factores: a) los objetos y dimensiones de estímulo; b) las condiciones motivacionales del organismo antes o después de la respuesta; c) las condiciones situacionales del medio: y d) la historia interactiva del organismo. El aprendizaje ocurre cuando un organismo se encuentra en situaciones que demandan un resultado preciso como producto de su interacción con objetos de estímulo y organismos, consecuente de una nueva función de respuesta.

En el marco de la psicología interconductual el aprendizaje se concibe como un cambio comportamental producido por la experiencia. El aprendizaje es un concepto de resultado. Es el resultado de la adecuación de procedimientos y circunstancias para que ocurran las conductas y actividades contempladas de cierto modo para cumplir con los criterios de logro que las circunstancias demandan (Ribes, 2002, 2008).

El aprendizaje deviene del cambio de un estado interactivo errático no convencional a un estado interactivo que cumple con determinados criterios de logro en correspondencia a objetivos instruccionales propuestos en un plan institucional.

Las situaciones de enseñanza-aprendizaje están mediadas por condiciones fisicoquímicas, ecológicas y convencionales que posibilitan determinado ajuste psicológico y un tipo específico de relación del aprendiz en interacción con el profesor y los objetos de conocimiento.

Replantear y reconocer el aprendizaje como interacción, y considerando los elementos intervinientes en dicho fenómeno, así como su categoría y nivel lógico-descriptivo supone una base para la formulación de múltiples y nuevas preguntas, y a su vez, problemas de investigación. Lo cual, indudablemente, resulta todo un reto, incluso a nivel técnico.

Este lente conceptual permite el planteamiento de interrogantes de investigación vinculadas a las condiciones situacionales que posibiliten el aprendizaje, el modo en el que tiene lugar el aprendizaje, los criterios de logro asociados a un nivel de aptitud funcional específico, entre otros casos, y por enunciar algunos.

Método

Se propone un método descriptivo, observacional, de corte longitudinal.

Participantes

Cinco sujetos, sin distinción de sexo ni edad, de quinto grado de primaria elegidos a conveniencia.

Situación experimental

El proyecto se realizará en la escuela primaria Adolfo Ruiz Cortínez, Xalapa, Ver.

Procedimiento

Se filmarán 5 sesiones de la asignatura de ciencias para efectuar la observación. Se emplearán dos handycam (A y B) Canon ZR600 con formato de grabación miniDV y una cámara digital Fujifilm FinePix HS10 (C); estarán dispuestas de forma fija con trípodes a una altura de 1.70m con respecto como se muestra en la Figura 1. Los sujetos por observar se posicionarán en la primera fila del aula, frente al escritorio de la profesora.

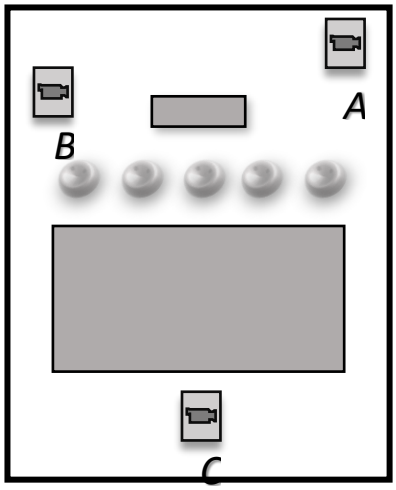


Figura 1: Disposición de videocámaras en el aula.

Se realizará un análisis de las actividades diseñadas por el docente, identificando inicio y finalización, para marcar los episodios interactivos considerando la duración de las actividades, morfologías de respuesta de docente y alumnos, los recursos y materiales didácticos y el tipo de relación funcional considerando las dimensiones micromolares (Ribes, 1997, 2004). Posterior a ello, se hará el diseño de una propuesta alternativa para le enseñanza del contenido de ciencias.
Para obtener los catálogos conductuales se considerarán como referentes conceptuales las siguientes dimensiones micromolares de análisis ejemplificadas en la Tabla 1 (Ribes, 1997, 2004):

Tabla 1. *Componentes micromolares del segmento interconductual e↔r.*

Función de estímulo	**Función de respuesta**
De señal De preparación De discriminación De instigación De instrucción	Contingente Requerida Pertinente Competitiva
De sustitución	Lingüísticas

Funciones micromolares de estímulo:

1. De señal: cuando un estímulo sostiene una relación de contingencia con otro evento de estímulo. Pueden considerarse dentro de esta categoría a los denominados estímulos condicionales y discriminativos.
2. De preparación: cuando un estímulo facilita o acelera el ajuste de un comportamiento específico considerando las relaciones previas entre el estímulo de preparación y la respuesta.
3. De discriminación: cuando hay una diferenciación entre dos funciones estímulo de señal y una respuesta diferencial.
4. De instigación: cuando se "provoca" una respuesta que ha ocurrido en el pasado con cierta regularidad.
5. De instrucción: consiste en la especificación del estímulo antecedente, los requerimientos de respuesta, y las condiciones en las cuales se lleva a cabo. Tienen morfologías verbales, sin embargo, también pueden ser no verbales.
6. De sustitución: relaciones sustitutivas de contingencias entre los elementos presentes o ausentes y/o no aparentes potencialmente funcionales, mediante respuestas lingüísticas para aquellos que desempeñan inicialmente funciones de escucha, observador o lector.

Funciones micromolares de respuesta:

1. Contingente: reproduce conductualmente alguna propiedad de las contingencias experimentadas en función de un estímulo.
2. Requerida: efecto sobre o mediante la modificación de las contingencias sustrayendo o agregando propiedades, eventos o componentes.
3. Pertinente: el organismo responde de forma precisa ante propiedades e instancias de estímulo que varían en correspondencia con otro estímulo.
4. Competitiva: respuesta lingüística que actualiza una interacción cambiando o remplazando las contingencias situacionales en un momento y lugar determinado.
5. Irrelevante: la interacción se da completamente desligada de las propiedades fisicoquímicas y espacio-temporales a niveles puramente lingüísticos.

Resultados

La primera dimensión, está en función de la utilidad derivada de la exploración teórica-metodológica que puede ofrecer el empleo de las categorías micromolares de análisis del comportamiento humano. Es necesario ampliar su estado de conocimiento en investigación básica y aplicada.

La segunda dimensión concierne a la aportación devenida de la observación y análisis de las prácticas pedagógicas cuyo fin sería delimitar aquellas condiciones que se encuentran asociadas con efectos "positivos" sobre los alumnos brindando a su vez, retroalimentación al ejercicio docente. Con esto se propondrá un diseño de disposición de contingencias alternativo para la instrucción de los contenidos disciplinares en ciencias naturales.

Bibliografía

Darwin, C. (1921). *El origen de las especies por medio de la selección natural*. Madrid: Calpe.

Darwin, C. (1975). *Charles Darwin's Natural Selection*. Reino Unido: R. C. Stauff.

Gobierno de México Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011a). *Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica. Primer grado.* México: SEP.

Hessen, J. (2007). *Teoría del conocimiento*. México: Porrúa.

Hothershall, D. (1997). *Historia de la psicología*. México: McGraw-Hill.

Kantor, J. (1978). *Psicología interconductual: Un ejemplo de construcción científica sistemática.* México: Trillas.

Kantor, J. (1990). *De la psicología a la psicología científica*. México: Trillas.

Locke, J. (1956). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. México: Fondo de Cultura Económica.

Mares, G., Guevara, Y., Rueda, E., Rivas,O. & Rocha, H. (2004). Análisis de las interacciones maestra-alumnos durante la enseñanza de las ciencias naturales en primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (22), 721-745.

Miranda, J. & Miranda, J. (2012). Reflexiones sobre la calidad de la educación y sus referentes: el caso de México. *Educere*, 16 (53), 43-52.

Montgomery, W. (2005). *El quehacer conductista hoy: Ensayos de interpretación teórica y práctica.* Lima: Ediciones de la Revista Peruana de Filosofía Aplicada.

Miles, T. (1994). Ordinary Languaje: The Contributions of Gilbert Ryle and John Austin to the Experimental Analysis of Behavior. *The Behavior Analyst*, 17 (1), 25-33.

Ribes, E. (1985). *Teoría de la conducta: un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas

Ribes, E. (1989). La inteligencia como comportamiento: un análisis conceptual. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 15, 51-67.

Ribes, E. (1990). *Psicología general*. México: Trillas.

Ribes, E. (1997). The stimulus in behavior theory: Event or function? *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 23, número especial, 147-160.

Ribes, E. (2002). *Psicología del aprendizaje*. México: Trillas

Ribes, E. (2004). Acerca de las funciones psicológicas: Un post-scriptum. *Acta Comportamentalia: Revista Latina de Análisis del Comportamiento*, 12 (2), 117-127.

Ribes, E. (2008). Educación básica, desarrollo psicológico y planeación de competencias. *Revista Mexicana de Psicología*, 25 (2), 193-207.

Ribes, E., & López, F. (1985). *Teoría de la conducta: Un análisis de campo y paramétrico.* México: Trillas.

Ryle, G. (2005). *El concepto de lo mental*. Barcelona: Paidos.

Secretaria de Educación Pública. (2011). *Acuerdo Número 592, por el que se establece la articulación de la Educación Básica*. México: SEP

Secretaria de Educación Pública. (2016). *El modelo educativo 2016*. México: SEP

Sechenov, I. (1978). *Los reflejos cerebrales*. Barcelona: Fontanella.

Wittgenstein, L. (1999). *Investigaciones filosóficas*. España: Altaya.

CAPÍTULO 04

APRENDIZAJE DE LA HISTORIA A TRAVÉS DE MODALIDADES LINGÜÍSTICAS VARIADAS

Luis Mauricio Espejo Marroquín
Agustín Daniel Gómez Fuentes
Minerva Pérez Juárez

Universidad Veracruzana

Resumen

En la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) se señala que se deben "usar materiales educativos que favorezcan el aprendizaje" (SEP. 2011). Sin embargo, dichos materiales se utilizan sin evaluar su efecto en el aprendizaje de conocimiento específicos (Quiroga & Padilla, 2014). En la educación primaria, se ha identificado bajo rendimiento escolar en el aprendizaje de la historia en la "Evaluación Nacional de Logro Académico de Centros Escolares (ENLACE, 2010). El propósito del estudio es evaluar el dominio de un tema de la asignatura de historia a partir del uso aislado o combinado de los distintos modos reactivos del lenguaje, como medio de contacto, entre el aprendiente y los materiales de enseñanza (leer, leer-escuchar, leer-observar, escuchar-observar, escuchar-leer-observar). La presentación de los modos reactivos será secuencial o simultánea; la respuesta de los participantes se realizará en los modos activos complementarios (escribir, señalar y hablar). Participarán 20 alumnos de tercer grado de primaria, experimentalmente ingenuos de una escuela de la zona conurbada de la ciudad de Xalapa, Veracruz. Se utilizará un diseño intrasujeto de grupo múltiple, con una Pre-prueba, una Fase de intervención y una Prueba de Transferencia. Se espera que los modos lingüísticos combinados y presentados de manera simultánea (leer-observar-escuchar) posibiliten contactos funcionales. Los resultados se discutirán con base en el concepto de modo lingüístico, como medio de contacto entre el aprendiente y los contenidos de aprendizaje, el uso de las TIC´s y la planeación del proceso educativo desde una perspectiva centrada en el aprendiz.

Introducción

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha puesto mayor énfasis en atender los procesos de enseñanza-aprendizaje a nivel básico en nuestro país. Las reformas de los planes y programas de estudio estaban dirigidas a la mejora del desempeño académico en los estudiantes de educación básica. Sin embargo, los resultados en algunas pruebas estandarizadas y evaluaciones de conocimiento a nivel nacional han demostrado lo contrario (ENLACE. 2010).

La SEP (2011), en la RIEB, se propone: 1) Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje; 2) planificar la enseñanza para potenciar el aprendizaje; 3) generar ambientes de aprendizaje satisfactorios; 4) trabajar en colaboración para construir el aprendizaje; 5) enfatizar el desarrollo de competencias, el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados; 6) usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje; 7) evaluar para aprender; y 8) favorecer la inclusión para atender a la diversidad.

Este estudio se centrará en el análisis y aplicación del objetivo número seis. De manera específica, en "usar materiales educativos para favorecer el

aprendizaje". En consecuencia, es necesario analizar de qué manera el uso de los materiales educativos favorece o no al proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde una perspectiva tradicional se ha asumido que el uso de diversos materiales de enseñanza puede facilitar el aprendizaje o dominio de los contenidos disciplinares. Argumento que carece de sustento teórico y empírico, pues no se ha estudiado exhaustivamente los efectos de los diversos materiales de enseñanza y sus usos en la educación básica.

No obstante que en las escuelas de nivel básico se hace uso de diversos materiales de enseñanza, algunos novedosos en diseño y otros presentados con las nuevas tecnologías no se ha evaluado sistemáticamente su efecto. En diversos artículos se ha señalado el poco interés por parte de los alumnos y rendimiento académico a pesar del uso de materiales de enseñanza (Quiroga & Padilla, 2014).

La psicología como disciplina científica, desde una perspectiva centrada en el aprendiz, en el contexto de la Teoría de la Conducta (Ribes & López, 1985), plantea el análisis de los aspectos psicológicos que deben ser considerados en el aprendizaje. Es decir, los niveles de aptitud funcional y habilidades que constituyen las competencias, así como los modos del lenguaje involucrados. Estas dimensiones psicológicas pueden ser analizadas al evaluar el dominio que pueden alcanzar los aprendientes con base en el nivel de aptitud funcional y la participación de los modos lingüísticos como medio de contacto.

El presente estudio tiene al menos dos implicaciones, una teórica y otra empírica. La primera está relacionada con los aspectos conceptuales de la Teoría de la Conducta (Ribes & López, 1985) y su extensión al ámbito educativo, como dimensiones psicológicas relevantes para el dominio de los contenidos disciplinares, por parte de los aprendientes. Es decir, los niveles de aptitud funcional y habilidades que constituyen las competencias, así como los modos del lenguaje involucrados.

Los conceptos de competencia y modos lingüísticos, como extensión de la Teoría de la Conducta están relacionados con el término que tradicionalmente se ha denominado "didáctica".

Los Modos Lingüísticos desde la planeación del proceso educativo centrado en el aprendiz (Ribes, 2008) están implicados en el proceso enseñanza-aprendizaje. El análisis de dicho proceso en que participan los modos lingüísticos como medio de contacto o posibilitador de los objetos de conocimiento puede contribuir al diseño de Unidades de Enseñanza-Aprendizaje (UEA) de la asignatura de Historia (u otra disciplina) en la educación básica con o sin el uso de las Tecnología de Información y Comunicación (TIC's).

Los resultados de investigaciones previas (Gómez & Ribes, 2008; 2014) han mostrado que los modos lingüísticos posibilitan contactos funcionales de distinto nivel que pueden estar relacionados con el dominio de los contenidos disciplinares, las características de los agentes educativos y el contexto escolar.

Marco Referencial

El lenguaje técnico de la teoría científica está conformado por categorías relativas a dimensiones, relaciones, parámetros susceptibles de particularizarse pero que no denotan particulares. El punto de partida para identificar los fenómenos psicológicos son las prácticas de lenguaje ordinario relacionadas con términos y expresiones de la vida cotidiana. En consecuencia, la psicología

aplicada vinculada a la ciencia básica no está relacionada directamente con las categorías lógicas de la teoría; sin embargo, como extensión puede aplicarse dichas categorías a situaciones sociales significativas, por ejemplo, la educación, la salud o ámbitos empresariales (Díaz-González & Carpio, 1996; Ribes, 2009).

Debido a que los ámbitos socialmente relevantes donde se puede aplicar el conocimiento psicológico no están demarcados por categorías psicológicas, sino más bien se encuentran inmersas dentro del lenguaje ordinario compartido por los individuos que conforman dichas áreas de ámbito social, es necesario lograr una "traducción" de dicho uso del lenguaje hacia un nivel conceptual que pueda tener contacto funcional con las categorías delimitadas por la ciencia psicológica. Es decir, por un lado, se encuentra en la ciencia un carácter analítico, mientras que en las actividades cotidianas se encuentra un carácter meramente sintético. Para evitar un error de tipo categorial (Ryle, 1949), es necesario lograr una interface entre los modos de conocimiento antes mencionados.

Como propuesta para solucionar dicho problema lógico, Ribes (2009) hace un análisis del problema antes mencionado y sugiere una clasificación de estaciones categoriales para la construcción y aplicación del conocimiento psicológico. Dicho recorrido consta de cinco estadios. A continuación, se mencionarán brevemente:

1. Se comienza el recorrido para la construcción del conocimiento psicológico desde el mundo del lenguaje ordinario, es decir, de lo cotidiano, lo compartido socialmente por todos los individuos mediante el lenguaje respecto de las cosas, acontecimientos y actos que se experimentan de forma directa. Por lo general, se trabaja directamente con las expresiones mentalistas que los mismos usuarios denotan en sus actividades y situaciones concretas.
2. Después, se ubica en el lenguaje técnico de la historia natural, referido a la identificación de regularidades en las formas con que se interactúa cotidianamente. Sí bien en este estadio aún no se habla estrictamente de una teoría científica, es con este tipo de lenguaje la condición necesaria para poder construir de manera explícita y sistematizada un lenguaje teórico.
3. En esta estación, el lenguaje que se emplea describe las formas de las diversas regularidades observadas en la estación anterior. Uno de los requerimientos a cumplir es que, a pesar de que no trata con fenómenos particulares, la lógica de sus categorías debe estar en la capacidad de incluir las propiedades y relaciones que comparten todos los fenómenos particulares posibles. Es en este estadio donde se emplean categorías meramente analíticas de una teoría científica.
4. En este estadio es el primer punto de retorno hacia el mundo cotidiano. No obstante, es un retorno con ciertas características especiales. Dicho retorno consiste en el uso de categorías de un cuerpo teórico para interpretar un conjunto de observaciones de otro campo disciplinario o de observaciones propias del nivel de la historia natural, es decir, de regularidades empíricas que deben identificarse e interpretarse a partir de la teoría disciplinar.
5. En el último estadio se retorna al mundo cotidiano compartido por el lenguaje ordinario, con fenómenos vinculados a objetos,

acontecimientos y circunstancias particulares. Aquí, los fenómenos observados son interpretados como casos de principios generales descritos por la teoría científica. Se trata de identificar las propiedades particulares involucradas en un fenómeno determinado, y de dar cuenta de dicho fenómeno en términos del conocimiento teórico-experimental sobre dichas propiedades en circunstancias. En este último estadio consiste en la conversión de los resultados de la investigación científica en términos del lenguaje ordinario. Los resultados deberían promover acciones como la divulgación del conocimiento a los legos, la enseñanza de la psicología como ciencia básica y la transferencia directa de conocimiento a usuarios para la solución de problemas.

Como se puede notar, tal propuesta requiere de arduo trabajo conceptual. La propuesta de Ribes (2009) puede contribuir al desarrollo de un lenguaje de interfase sustentado en investigación aplicada que facilite el desarrollo tecnológico de propuestas educativas sustentadas en la ciencia básica.

Cuando se habla de la "psicología educativa", no se trata de un campo especial de conocimiento de la psicología. En realidad, tiene que ver con la relación que se da entre la disciplina psicológica y una interdisciplina, que es la educación. La educación, como interdisciplina, representa a la escuela como institución social. Por ello, cuando se habla de estudiar la "psicología educativa" se habla realmente de examinar los objetivos y criterios de la educación como función social, y también de la manera en que la psicología puede aportar conocimiento pertinente a las formas y fines del proceso educativo (Ribes, 2004; 2008).

La educación es el proceso mediante el cual se reproduce la cultura de una sociedad determinada a través de diversas instituciones, algunas formalmente establecidas y otras que lo hacen de manera informal. La institución educativa por excelencia es la escuela. La cual tiene como funciones primordiales el capacitar a los individuos de una sociedad para su inserción en los distintos niveles de la compleja estructura social de la división del trabajo.

El aprendizaje desde la perspectiva interconductual

El aprendizaje, así como otros términos mentalistas, ha sido usado en el lenguaje ordinario como expresión de algún acontecimiento o actividad en específico. Sin embargo, se le ha dado una connotación especial a dicho término al grado en que cuando se dice que se aprende se llega a suponer que está sucediendo alguna actividad no observable paralela a la evidente en un episodio lingüístico. Cuando se "aprende" no se está realizando un tipo especial de comportamiento o actividad denotada biunívocamente por el término. Aprender no se identifica solamente con una manera especial de hacer o decir las cosas. Aprender se aplica también a resultados o logros del comportamiento, o a efectos sobre objetos o personas. El aprendizaje, desde esta perspectiva, se identifica como un episodio donde se involucra los niveles de aptitud funcional y los criterios de logro a satisfacer según la situación de aprendizaje.

Los niveles de aptitud funcional son la manera en cómo se configuran las habilidades o morfologías de respuesta de un individuo para lograr satisfacer los criterios de logro dado en la situación misma. Dichos niveles de aptitud funcional son cinco, estructurados desde un nivel básico para satisfacer dichos

logros hasta niveles más complejos. A saber, dichos niveles son: contextual, suplementario, selector, sustitutivo referencial y sustitutivo no referencial.

Desde esta perspectiva el aprendizaje puede ser visto bajo un concepto técnico desde la teoría de la conducta: competencia conductual. Dicho concepto engloba los elementos anteriormente expuestos (nivel de aptitud funcional y criterio de logro). Lo que se pretende enfatizar, analizar y desarrollar son las competencias en los individuos. Ya no son procesos internos en el organismo ni inferencias hipotéticas. Las competencias conductuales son procesos interactivos que ocurren en circunstancia y que pueden analizarse en los procesos educativos, que por excelencia son las situaciones de aprendizaje estructuradas en toda sociedad humana.

Modos lingüísticos

En los seres humanos, la mayor parte de lo que se aprende y la adquisición y transferencia del conocimiento humano se da como lenguaje y mediante el lenguaje (Ribes, 2007). Por ello, desde esta perspectiva del lenguaje como comportamiento, en el 2001 Fuentes y Ribes acuñaron el término "modos de lenguaje". Los cuales eran descritos como "modos de ocurrencia lingüística dependientes del medio físico y del sistema reactivo en el que tiene lugar el comportamiento" (pp. 182). Los medios de ocurrencia fisicoquímicos pueden ser el óptico y acústico. Mientras que los sistemas reactivos implicados son el visual, el acústico, el motor grueso, el motor manual y digital finos y el fonador-vocal. Todas ellas, en combinaciones apropiadas, forman seis modos de ocurrencia del lenguaje como comportamiento (modos lingüísticos): hablar, escuchar, gesticular/señalar, observar, escribir y leer (Fuentes & Ribes, 2001).

Dichos modos tienen lugar como pares complementarios, unos de carácter activo y otros de carácter reactivo. De este modo, se puede identificar los pares hablar-escuchar, gesticular/señalar-observar y escribir-leer. Los modos hablar, gesticular/señalar y escribir son los activos; mientras que los modos reactivos son escuchar, observar y leer.

Cada modo lingüístico tiene propiedades funcionales específicas y, por consiguiente, las variables que tienen que ver con su adquisición y desarrollo son diferentes. Otro aspecto importante que señalar es que los modos reactivos preceden ontogenéticamente a los modos activos, los cuales son retroalimentados naturalmente por los modos reactivos para una mayor precisión en su emisión y eficacia. En todo episodio lingüístico, los modos pueden ocurrir intercalados.

Los modos reactivos representan funciones del individuo como lector, escucha y observador. Son acciones en respuesta a condiciones sensoriales distintas. Los modos reactivos son acciones en respuesta al comportamiento lingüístico ejercido en otros modos, por ello, su orientación y función están determinados por el contexto (Gómez, 2005; Gómez & Ribes, 2008, 2014).

Por otra parte, los modos activos tienen la función de mediadores de otros modos, implican acciones del individuo como señalador/gesticulador, hablante y escritor. El modo señalar/gesticular está relacionado con expresiones e indicaciones, formas convencionales no verbales, que por lo general se ejercitan como señalizaciones abreviadas de movimientos y expresiones del propio cuerpo; el modo hablar es la forma estrictamente verbal y se ejercita mediante fonaciones; el modo escribir se ejercita mediante objetos

de estímulo gráficos, símbolos abstractos y signos específicos que permanecen relativamente en tiempo y espacio (Gómez & Ribes, 2008).

Método

Diseño experimental

Diseño experimental intrasujeto de reversión de grupo múltiple constituido por tres fases: preprueba, intervención y prueba de transferencia. Los participantes se dividen en cinco grupos que difieren entre sí en función de los modos lingüísticos reactivos empleados. De este modo el Grupo 1 es expuesto al modo reactivo "leer" a través de un material de enseñanza de sólo texto; el Grupo 2 es expuesto a los modos reactivos "leer y escuchar" a través de un material de enseñanza de texto y audio, conjuntamente; el Grupo 3 es expuesto a los modos "leer y observar" a través de la presentación del material de enseñanza de texto e imágenes; el Grupo 4 es expuesto a los modos "escuchar y observar" a través de la presentación de un material de enseñanza de sonidos e imágenes; y el Grupo 5 es expuesto a los modos "observar, escuchar y leer" a través de la presentación de un material de enseñanza de audio, imágenes y texto. Cada grupo está conformado por 4 sujetos. En cada uno, dos sujetos son expuestos a modos del lenguaje secuenciados y los otros dos a presentaciones simultáneas (a excepción del Grupo 1 donde sólo se presenta un solo modo de lenguaje).

Grupos	**Preprueba**	**Exposición-materiales**	**Pruebas de transferencia**
Leer	C-S-SL		Escribir
Leer y escuchar	C-S-SL	Secuenciado Simultáneo	Escribir y hablar
Leer y observar	C-S-SL	Secuenciado Simultáneo	Escribir y señalar
Escuchar y observar	C-S-SL	Secuenciado Simultáneo	Hablar y señalar
Leer, escuchar y observar	C-S-SL	Secuenciado Simultáneo	Señalar, hablar y escribir

Población

20 estudiantes (10 niñas y 10 niños) que cursan el tercer grado de primaria en la zona conurbada de Xalapa, Ver. El rango de edad de los participantes es entre 8 y 9 años. Los 20 sujetos están repartidos de manera aleatoria en 5 grupos.

Objetivos

- Determinar qué tipo de modalidades lingüísticas implicados en los materiales de enseñanza (sólo leer; leer y escuchar; leer y observar; escuchar y observar; escuchar, observar y leer) favorece mayor desempeño con base en los criterios de logro en niños de tercer grado de primaria en la asignatura de historia.
- Analizar si la presentación secuenciada o simultanea de los modos lingüísticos tiene efectos distintos en el desempeño académico de los alumnos.

Equipo y materiales

Una laptop DELL Inspiron 13 con pantalla touch, auriculares y un micrófono integrado. Los contenidos disciplinares, "La agricultura: una nueva actividad" del libro de textos de la SEP de la asignatura de historia se presentan en diferentes modalidades lingüísticas. Se utilizó un software libre especializado para diseñar actividades educativas multimedia (JClic).

Procedimiento

Fase de preprueba:

Prueba inicial con base en los contenidos del tema "La agricultura: una nueva actividad" de la asignatura de historia de cuarto grado de primaria.

Fase de intervención:

Los participantes, divididos en cinco grupos son expuestos a los mismos materiales de enseñanza y contenidos de aprendizaje en distintas combinaciones de modos lingüísticos: sólo leer; leer y escuchar; leer y observar; escuchar y observar; escuchar, observar y leer.

Fase de transferencia:

Se utiliza una prueba estructurada con niveles de aptitud funcional de mayor complejidad con respecto a la fase intervención en distintas combinaciones de modos lingüísticos.

Resultados

Se espera que el uso de materiales de enseñanza audiovisual (que implica a los modos lingüísticos observar, escuchar y leer de manera combinada) favorece mayormente la presencia de niveles de aptitud funcional en niños de tercer grado de primaria en la asignatura de historia.

Conclusiones

De acuerdo con Gómez Fuentes, Zepeta García, García Pérez & Molina López (2015) en el episodio interactivo participan los modos lingüísticos reactivos y activos en el dominio o "comprensión" de los contenidos del conocimiento. En este contexto, una línea de investigación podría estar dirigida a analizar los factores que probabilizan una interacción entre el aprendiente y los contenidos disciplinares. De acuerdo con Ribes, Ibáñez y Pérez-Almonacid (2014) pueden existir dos formas de evaluación de los episodios interactivos.

En la primera, la etapa activa debe contener contingencias situacionales propias de la etapa reactiva; en la segunda, la etapa activa debe contener contingencias situacionales distintas a la de la etapa reactiva. Otra línea de investigación, como en el presente caso, puede estar dirigida a evaluar la exposición a los modos reactivos de forma aislada o simultánea, dependiendo de las modalidades sensoriales utilizadas en la enseñanza. En el contexto de la Teoría de la Conducta, está última línea de investigación está relacionada con la habilitación lingüística o "comprensión" como tradicionalmente se le denomina.

Bibliografía

Camacho, J. A., Mejía, M., Rivera, A. L., Corona, I., Camacho, A. & Gómez, A. D. (2008). Variación del aprendizaje con distintos modos del lenguaje en una interacción académica en la asignatura de biología. Enseñanza e Investigación en Psicología. 13 (2), 373-385.

Diaz-González, E. & Carpio, C. (1996). Criterios para la aplicación del conocimiento psicológico. México: UNAM.

Fuentes, M. A. & Ribes, E. (2001). Un análisis funcional de la comprensión lectora como interacción conductual. Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje. 9 (2), 181-212.

Gómez-Fuentes, A. D. (2005). El aprendizaje y la transferencia de solución de problemas en distintos modos de lenguaje. Universidad de Guadalajara. (Tesis de doctorado).

Gómez-Fuentes, A. D. & Ribes, E. (2008). Adquisición y transferencia de una discriminación condicional del primer orden en distintos modos de lenguaje. Acta comportamentalia. 10 (2), 183-209.

Gómez-Fuentes, A., D., Ribes, E. (2014). Adquisición y transferencia de una discriminación condicional de segundo orden en distintos modos de lenguaje. Journal of Behavior, Health & Social Issues. 6 (1), 89-106.

Ibañez, C. (2007). Problemas de aplicación social del conocimiento disciplinario de la psicología interconductual. Acta Comportamentalia. 15 (1), 81-92.

Ibañez, C., Cortés, A., Reyes, M. A. & Ortiz, A. M. (2013). Modos de lenguaje reactivos y productivos en el aprendizaje de identificación nominal. Acta comportamentalia. 21 (4), 445-457.

Ibañez, C. & De la sancha, E. (2013). La evolución del concepto de competencia en la Teoría de la Conducta. Acta Comportamentalia, vol. 21, num 3., 377-389.

Ibañez, C., Reyes, M. A. & Mendoza, G. (2009). Modalidad lingüística del discurso didáctico y aprendizaje de competencias contextuales. Acta comportamentalia. 17 (3), 333-350.

Ibañez, C. & Ribes, E. (2001). Un análisis interconductual de los procesos educativos. Revista Mexicana de Psicología. 18 (3), 359-371.

Irigoyen, J. J., Jiménez, M. Y. & Acuña, K. F. (2006). Evaluación de modos lingüísticos en estudiantes universitarios. Enseñanza e Investigación en Psicología. 11 (1), 81-95.

Kantor, J. R. (1924). Principles of psychology. New York: Alfred Knop.

Kantor, J. R. (1978). Psicología interconductual: un ejemplo de construcción científica sistemática. México: Trillas.

Mejía, M. & Camacho, J. A. (2007). Variación de aprendizaje al emplear distintos modos del lenguaje en una interacción académica. Enseñanza e Investigación en Psicología. 12 (2), 277-289.

Pérez-Almonacid, R. & Quiroga, L. A. (2010). Lenguaje: Una aproximación interconductual. Colombia: Ed. Kimpres Ltda.

Quiroga, L. A. & Padilla, M. A. (2014). El concepto de modo linguistico y su aplicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante las TIC'S. Journal of Behavior, Health & Social Issues. 6 (1), 9-22.

Ribes, E. (2004). Psicología, educación y análisis de la conducta.

Ribes, E. (2007). Lenguaje, aprendizaje y conocimiento. Revista Mexicana de Psicología. 24 (1), 7-14.

Ribes, E. (2008). Educación básica, desarrollo psicológico y planeación de competencias. Revista Mexicana de Psicología, vol. 25, num. 2, 193-207.

Ribes, E. (2009). La psicología como ciencia básica. ¿Cuál es su universo de investigación? Universidad de Guadalajara* Revista de sistema mexicano en investigación en psicología indagar*

Ribes, E. (2009). Reflexiones sobre la aplicación del conocimiento psicológico: ¿Qué aplicar o cómo aplicar? Revista Mexicana de Análisis de la Conducta. 35 (1), 3-17.

Ribes, E. (2011). El concepto de competencia: su pertinencia en el desarrollo psicológico y la educación. Revista de Psicología, 63(1), 33-45.

Ribes, E., Ibañez, C. & Pérez-Almonacid, R. (2014). Una propuesta metodológica para el análisis experimental del aprendizaje comprensivo. Revista Mexicana de Psicología, 31(2), 100-110.

Ribes, E. & López, F. (1985). Teoría de la conducta: Un análisis de campo y paramétrico. México: Trillas.

Ribes, E. & Pérez-Almonacid, R. (2012). La función lógica del concepto de medio de contacto. Acta Comportamentalia. 20 (2), 235-249.

Ryle, G. (1949). El concepto de lo mental. España: Paidós Surcos 4.

Saldivar, G. (2011). Modos de lenguaje: Efecto de la exposición a modos reactivos sobre el desempeño en distintos modos activos. Universidad de Guadalajara. (Tesis de maestría).

Secretaría de Educación Pública. (2011). Plan de Estudios 2011: Educación Básica. *Gobierno Federal*: México.

Tamayo, J. & Pulido, L. (2015). Aprendizaje comprensivo: Evaluación de la habilitación lingüística en modos complementarios. Journal of Behavior, Health Social Issues. 7 (2), 57-66.

Tamayo, J., Ribes, E. & Padilla, M. A. (2010). Análisis de la escritura como modalidad lingüística. Acta comportamentalia. 18 (1), 87-106

Varela, J., Martínez-Munguía, C., Padilla, M. A., Ríos, A., Avalos, M. & Jiménez, B. (2006). Primacía visual: transferencia ante el cambio de la relación entre estímulos. Revista Latinoamericana de Psicología. 38(1), 119-135.

Varela, J., Martínez-Munguía, C., Padilla, M. A., Ríos, A., Avalos, M., Quevedo, M., Lepe, A., Zepeda, I. & Jiménez, B. (2002). Primacía visual II: transferencia ante el cambio de la modalidad del estímulo y el modo lingüístico. Acta Comportamentalia. 10(2), 199-219.

CAPÍTULO 05

ADAPTACIÓN DEL PROGRAMA ELE PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ALUMNOS DE SEGUNDO GRADO

Blanca Flor Camarillo Salazar
Gabriela Silva Maceda
Silvia Romero Contreras

Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Resumen

El presente trabajo muestra la adaptación del programa de Entrenamiento en Lectura y Escritura (ELE) para una muestra de alumnos de segundo grado de primaria que presentaron dificultades lectoras en una evaluación inicial. El principal objetivo de la intervención es atender las necesidades particulares de los alumnos que presentan dificultades de lectura, específicamente en las áreas de Decodificación y Comprensión Lingüística, variables que, de acuerdo con el Modelo Simple de Lectura, son necesarias para alcanzar la Comprensión Lectora. El modelo elegido para la intervención lectora con niños es de tipo balanceado, con un enfoque sociocultural de la enseñanza de la lengua escrita. Se realizaron tres diferentes tipos de adaptaciones relacionadas con: la estructura general del programa, las actividades propuestas por los autores y el contexto grupal de las sesiones de trabajo. Se realizaron dos tipos de evaluación, una bajo un diseño pretest-postest para determinar la eficacia de la intervención, y una de tipo procesual para guiar la toma de decisiones durante la implementación del programa. Se espera elevar de forma estadísticamente significativa la competencia lectora de los alumnos que presentaron dificultades en esa área.

Introducción

Los resultados educativos en México en áreas de lectura no han sido favorables en los últimos años. Algunas evaluaciones internacionales sitúan al país muy por debajo de la media alcanzada por otros países donde cerca de un 40% de los estudiantes mexicanos no alcanza un nivel óptimo en la Comprensión Lectora (OCDE, 2013; OCDE, 2016). Estos resultados resultan preocupantes si consideramos que la lectura constituye un medio primordial para lograr el aprendizaje (Ortega, García & Romero, 2008; Jiménez-Fernández, 2014); y que las dificultades particulares en esta área limitan el progreso escolar de los niños que las presentan (Defior, 1993).

Ante este panorama, los procesos de enseñanza de esta habilidad fundamental, como lo es la lectura, deben representar una prioridad en nuestro contexto educativo. Sin embargo, algunos estudios realizados en México señalan que las estrategias docentes para la enseñanza de la lectoescritura son, en su mayoría, centradas en la Decodificación (Pedroza, Pérez, Ramírez, Ramos & Treviño, 2007), algo que no asegura el desarrollo de la comprensión de lo escrito.

Por estos motivos, el presente trabajo es relevante pues pretende adaptar un plan de intervención con el objetivo de favorecer las habilidades lectoras en niños de segundo grado de primaria.

Marco Teórico

La Comprensión Lectora puede definirse como el objetivo final de la lectura (Nation, 2005; Cain, 2010), y podemos entenderla como la capacidad de interpretar textos escritos, comprender, analizar y darles uso con el propósito de adquirir significados, con el propósito de alcanzar sus propias metas e integrarse de manera satisfactoria en sociedad (OCDE, 2013). La capacidad de comprender un texto no es simplemente recuperar el sentido de las palabras; más allá de ello, involucra la integración del significado de las frases y oraciones de un texto, y esto sólo puede ser llevado a cabo a partir del análisis de cada una de estas estructuras (Cain, 2010).

Entender el desarrollo y los procesos de lectura es algo necesario, más no suficiente para ofrecer a los alumnos las estrategias que necesitan para aprender a leer, por lo que es importante contar con modelos teóricos con una amplia evidencia en la literatura, que a su vez expliquen estos procesos de desarrollo e identifiquen las dificultades de lectura.

En este sentido, el Simple View of Reading o Modelo Simple de Lectura (Hoover & Gough, 1990) es un modelo que propone una visión del desarrollo de la Comprensión Lectora en niños y sus dificultades. Aunque su desarrollo involucra diversas variables, desde la perspectiva del MLS la Comprensión Lectora es el resultado de dos habilidades precursoras: la Decodificación, entendida como la capacidad de reconocer palabras de forma correcta en función de las correspondencias entre grafemas y fonemas; y la Comprensión Lingüística o auditiva, entendida como la capacidad de distinguir el significado de cada palabra en una oración y posteriormente integrar dichos significados; definir la función sintáctica de cada palabra y determinar las relaciones entre ellas para poder identificar el significado de la frase completa a partir de sus propias inferencias; por último, debe decidir cómo utilizar esta información, es decir, si es valiosa o no para integrarla a sus conocimientos (Gough, Hoover & Peterson, 1996).

A partir de este modelo, las dificultades en la Comprensión Lectora son el resultado de la debilidad en una o dos de estas habilidades precursoras. Dado que en la mayoría de los niños el desarrollo de ambas se da de forma simultánea, en la mayoría de los casos de problemas de lectura habrá dificultades mixtas, por lo que una tipología de dificultades podría conformarse de la siguiente manera:

- Niños con dificultades en la Decodificación, pero con una comprensión auditiva adecuada. Estos niños son frecuentemente identificados con Dislexia, la cual es considerada una dificultad inesperada en el desarrollo de la habilidad lectora, en relación a la inteligencia del niño y su nivel de aprendizaje de lectura.
- Niños con una pobre comprensión auditiva, pero con habilidades de Decodificación competentes, por lo que comúnmente presentan problemas en la construcción de significados. A estos niños se les identifica por presentar una dificultad inesperada en su comprensión, la cual no logra alcanzar los estándares esperados de acuerdo a su habilidad para decodificar palabras o su edad cronológica; además de ello, no han sido diagnosticados con alguna dificultad lectora o del lenguaje.

- Niños que presentan dificultades en ambas competencias. Al presentar estos dos tipos de problemas, son conocidos como lectores débiles.

Estas dificultades se ilustran en la Figura 1, la cual ejemplifica que los niños pueden tener dificultades en las habilidades de Decodificación, en la Comprensión Lingüística, o en ambas (Hoover & Gough, 1990; Nation, 2005; Cain, 2010).

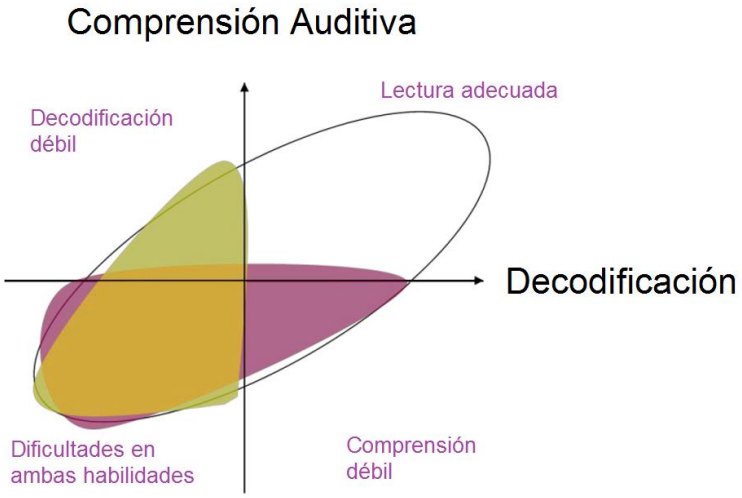


Figura 1. Tipología de las dificultades de lectura, tomado de: Silva-Maceda (2013).

Dada la posible existencia de limitaciones en las variables precursoras, resulta importante contar con técnicas adecuadas para la enseñanza de las habilidades lectoras en los primeros años de educación escolar. A partir de esta necesidad, se han diseñado diversos programas de intervención que buscan favorecer las habilidades lectoras de los alumnos desde edades tempranas. Un ejemplo de ello es el programa de Entrenamiento en Lectura y Escritura (ELE) de Navarro-Calvillo y Romero-Contreras (2006) el cual es un programa orientado a capacitar a profesores de educación preescolar y primaria, el cual ofrece a los docentes las estrategias para trabajar cuatro unidades distintas a lo largo de un año. Estas unidades corresponden a:

1) Conciencia fonológica y ortográfica: Su principal objetivo es favorecer la identificación de sonidos en palabras, identificar similitudes y diferencias entre palabras, desarrollar asociaciones sonido-grafía, identificar sílaba tónica y acentuación gráfica, etc.
2) Vocabulario: Tiene como propósito propiciar la adquisición de nuevas palabras y que los alumnos utilicen estos nuevos términos en interacciones cotidianas.
3) Estructura textual narrativa / literaria: Busca favorecer la atención y comprensión auditiva de historias, así como favorecer la identificación de la idea, trama, mensaje principal, características de los personajes, etc.
4) Estructura textual expositiva: Pretende propiciar la diferenciación entre la estructura textual narrativa y la expositiva para favorecer la comprensión de cada una de las distintas estructuras textuales.

Partiendo de la evidencia encontrada en la literatura, para el presente programa de intervención realizó una adaptación del programa ELE, seleccionando las unidades de trabajo que favorecieran el desarrollo de la Decodificación y la Comprensión Lingüística (variables que, de acuerdo con el MSL son necesarias para alcanzar la Comprensión Lectora).

Método

Para la implementación de la intervención se seleccionaron dos tipos de evaluación: en primer lugar, una evaluación bajo un diseño cuasi-experimental, pretest - postest con un grupo control, con el objetivo de determinar el impacto del programa en las habilidades precursoras de la Comprensión Lectora. En segundo lugar, durante el transcurso del programa se utilizó una evaluación procesual para determinar la necesidad de efectuar modificaciones y guiar la toma de decisiones en las sesiones de trabajo.

Para la evaluación diagnóstica (pretest), así como la evaluación final (postest), se evaluaron tres variables (Decodificación, Comprensión Lingüística y Comprensión Lectora) en dos grupos de primer grado de una escuela primaria pública para una muestra total de 54 niños. Las variables se midieron a partir de sub pruebas estandarizadas:

- Para evaluar la Comprensión Auditiva se utilizó la subprueba Entendiendo párrafos, de la batería de pruebas CELF 4 – Spanish, de Seme, Wiig & Secord (2006), la cual tiene índices de confiabilidad aceptables. Esta prueba se aplica de forma individual y consiste en leer al alumno tres textos en voz alta para posteriormente realizar preguntas acerca de lo que escuchó de dichas narraciones.
- Para medir la habilidad de Decodificación se utilizó la subprueba Lectura de Pseudopalabras de la batería de pruebas del Test de Lectura y Escritura en Español (LEE) de Defior, Fonseca, Gottheil, Aldrey, Pujals, Rosa & Serrano (2006), que cuenta con un Alfa de Cronbach de .82, por lo que es considerada confiable. Esta prueba consiste en mostrar al alumno una serie de palabras inventadas, las cuales deben ser leídas en voz alta por el estudiante. La lectura se registra con una grabadora para su posterior calificación, lo que permite identificar errores recurrentes en la Decodificación de palabras.
- Por último, para conocer el nivel de Comprensión Lectora se utilizó la subprueba Comprensión de Textos de la batería de pruebas del Test de Lectura y Escritura en Español de los mismos autores, la cual es considerada confiable por presentar un alfa de Cronbach de .78. Esta prueba consiste en mostrar al alumno tres textos escritos, los cuales debe leer, ya sea en voz baja o en voz alta, para posteriormente realizar preguntas al niño acerca de lo leído. Algunas preguntas tienen como propósito: identificar la comprensión del estudiante a nivel literal e inferencial, así como identificar frases que correspondan al título del texto o que lo resuman de forma adecuada, etc.

Las evaluaciones se realizaron de forma individual con cada niño afuera del salón de clases y en una sola sesión. Los resultados se analizaron con el programa SPSS v. 19.

Una vez que se obtuvieron los resultados de la evaluación diagnóstica, se diseñó un plan de intervención que consistió en una adaptación del Programa

ELE: Entrenamiento en Lectura y Escritura (Navarro-Calvillo & Romero-Contreras, 2006), basado en un modelo balanceado de enseñanza de la lengua escrita, y bajo un enfoque de instrucción diferenciada que buscó atender las dificultades particulares de los alumnos. El diseño de esta intervención tuvo los siguientes objetivos:

- Favorecer que los alumnos de segundo grado que tengan problemas de Decodificación de palabras eleven su nivel de Comprensión Lectora a través de una intervención que promueva el desarrollo de sus habilidades de conciencia fonológica y ortográfica.
- Propiciar que los alumnos de segundo grado que tengan dificultades en el área de Comprensión Lingüística mejoren su Comprensión Lectora a través de una intervención que eleve su conocimiento de vocabulario y del mundo.
- Favorecer que los alumnos que presentaron dificultades en las áreas de Decodificación y Comprensión Lingüística mejoren su Comprensión Lectora mediante su participación en ambas intervenciones.

Una vez que el plan de intervención fue puesto en marcha, se llevó a cabo un análisis mediante una evaluación *formativa*, la cual se asocia a una valoración del proceso en su etapa de desarrollo con el propósito de la mejora y optimización del mismo (Tejada, 1998), con el propósito de guiar la toma de decisiones que llevaran a la mejora en la implementación del programa ELE. Este tipo de evaluación fue empleada a lo largo de cada sesión de intervención, donde a partir de las evidencias recabadas del trabajo de los alumnos se desarrollaron modificaciones a las estrategias utilizadas en sesiones posteriores.

- Durante esta fase de evaluación se utilizaron los siguientes instrumentos:
- Notas de campo, las cuales permiten al investigador registrar aquellos aspectos que considera relevantes para posteriormente poder trabajarlos o analizarlos con mayor profundidad (Vasilachis, 2006). En este caso, se registró información sobre la fecha de intervención, los participantes, su desenvolvimiento durante las sesiones, las adecuaciones realizadas, los objetivos particulares alcanzados, etc.
- Matriz de evaluación, recurso que evaluó el desempeño de cada alumno durante cada sesión de intervención, en una escala que va de la categoría “sin participación”, “por debajo de la expectativa”, “cumple parcialmente con la expectativa”, “cumple completamente con la expectativa” y “supera la expectativa” (Navarro-Calvillo & Romero-Contreras, 2006).
- Formato de evaluación, el cual consistió en una serie de ejercicios escritos aplicados a los alumnos de acuerdo con contenido revisado en cada sesión de intervención. Los formatos para cada unidad fueron tomados del manual del programa ELE en su versión original y fueron aplicados al finalizar cada sesión. Algunas actividades encontradas en los formatos utilizados fueron: sopas de letras, crucigramas, segmentación de palabras, identificación de sílabas, producción de textos, etc. Ejercicios que se relacionan directamente con las lecturas trabajadas en la sesión.

Resultados

Durante la evaluación diagnóstica (pretest), para la identificación de los niños con dificultades en las variables precursoras de la Comprensión Lectora se calcularon los puntajes *z* para cada alumno, los cuales corresponden a una puntuación estandarizada que permite comparar las posiciones entre sujetos cuando éstos han sido medidos por diferentes escalas (García, Velázquez & Lugo, 2002). Para clasificar a los niños como *con dificultades* o *competentes* en cada una de las habilidades medidas se identificó un punto de corte de -1.0, es decir, un niño con un puntaje *z* de -1.0 o menor se clasificó como "*con dificultades*" en esa habilidad particular. De acuerdo a esta clasificación se identificó a 9 niños con lo que, de acuerdo al MSL, se denominaría como dislexia (es decir, un problema sólo en la Decodificación). Asimismo, se encontraron 15 niños con dificultades específicas de comprensión (sin dificultades en la Decodificación); y finalmente, se encontraron 4 niños con ambos tipos de dificultades (de Decodificación y comprensión auditiva). Los 27 niños restantes fueron clasificados como competentes en las dos habilidades precursoras de la Comprensión Lectora.

Posteriormente, se realizó una adaptación del programa ELE: Entrenamiento en Lectura Escolar (Navarro-Calvillo & Romero-Contreras, 2006) orientado a profesores de educación básica, el cual promueve actividades e interacciones que favorecen el desarrollo de competencias lingüísticas y lectoescritura. El diseño del plan de acción para la escuela en la que se realizó el diagnóstico tomó en cuenta tanto las necesidades de lectura de los alumnos desde el Modelo Simple de Lectura, así como la disponibilidad de tiempo de los maestros, por lo cual el programa no se implementó en su forma original.

Entre las primeras modificaciones realizadas, se seleccionaron dos unidades de trabajo que correspondieron a Conciencia Fonológica y Ortográfica, módulo que fue seleccionado bajo el fundamento de que la conciencia fonológica, la identificación y Decodificación de palabras inciden en el desarrollo de la Comprensión Lectora en los primeros años (Kendeou, Van den Broek, White & Lynch, 2009). Esta etapa constó de 9 sesiones de intervención (5 sesiones en su versión original, y 4 de adecuación de contenidos).

Asimismo, se eligió la unidad de Vocabulario, ya que algunos estudios longitudinales sugieren una relación bidireccional entre el vocabulario y la Comprensión Lingüística (Verhoeven, & Van Leeuwe, 2008); y una incidencia positiva que tiene el vocabulario sobre la Comprensión Lectora (Snow, Griffin & Burns, 2005; Blachowicz & Fisher, 2014; Megías-Morales, 2010). En esta unidad se utilizaron las estrategias propuestas por el programa ELE, las cuales consistieron en la utilización de estímulos visuales para relacionar las palabras con sus referentes, el análisis de las relaciones entre palabras (sinónimos, antónimos, inclusión de clases, etc.), relación de los contenidos con la experiencia previa, características de las palabras que se van aprendiendo, reflexión y representación del significado de las palabras y elaboración de información sobre el tema.

Una vez que se seleccionaron las unidades de trabajo, se conformaron dos grupos de alumnos: uno de intervención y uno de control o espera, los cuales fueron integrados de forma aleatoria de acuerdo con los resultados obtenidos en la fase diagnóstica y de acuerdo con su dificultad particular, quedando conformados de la siguiente manera:

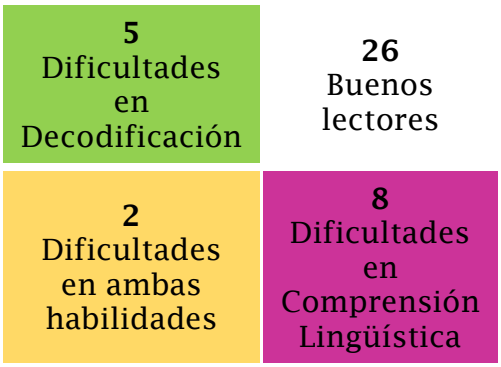


Figura 2. Número de participantes en el grupo experimental.

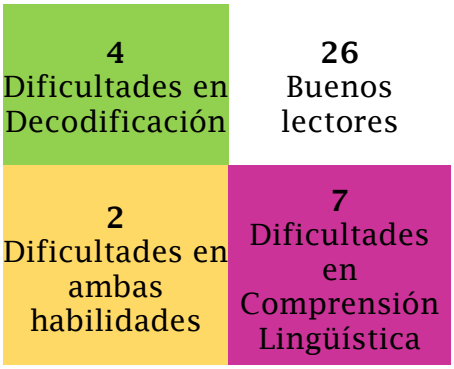


Figura 3. Número de participantes en el grupo control.

Los alumnos que presentaron dificultades en el área de Decodificación recibieron 7 sesiones de intervención de la unidad de Conciencia Fonológica y Ortográfica; mientras que los alumnos que presentaron dificultades en la Comprensión Lingüística recibieron 5 sesiones de intervención de la unidad de Vocabulario. Por último, los alumnos que presentaron ambos tipos de dificultades recibieron todas las sesiones de intervención.

Al definirse el lugar de trabajo, que en este caso fue la biblioteca escolar, se inició con las sesiones de intervención, dando paso a una evaluación formativa o de procesos para la toma de decisiones. El procedimiento general para este tipo de evaluación consistió en la revisión de los instrumentos cualitativos y se desarrolló de la siguiente manera:

- Revisión del Matriz de evaluación en cada sesión, a fin de identificar a los alumnos que registraron un desempeño por encima y por debajo del esperado en cada sesión.
- Consulta del Formato de Evaluación de cada alumno individualmente, con el objetivo de analizar el grado de entendimiento mostrado en relación con los ejercicios trabajados en la sesión. Además, se observaron sus respuestas en cada ejercicio y se compararon con su desempeño registrado en el instrumento anterior.
- Exploración de las Notas de campo para la identificación de factores que pudieron influir positiva o negativamente en el desempeño de los alumnos.

Al finalizar cada sesión, se realizó un análisis de los tres elementos con el propósito de efectuar una evaluación práctico-reflexiva que permitiera obtener un panorama general de cada sesión particular. Este análisis permitió: identificar a alumnos que requirieron estrategias adicionales, modificar actividades para incrementar el interés de los alumnos, retomar estrategias útiles que dieron resultados a la hora de motivar a los alumnos y determinar la conveniencia de realizar ajustes a las futuras intervenciones.

La adaptación realizada para el presente proyecto consistió en las siguientes modificaciones:

ADAPTACIONES REALIZADAS A LA ESTRUCTURA GENERAL DEL PROGRAMA		
VERSIÓN ORIGINAL	VERSIÓN ADAPTADA	JUSTIFICACIÓN
Orientado a capacitar a profesores de preescolar y primaria.	Implementación directa por parte de la investigadora.	Controlar la mayor parte de las variables extrañas que pudieran influir en la efectividad de la intervención.
Orientado a grupos de alumnos completos	Orientado a alumnos con dificultades específicas en las habilidades precursoras de la Comprensión Lectora.	La instrucción diferenciada ha comprobado su eficacia en otras intervenciones y resalta la necesidad de ofrecer estrategias de enseñanza y evaluación variados de acuerdo al nivel de aprendizaje de cada alumno
Compuesto por cuatro unidades de trabajo: Conciencia fonológica y ortográfica, Vocabulario, Estructura textual narrativa y Estructura textual expositiva.	Selección de dos unidades de trabajo: Conciencia fonológica y ortográfica y Vocabulario.	Se buscó favorecer las habilidades precursoras de la Comprensión Lectora de acuerdo con el MSL, atendiendo las dificultades particulares de los alumnos en áreas de Decodificación y Comprensión Lingüística.

ADAPTACIONES A LAS ESTRATEGIAS UTILIZADAS DURANTE LAS SESIONES		
VERSIÓN ORIGINAL	VERSIÓN ADAPTADA	JUSTIFICACIÓN
Identificación de rimas y terminaciones similares en los libros empleados para la unidad de Conciencia fonológica y ortográfica.	Además de la identificación de rimas y terminaciones similares en los libros, también se les pidió a los niños que encontraran rimas en canciones que los conocían y les eran familiares.	El hecho de relacionar información nueva con aquella que ya posee le permite al alumno reconstruir ambas informaciones para lograr un aprendizaje significativo.
No utiliza estímulos para reforzar la participación de los alumnos en las	Se utilizó la técnica de economía de fichas para fomentar la participación de los	En sesiones iniciales del programa, la implementación de las actividades se vio

actividades del programa.	estudiantes y disminuir las conductas disruptivas durante la sesión.	constantemente interrumpida por conductas de indisciplina por parte de algunos alumnos, por lo que se recurrió a esta estrategia para minimizar los comportamientos que fomentaban el desorden.
Identificación de rimas a partir del sonido al escuchar la lectura en voz alta.	Presentación .ppt en una sesión de la unidad Conciencia Fonológica y Ortográfica con los poemas predeterminados por el programa para la identificación de rimas de forma visual.	La lectura por sí sola en ocasiones lo lograba atraer la atención de algunos alumnos. La utilización de otras herramientas como el proyector logró que los alumnos se mostraran más interesados en las actividades realizadas.
Utilización de una hoja de ejercicios individuales para reforzar el uso del acento y la coma.	Elaboración de tarjetas para el repaso del uso de la coma y el acento gráfico. Estos ejercicios se trabajaron por parejas y cada tarjeta contenía palabras sin acentos gráficos o frases completas sin comas. La consigna era colocar el acento gráfico en el lugar correcto de acuerdo con la sílaba tónica y ubicar la coma en el lugar correcto dentro de la frase para darle un sentido de coherencia a la oración.	Durante las primeras sesiones se observaron algunas conductas de indisciplina por parte de algunos alumnos. Se intentó integrar algunos materiales adicionales, como las tarjetas, que incluyeran la manipulación directa por parte de los niños, algo que resultó atractivo a la hora de resolver los ejercicios.
Trabajo individual en los ejercicios para reforzar los temas revisados.	Trabajo por parejas para resolver los ejercicios de los temas revisados. Se integraron parejas al azar y, en ocasiones, según el desempeño observado por parte de los alumnos, buscando que	Existe evidencia que apoya el hecho de que el trabajo colaborativo impacta de forma positiva en el aprendizaje (Grau, 2013).

	tuvieran un nivel de participación similar que les permitiera colaborar en las actividades.	
Utilización de la estrategia recuento por escrito para la sesión 4 de la unidad Vocabulario.	El recuento por escrito se sustituyó por el recuento en voz alta.	Esta adaptación se realizó en el último momento por no contar con el tiempo suficiente para realizar la actividad completa.

ADAPTACIONES REALIZADAS PARA MEJORAR EL AMBIENTE DE TRABAJO EN EL GRUPO		
VERSIÓN ORIGINAL	VERSIÓN ADAPTADA	JUSTIFICACIÓN
La versión original del programa no ofrece estrategias para lidiar con las dificultades en el control del grupo.	Traslado de los alumnos desde el salón hasta la biblioteca escolar en parejas para minimizar el desorden durante el trayecto.	Dado que las intervenciones regularmente se realizaban después del recreo, en la biblioteca escolar, el traslado de un sitio a otro de todos los alumnos en conjunto propiciaba el inicio de conductas de indisciplina en algunos alumnos, por lo que se optó por ubicarlos en parejas y asignarles una actividad mientras llegaba el resto de los alumnos.
	Uso de música de fondo para amenizar el ambiente y minimizar las conductas de indisciplina.	Durante la unidad de Conciencia Fonológica y Ortográfica se hicieron presentes algunos problemas para mantener la atención del grupo y minimizar las conductas de indisciplina de los alumnos, por lo que se hizo uso de esta herramienta para favorecer la atención y la concentración en los niños.

Efectividad de la intervención:

Para la evaluación postest, los datos se encuentran recabándose actualmente en la institución educativa para su análisis, a fin de determinar el impacto de la intervención en las habilidades lectoras de los alumnos.

Conclusiones

La adaptación del presente programa de intervención se implementó de manera satisfactoria y en su totalidad, aunque en fechas y tiempos distintos a los planeados. Además, se realizaron adecuaciones en algunas sesiones de trabajo, siendo las principales razones las dificultades observadas en el manejo del grupo y la necesidad de propiciar la motivación e interesar a los alumnos en las actividades.

Cada una de las adaptaciones, tanto en la estructura general del programa, como en las actividades utilizadas y el ambiente de trabajo, se realizaron en función de las demandas observadas durante la intervención y bajo una fundamentación teórica. Este aspecto es relevante, pues sugiere que la implementación y diseño de diversos programas deben ser flexibles y adaptables a cada población y dificultad particular. No es posible determinar una serie de estrategias que sean útiles de forma generalizada, por el contrario, un programa de intervención debe ofrecer la posibilidad a cada alumno de obtener las herramientas que necesita y que le sean útiles en mayor medida.

Asimismo, la selección de sólo dos unidades de trabajo, basándose en un modelo de instrucción diferenciada, lleva a la conclusión de que es posible intervenir en las dificultades lectoras particulares de cada alumno atendiendo sólo aquellas áreas donde presenta limitaciones y, de esta manera, favorecer sus habilidades de Comprensión Lectora.

Por último, aunque este programa presentó ciertas dificultades en su implementación, es posible concluir que representa una primera guía en la enseñanza de estrategias a los alumnos que favorezcan su Comprensión Lectora en los primeros años de educación básica. Es importante, sin embargo, realizar estudios más amplios y de una duración mayor que pongan en evidencia la efectividad de diversas metodologías, a fin de que el profesorado cuente con información y herramientas para basar su enseñanza de la lectoescritura y hacer frente a las limitaciones observadas en esta área en los últimos años.

Bibliografía

Blachowicz, C. & Fisher, P. (2014). Best practices in vocabulary instruction. *Best practices in literacy instruction.* Guilford, 5ª ed.

Cain, K. (2010). *Reading development and difficulties,* (Vol. 8). John Wiley & Sons.

Defior, S. (1993). Las dificultades de lectura: papel que juegan las deficiencias del lenguaje. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 17, 3-13

Defior-Citoler, S., Fonseca, L., Gottheil, B., Aldrey, A., Pujals, M., Rosa, G. & Serrano, F. (2013). LEE. Test de lectura y escritura en español. *Psicología y Psicopedagogía*, *6*(17).

García, F. J., Velázquez, J. A. V., & Lugo, E. K. L. (2002). *Apuntes de Estadística Inferencial.*

Gough, P., Hoover, W. & Peterson, C. (1996). Some observations on a simple view of reading. *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention*, 1-13.

Grau, V. (2013). Colaboración en el aula: relación con el aprendizaje y socialización. *Notas para educación*, Vol. 15.

Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 2*, 127-160.

Jiménez-Fernández, G. (2014). Las dificultades de aprendizaje: una aproximación didáctica. *Editorial Avicam. Granada (España)*.

Kendeou, P., Van den Broek, P., White, M. J., & Lynch, J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of educational psychology*, 101(4), 765.

Levy, M. H. (2008). Satisfacer las necesidades de todos los alumnos a través de Instrucción Diferenciada: ayudar a cada niño a alcanzar y superar los estándares. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 161-164.

Megías-Morales, M. (2010). *La enseñanza de la lectura y comprensión lectora.* Editorial: Adice, Granada, España.

Nation, K. (2005). Children's Reading comprehension difficulties. *The Science of Reading: a Handbook*. Vol. 9 John Wiley & Sons.

Navarro Calvillo, M. E., & Romero-Contreras, S. (2006). Programa de Entrenamiento en Lectura y Escritura. San Luis Potosí: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

OCDE (2013). *Programme for International Student Assessment 2012*. Volumen II.

OCDE (2016). Resultados de PISA 2015. En OCDE. Recuperado de: https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf

Ortega, N., García, R. & Romero, M. (2008). Reconceptualizando a la lectura como recurso de aprendizaje. *Revista Científica Electrónica de Psicología*. 8, 40-64.

Pedroza, H., Pérez, G., Ramírez, P., Ramos, G., & Treviño, G. (2007). Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria. *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.*

Quick, N. B. (1998). Beginning reading and developmentally appropriate practice (DAP): Past, present and future. *Peabody Journal of Education*, 73(34), 253-272.

Semel, E. M., Wiig, E. H., & Secord, W. (2006). *CELF 4: clinical evaluation of language Fundamentals*. Pearson: Psychological Corporation.

Silva-Maceda, G. (2013). *Are better communicators better readers? An exploration of the connections between narrative language and reading comprehension*.

Snow, C., Griffin, P., & Burns, M. S. (2007). *Knowledge to support the teaching of reading: Preparing teachers for a changing world*. John Wiley & Sons.

Tejada, J. (1998). La evaluación de programas: consideraciones generales. *Universidad Autónoma de Barcelona*, 11-16.

Verhoeven, L., & Van Leeuwe, J. (2008). Prediction of the development of reading comprehension: A longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology*, 22(3), 407-423.

Vasilachis, I. (2006). Estrategias de Investigación Cualitativa: Editorial Gedisa.

CAPÍTULO 06

APRENDIZAJE DE COMPETENCIAS DE IDENTIFICACIÓN Y RECONOCIMIENTO MEDIANTE TAREAS FUNDAMENTADAS EN LOS DIFERENTES MODOS LINGÜÍSTICOS

Carla Edith González Toledo
Mario Serrano Vargas

Universidad Veracruzana

Resumen

De acuerdo con el Art. 3 de la Constitución, el estado mexicano tiene el compromiso de ofrecer educación de calidad, de manera que los materiales y métodos educativos puedan garantizar el máximo logro en el aprendizaje de los alumnos, sin embargo, existen una serie de problemas que limitan el cumplimiento de este compromiso. La Secretaria de Educación Pública (SEP) en el 2010, elaboró una reforma centrada en los aprendizajes esperados, tomando como base dicha reforma la Dirección General de Bachilleratos integro en su plan de estudio el desarrollo de competencias para la vida. Desde el punto de vista de la psicología es necesario analizar los aspectos psicológicos que participan en el aprendizaje, es decir las competencias y los modos del lenguaje. El objetivo de esta investigación se centra en lo propuesto por Ribes sobre el aprendizaje (Ribes, 1990) y las competencias (Ribes 2008). En este estudio se pretende evaluar el aprendizaje de los contenidos de un campo formativo (Química) empleando los modos del lenguaje y las competencias como los aspectos psicológicos que participan en el aprendizaje. Se empleará un diseño experimental con preprueba, entrenamiento, prueba de transferencia y postprueba en cuatro grupos: leer, leer-observar, escuchar y escuchar observar. Participaran 20 sujetos de nivel bachillerato que estén cursando el sexto semestre.

Introducción

La educación es un campo multidisciplinario en el que pueden incidir -e inciden- diferentes disciplinas, tanto científicas como tecnológicas, idealmente con fines de mejorar el desempeño de los actores en él involucrados, entre los que destaca de manera preponderante el alumno de los diferentes niveles educativos. En el caso de las disciplinas científicas, y en especial en el de la psicología, la "transferencia" del conocimiento correspondiente no puede tener lugar de una manera directa, sino que requiere de lenguajes y/o modelos puente que permitan vincular el lenguaje técnico de la disciplina científica propiamente dicha con, por un lado, los términos del lenguaje ordinario que constituyen la "materia prima" de dicha disciplina y, por el otro, los requerimientos del campo multidisciplinario en cuestión (Ribes, 2008). En el primer caso, la tarea consiste en analizar la geografía lógico-gramatical (e.g., Ryle, 1949) de los diferentes términos del lenguaje ordinario referentes a los llamados procesos psicológicos, con fines de evitar cometer algún tipo de error categorial; por ejemplo, cuando se dice que pensar es un tipo de actividad, cuando en realidad el término hace referencia a la realización de múltiples actividades. En el segundo caso, la tarea consiste tanto en la creación de los modelos puente como

en la exploración empírica correspondiente en torno de su viabilidad multidisciplinar.

Desde el punto de vista de la psicología interconductual basada en la propuesta taxonómica de Ribes & López (1985), el término competencia constituye el modelo puente que permite vincular los diferentes niveles funcionales en los que, de acuerdo con dichos autores, puede tener lugar el comportamiento psicológico y el desempeño de los individuos en uno u otro ámbito profesional. Competencia, desde esta perspectiva, es un término que refiere, por un lado, la correspondencia funcional entre las habilidades de un individuo y los objetos de estímulo respecto de los que se comporta y, por el otro, el nivel de aptitud funcional en el que la interacción en cuestión tiene lugar. En línea con la propuesta taxonómica recién señalada, tal aptitud funcional puede caracterizarse de cinco maneras distintas, dependiendo de su complejidad funcional: a) Contextual: describe interacciones donde el individuo responde de manera diferencial a regularidades espacio-temporales del ambiente, pero sin afectar tales regularidades; b) Suplementaria: describe interacciones en donde las acciones del individuo son efectivas para alterar las relaciones entre los objetos del ambiente; c) Selectora: describe interacciones en donde el individuo es preciso al producir efectos ante propiedades de los objetos o sus relaciones, las cuales cambian momento a momento; d) Función sustitutiva referencial: describe interacciones en las que el comportamiento de un individuo se ajusta a los cambios en la funcionalidad de los objetos y eventos de la situación presente, debidos al comportamiento lingüístico de otro individuo o de él mismo en dos momentos diferentes; y e) Función sustitutiva no referencial: describe interacciones donde el individuo se ajusta de forma coherente ante objetos convencionales mediante respuestas convencionales que, modifican, relacionan o transforman dichos objetos, consistentes en alguna forma de lenguaje, natural o simbólico.

En virtud del componente morfológico de una competencia, es decir el relativo a la correspondencia funcional entre las habilidades del individuo que se comporta y los objetos y eventos con los que interactúa, otro modelo puente para la incidencia de la psicología en el campo multidisciplinar de la educación es lo que Ribes & Fuentes (2008) denominaron modos lingüísticos, es decir, una propuesta en torno de las diferentes maneras en las que puede tener lugar el lenguaje humano el cual, dicho sea de paso, no se limitan a la fonación articulada. Estos autores señalaron que los modos lingüísticos pueden ser de dos tipos: reactivos y activos, así como que entre ellos pueden identificarse pares complementarios. Al interior de cada pareja de modos, el modo reactivo antecede evolutivamente al modo activo y, adicionalmente, el primero se constituye como la retroalimentación requerida para el funcionamiento eficaz del segundo. Los diferentes modos lingüísticos reconocidos por estos autores son, en el caso de los reactivos, observar, escuchar y leer, mientras que los activos son señalar, hablar y escribir. Obviamente, cada uno de estos modos posee morfologías conductuales de complejidad y arbitrariedad diferencial, por lo que suponen niveles distintos de "desligabilidad comportamental", es decir, es posible que auspicien diferencialmente uno u otro nivel de aptitud funcional. Específicamente, se estima que los modos lingüísticos reactivos favorecen el establecimiento de competencias intrasituacionales (i.e., que implican niveles de aptitud funcional de tipo contextual, suplementario o selector), mientras que los modos lingüísticos activos favorecen el establecimiento de competencias

extra y transituacionales (i.e., que implican niveles de aptitud funcional de tipo sustitutivo referencial y no referencial, respectivamente).

En lo que a las competencias específicas que el presente trabajo pretende abordar, en primer lugar, debe señalarse que si bien desde un punto de vista inicial identificar y reconocer podrían verse como competencias relativamente simples y que incluso implican un mismo nivel de aptitud funcional, ambos términos no hacen referencia al mismo tipo de habilidades, ni tampoco necesariamente pueden participar en un único nivel de complejidad funcional de interacción competencial. Identificar significa "*hacer que dos o más cosas en realidad distintas aparezcan y se consideren como una misma*", mientras que reconocer significa "*examinar algo o a alguien para conocer su identidad, naturaleza y circunstancias*". Es decir, mientras identificar hace referencia a establecer equivalencias entre objetos y eventos en principio distintos, reconocer hace referencia al escudriñamiento y comparación de objetos y eventos respecto de otros previamente identificados. El subfijo implicado en el segundo de ambos términos, de hecho, deja relativamente claro que el término reconocer necesariamente supone entrar en contacto con aquello con lo que previamente se ha interactuado, mientras que identificar, por un lado, no requiere de factores históricos análogos y, por el otro, necesariamente supone disponer de elementos (lingüísticos o no lingüísticos) para establecer las equivalencias. Un automóvil se puede identificar con un avión en tanto ambos constituyen medios de transporte, mientras que reconocer un avión en particular supone haber cuando menos visto el avión en cuestión. Reconocer requiere una historia situacional efectiva, mientras que identificar si bien no excluye dicha historia, tampoco la requiere como condición necesaria. Lo necesario, en este segundo caso, puede tener lugar en un nivel puramente lingüístico, sin que ello signifique que una historia situacional efectiva en el ámbito de referencia sea irrelevante.

Problema social: La educación es un factor vital en el progreso de las personas y su ubicación social. Hoy más que ayer se requiere que lo que se aprende guíe a las personas de una manera inteligente a lo largo de sus vidas. Para nadie es un secreto que quienes se encargan de realizar funciones directivas en las organizaciones de producción y de prestación de servicios, e incluso de la generación del conocimiento científico y de la tecnología, son las personas que han alcanzado los grados más altos del sistema educativo. Educación y sociedad se retroalimentan mutuamente. La educación permite la formación de los ciudadanos que la segunda requiere, al tiempo que ésta los transforma mediante la generación y difusión del conocimiento.

La escuela, institución encargada de la educación de los miembros de una sociedad, no solamente promueve un conjunto de habilidades y conocimientos que posibilitan más y mejores aproximaciones al entorno, sino que auspicia patrones de comportamiento aceptables por parte del resto de sus miembros. La escuela, adicionalmente, promueve y cualifica la actividad intelectual de quienes a ella asisten, auspiciando el tránsito desde un mudo material concreto a uno abstracto y simbólico, en el que se pueden establecer relaciones y propiedades no disponibles en lo meramente perceptual, generadas por la actividad intelectual misma y la mediación de otras personas que poseen previamente ese conocimiento, ya sea por la acción directa o bien mediada por la tecnología, desde dibujos o diagramas hasta la moderna internet, pasando por los libros y los materiales multimedia (Basabe-Peña, 2007).

En México, sin embargo, pareciera que las instancias gubernamentales encargadas de la educación no han sido suficientemente eficaces para promoverla. Por ejemplo, según el reporte de competitividad global 2003-2004 del Foro Económico Mundial, México quedo en el lugar 74 de 102 países en el campo educativo. De acuerdo con algunas evaluaciones internas, por ejemplo, el Programa Nacional de Educación 2001-2006, en el mismo tenor se sabe que alrededor de 32 millones, es decir más de la mitad de los mexicanos mayores de 15 años de edad, tiene una escolaridad inferior a la secundaria completa.

En el caso de la educación superior el panorama no es muy diferente. En 2002, por ejemplo, la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica de la Secretaría de Educación Pública, reveló que en el periodo que va de 1994 a 1999 la eficiencia terminal de las instituciones de educación superior en nuestro país fue del 37% (Irigoyen, Jiménez & Acuña, 2004). Aproximadamente en el mismo periodo, reportes enfocados a la evaluación de habilidades verbales y cuantitativas, de conocimientos básicos (lengua española, ciencias sociales, ciencias naturales y matemáticas) y de conocimientos básicos para especialidad (lenguaje, cálculo, estadística, física, química, biología, humanidades, ciencias sociales y ciencias económico-administrativas) en estudiantes que ingresarían a la universidad, señalaron que, en promedio, los aciertos en habilidades verbales y cuantitativas fue de 56%, en conocimientos básicos fue del 48%, mientras que en conocimientos básicos para especialidad fue del 31% (Backhoff & Tirado, 1994).

Es en el contexto de muestras como las anteriormente descritas que se debe pensar en caminos alternativos para salir del rezago educativo y de su consecuente pobreza, ya que el primero contribuye en buena medida a la desigualdad social que azota a nuestro país. De acuerdo con Zarzosa y Luna (2007), por ejemplo, estudios conducidos por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), indican que las aptitudes para las matemáticas y para la lectura correlacionan con el éxito en el mercado laboral y la remuneración correspondiente, al grado de que un bajo nivel en tales aptitudes en gran parte de una población permite hacer un pronóstico desfavorable no sólo para los individuos, sino igualmente para la sociedad a la que pertenecen.

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC´s), es decir computadoras, televisores, reproductores portátiles de audio y video, teléfonos móviles y en general todos aquellos instrumentos o programas que permiten procesar, administrar y compartir información, en la actualidad constituyen una de las herramientas de mayor potencial para incrementar y acelerar los avances en el campo educativo. De acuerdo con Bustos-Sánchez, Miranda-Díaz y Tirado-Segura (2010):

> "La generación de sistemas cada vez más fáciles de usar, más sensibles a los usuarios novatos, y con mayores grados de interactividad, se encuentra entre los factores que disparan los usos de las computadoras en la educación. Sin lugar a dudas, el llamado software educativo, los desarrollos multimedia, los programas asistidos por computadora y los espacios de laboratorio y simulación se ven acrecentados gracias a la gran capacidad de los nuevos sistemas de cómputo para manejar imágenes, sonidos y datos a niveles insospechados hasta hace unos 10 años" (Bustos-Sánchez, Miranda-Díaz & Tirado-Segura, 2010: 1).

La incorporación de las TIC´s en el ámbito de la educación puede tener grandes repercusiones, tanto en la práctica docente como en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En el ámbito docente, por ejemplo, las TIC´s representan una herramienta pedagógica dinámica e interactiva, capaz de generar un espacio sin fronteras donde sea posible obtener una inmensa gama de conocimientos, al tiempo que pueden generar oportunidades y ocupaciones para aquellos que sean capaces de desarrollar las plataformas correspondientes. El presente trabajo se inserta, de una u otra manera, como un intento por conjuntar el conocimiento derivado de la investigación psicológica realizada desde el punto de vista interconductual, sus categorías analíticas al nivel de modelos puente en torno de las competencias conductuales y los modos lingüísticos, así como el uso de las TIC´s con miras a incidir favorablemente en el ámbito educativo; específicamente en el caso del bachillerato, en lo concerniente al aprendizaje de la química.

La enseñanza de la química: En los últimos tiempos, la ciencia y la tecnología han ido cobrando un protagonismo cada vez mayor en el desarrollo económico y social de nuestro país. Gracias a las carreras técnicas y aquellas orientadas a la práctica científica dicho desarrollo ha sido posible. En general, día con día se considera cada vez más importante desarrollar y estimular aspectos que permitan a las personas tener un pensamiento científico, así como involucrarse de manera efectiva con los últimos avances tecnológicos. Por tal motivo, es importante promover elementos que permitan acercar a los individuos a realizar dicho tipo de prácticas, idealmente no solo para confirmar sino idealmente para generar conocimiento científico o tecnológico. En este sentido, el bachillerato se considera una etapa crucial ya que constituye el nivel educativo en el que los alumnos eligen una carrera universitaria que, se estima, les permitirá insertarse en la vida productiva del país. Se sabe que la carrera universitaria que eligen los alumnos de bachillerato suele estar relacionada con el área terminal escogida para ser desarrollada durante el último año del nivel medio superior. Idealmente, se estima que el área terminal elegida los ayudará a desarrollar las competencias que les permitirán desarrollarse en su vida académica.

De acuerdo con lo reportado por la Dirección General de Bachilleres (2016), en el año 2010 nuestro país alcanzó un máximo histórico en el número de jóvenes entre los 16 y los 18 años de edad: 6, 651,539 habitantes. Dicho rango de edad es en que se espera que los jóvenes cursen la educación media superior, razón por la que la cobertura y la eficiencia terminal se tornan relevantes para estar en condiciones de tener líneas de acción. De acuerdo con la Secretaria de Educación Pública (2016), los más de seis millones de jóvenes en edad de estudiar el bachillerato antes aludidos, tornan urgente formular propuestas curriculares que den respuesta a las necesidades de los estudiantes, pues dicho nivel educativo debe contribuir a su crecimiento como individuos a través del desarrollo de habilidades y actitudes que les permitan, a través de espacios formativos en los que el aprendizaje ocurra en contextos altamente significativos, desempeñarse como miembros de la sociedad.

A partir de la implementación de la Reforma Integral de la educación media superior, se han generado transformaciones basadas en el enfoque educativo. De acuerdo con dicha reforma, el nuevo enfoque educativo adoptado recientemente tiene como objetivo el “desarrollo de competencias” y, nuevamente de acuerdo con lo señalado en el mencionado documento,

desarrollar competencias requiere de un modelo de enseñanza-evaluación diferente a los tradicionalmente implementados, pues al componerse de conocimientos, habilidades y actitudes es necesario construir oportunidades para que el estudiante pueda demostrar lo aprendido al docente directamente involucrado.

Visto desde la perspectiva del currículo, cada una de las materias de un plan de estudios mantiene una relación directa con el resto de las materias. El enfoque por competencias descrito por la Dirección General de Bachilleratos (DGB) en el 2010, establece la importancia de promover el trabajo disciplinario, así como la forma de hacerlo, la cual, de acuerdo con la reforma ya señalada, debe estar en consonancia con los hechos reales tal como se presentan en la vida cotidiana. En lo que a la relación entre las materias se refiere, por ejemplo, TEMAS SELECTOS DE QUÍMICA II debe permitir al estudiante el trabajo interdisciplinario en las materias de Química, Matemáticas I, Ética y Valores, Informática I, Física, Biología, Temas Selectos de Física, así como con Ecología y Medio Ambiente. La idea es generar competencias que permitan al estudiante desempeñar tareas de Laboratorista Químico, Laboratorista Clínico y, en menor proporción, aquellas vinculadas con Higiene y Salud Comunitaria en la estructura modular.

El programa de estudios de la materia:Temas Selectos de Química II descrito por la DGB en el 2010, plantea que esta materia pertenece al campo disciplinar de las Ciencias Experimentales, el cual está orientado a que los alumnos conozcan y apliquen métodos y procedimientos para la resolución de problemas. Esta materia debe sustentar la formación de los estudiantes a través del desarrollo de las competencias disciplinares con el fin de consolidar el perfil de egreso del bachillerato. La DGB plantea que las competencias disciplinares que el estudiante debe desarrollar, deberán permitirle valorar de forma crítica y responsable los beneficios y riesgos que trae consigo el desarrollo de la ciencia y la aplicación de la tecnología en un contexto histórico-social, así como para dar solución a problemas simulados o reales de su entorno, utilizando dicha ciencia experimental para la comprensión y mejora del mismo. Esta propuesta curricular busca que los jóvenes egresados del nivel medio superior sean ciudadanos reflexivos, con capacidad de aprender de manera continua y en correspondencia con los requerimientos de la vida cotidiana.

a) La DGB (2010) propone que las materias de Temas Selectos de Química I y II, se divida en tres unidades o bloques con un objetivo específico para cada una de ellas. En el caso particular de TEMAS SELECTOS DE QUÍMICA II los bloques propuestos son: Bloque I. Reconoce las características de los ácidos y las bases: En este bloque el cuerpo docente promueve en el alumnado desempeños que le permiten identificar las características de los ácidos y las bases y después los define desde las distintas teorías como son: Teoría de Arrhenius, Teoría de Brönsted-Lowry y Teoría de Lewis;
b) Bloque II. Identifica las reacciones de oxidación-reducción: En este bloque el cuerpo docente promueve en el alumnado desempeños que le permiten reconocer las distintas reacciones de oxidación-reducción que ocurren en su entorno, así como explicar el funcionamiento de las pilas, baterías y el fenómeno de electrólisis.
c) Bloque III. Explica las macromoléculas que componen a los seres vivos: En este bloque el cuerpo docente promueve en el alumnado desempeños que le permiten identificar las macromoléculas (polisacáridos, proteínas, lípidos,

etc.) que forman a los seres vivos, así como entender su estructura, clasificación y metabolismo.

En el caso particular del Bloque III, la unidad se propone desarrollar las competencias de: a) Reconocer la estructura y clasificación de las biomoléculas; b) Explicar la importancia biológica de las biomoléculas; c) Reconocer el papel que desempeñan las biomoléculas en los procesos vitales; d) Mostrar una actitud comprometida para la elección de estilos de vida saludables al conocer el metabolismo y función biológica de las biomoléculas; e) Proponer estrategias de solución, preventivas y correctivas, a problemas relacionados con la salud, a nivel personal y social, al tener conocimiento de las funciones metabólicas de las biomoléculas; f) Confrontar las ideas preconcebidas acerca de las biomoléculas con el conocimiento científico para explicar y adquirir nuevos conocimientos y g) Aplicar medidas de seguridad para la realización de prácticas experimentales de identificación de biomoléculas.

Objetivo: En el contexto de los problemas educativos nacionales ya señalados, el potencial que para la solución de los mismos pueden ofrecer las llamadas TIC´s, así como del conocimiento científico emanado de la psicología interconductual y sus categorías relativas a las competencias conductuales y los modos lingüísticos, el presente trabajo pretende desarrollar una situación de enseñanza-evaluación de algunos aspectos de la ciencia química que, en línea con Reforma Integral de la educación media superior, permita al estudiante demostrar al docente directamente involucrado en su instrucción el desarrollo de las competencias especificadas por la DGB.

Método

Participantes

En el estudio participarán 20 estudiantes de preparatoria del sexto semestre del área propedéutica de Ciencias de la salud de una institución de educación media superior de la ciudad de Xalapa. Todos los participantes serán experimentalmente ingenuos y se asignarán de manera aleatoria a uno de tres grupos experimentales: a) Grupo Escuchar; b) Grupo Escuchar-Observar; c) Grupo Leer; y d) Grupo Leer- Observar.

Aparatos

Dependiendo de su disponibilidad, en el estudio se utilizarán cinco computadoras de escritorio o portátiles, provistas con monitor, teclado y mouse. La situación de enseñanza-evaluación de la química se elaborará en Visual Basic o algún otro programa similar, que permita: a) la presentación de los contenidos del Bloque III de la materia TEMAS SELECTOS DE QUÍMICA II en diferentes modos lingüísticos; b) el registro de las opciones de respuesta seleccionadas por los participantes; y c) la agregación de animaciones relativas a algunos de los contenidos de dichos bloque y materia. Dado que el estudio implicará el uso de cuestionarios, también se utilizarán papel, lápiz y borradores.

Procedimiento

Como se señaló más arriba, los participantes serán divididos en cuatro grupos de cinco participantes cada uno. Los grupos diferirán por el modo lingüístico prevaleciente en la situación de enseñanza-evaluación, así como por

su complementación por el modo lingüístico observar. Así, mientras para los grupos Escuchar y Leer los contenidos que conformarán la tarea se presentarán principalmente de manera auditiva y escrita, respectivamente, para los grupos Escuchar-Observar y Leer-Observar para de la información también se presentará en modalidad visual.

Los cuatro grupos serán expuestos a una preprueba, una fase de entrenamiento en la que se enfrentarán a una parte de los contenidos del Bloque III de la materia TEMAS SELECTOS DE QUÍMICA II, una prueba de transferencia y una postprueba. El estudio se llevará a cabo en días sucesivos en los cubículos del laboratorio del Instituto de Psicología y Educación de la Universidad Veracruzana, en un horario que minimice el ruido y los distractores.

La preprueba y la postprueba implicarán un mismo cuestionario, mientras que para la prueba de transferencia se utilizarán un cuestionario análogo, es decir, tendrá el mismo número de preguntas y estará orientado hacia los mismos temas que el cuestionario antes mencionado, pero los elementos a los que se referirá serán diferentes. En la fase de entrenamiento se utilizará un programa elaborado explícitamente para constituir la situación de enseñanza-evaluación de la química. Las instrucciones e instancias de estímulo de la situación de enseñanza-evaluación de la química serán elaborados en mapas de bites independientes. El mouse funcionará como dispositivo de respuesta, las cuales se registrarán automáticamente por el programa elaborado.

Para el Grupo Escuchar, la situación de enseñanza-evaluación de la química consistirá en presentar el material educativo solo de forma auditiva

Para el Grupo Escuchar-Observar, la situación de enseñanza-evaluación de la química consistirá en presentar el material educativo de forma auditiva y visual mediante la presentación de imágenes que mantengan correspondencia entre lo escuchado y lo visto.

Para el Grupo Leer, la situación de enseñanza-evaluación de la química consistirá en presentar el material educativo solo de forma escrita, y el alumno tendrá que leerlo

Para el Grupo Leer-Observar, la situación de enseñanza-evaluación de la química consistirá en presentar el material educativo de forma escrita y visual mediante la presentación de imágenes que mantengan correspondencia entre lo leído y lo visto.

Bibliografía

Backhoff, E., & Tirado, F. (1994). *Estructura y lógica del examen de habilidades y conocimientos básicos*. Revista Sonorense de Psicología*, 8 (1)*, 21-33.

Basabe-Peña, F. (2007). *Educación a distancia en el nivel superior*. México: Trillas.

Bustos-Sánchez, A., Miranda-Díaz, G. A., & Tirado-Segura, F. (2010). *Tecnologías de interconexión aplicadas a la educación superior: Una experiencia de comunidades virtuales de aprendizaje.* México: UNAM.

Gómez Fuentes, A D; Ribes Iñesta, E; (2008). Adquisición y transferencia de una discriminación condicional del primer orden en distintos modos de lenguaje. *Acta Comportamentalia: Revista Latina de Análisis de Comportamiento,* 16() 183-209. Recuperado de http://148.215.2.10/articulo.oa?id=274520110003

Irigoyen, J. J., Jiménez, M. Y., & K. F. Acuña (2004), *Enseñanza, aprendizaje y evaluación: Una aproximación a la pedagogía de las ciencias*. México: Editorial Unison

Ribes, E. (1990). Psicología general. México: Trillas.

Ribes, E. (2008). Educación básica, desarrollo psicológico y planeación de competencias. Revista Mexicana de Psicología, 25, 193-207.

Ribes, E. y López, F. (1985). Teoría de la conducta. México: Trillas.

Ryle, G. (1949). The concept of mind. Nueva York: Barnes y Noble

Zarzosa, L., & Luna, D. (2007). Propuesta para la comprensión de textos en estudiantes universitarios. En J. J. Irigoyen, M. Y. Jiménez & K. F. Acuña (Eds.), Enseñanza, aprendizaje y evaluación: Una aproximación a la pedagogía de las ciencias (pp. 169-212). México: Editorial UNISON.

CAPÍTULO 07

APRENDIZAJE DE COMPETENCIAS EN MATEMÁTICAS SOBRE FRACCIONES EN NIÑOS DE TERCER GRADO DE PRIMARIA

Sandino Alejandro Peralta Villafaña
Mario Serrano Vargas

Universidad Veracruzana

Resumen

De acuerdo con varias evaluaciones previas, los estudiantes de tercer grado de primaria no obtienen calificaciones satisfactorias en la materia de matemáticas, principalmente en el bloque referente al tema de las fracciones, en el que se espera que los alumnos resuelvan de manera autónoma problemas de reparto en los que el resultado es una fracción. De acuerdo con los ejercicios usualmente implementados en este bloque, el estudiante deberá establecer equivalencias entre las partes del entero y las fracciones propiamente dichas, así como entre éstas y los números decimales correspondientes. Dado el requerimiento de este tipo de habilidades, es probable que la enseñanza de las matemáticas pueda enriquecerse con el conocimiento derivado del área de investigación sobre la formación de clases de estímulos equivalentes (Sidman, 1971). En el presente estudio se explorarán los efectos de una variable que ha demostrado ser de vital importancia en los resultados sobre el establecimiento de clases de estímulos equivalentes: las estructuras de entrenamiento (MTO, OTM y LS). Los efectos de la variable independiente se estimarán mediante pruebas de reflexividad, simetría, transitividad y equivalencia. Hasta el momento se continúa discutiendo la posibilidad de introducir pruebas con nuevos dibujos, fracciones y decimales.

Introducción

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública, (SEP, 2011), uno de los principios pedagógicos que sustentan el Plan de Estudios de educación básica es la planificación para potenciar el aprendizaje, en la que las actividades de aprendizaje requieren del conocimiento de lo que se espera que aprendan los alumnos, la posibilidad de acceder a los problemas que se les plantean y el nivel de significancia que tienen dependiendo del contexto en el que se desenvuelven. Para lograr lo anterior, se espera que los alumnos desarrollen competencias, estándares curriculares y aprendizajes esperados, donde las competencias se refieren a la capacidad de responder a diferentes situaciones, que implican habilidades, saber y la valoración de las consecuencias de las habilidades. Los estándares curriculares se refieren a descriptores de logro, que definen lo que los alumnos demostrarán al concluir el periodo escolar y junto con los aprendizajes esperados, constituyen referentes para las evaluaciones nacionales e internacionales.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en su Panorama de la Educación: Indicadores de la OCDE (2015), muestra que el tiempo que los estudiantes dedican a aprender cada materia en México es determinado por la ley, donde la mayor parte de su horario educativo obligatorio (78%) es dedicado a cuatro materias principales: lectura, escritura y literatura; matemáticas; ciencias naturales; y segundo y otros idiomas.

Los resultados del Programme for International Student Assessment (PISA) para el año 2012, brindan datos en lo referente a los resultados en Matemáticas, donde el promedio internacional es de 494 puntos, que en el caso de México es debajo del promedio al tener solo 413 puntos, con el 55% de alumnos que no alcanzaron el nivel básico de competencias en Matemáticas.

La Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) que tiene como uno de sus objetivos el proporcionar información respecto del logro académico de los alumnos del Sistema Educativo Nacional de acuerdo a cuatro diferentes niveles de logro: Insuficiente, Elemental, Bueno y Excelente. En la prueba ENLACE (2013), respecto del resultado en el estado de Veracruz para los alumnos de 3ro, 4to, 5to y 6to grados de primaria, se observa que solo el 43.1% del porcentaje de alumnos lograron niveles de logro Bueno y Excelente, siendo uno de los 13 estados con resultados por debajo del porcentaje nacional.

Travers (1978), señala que muchos maestros y expertos en programas educativos han reconocido que es de vital importancia enseñar a los niños materias y temas que tengan una aplicación potencial amplia más que habilidades de uso muy limitado. Una habilidad como la involucrada en la solución de problemas matemáticos tiene aplicaciones en miles de situaciones cotidianas en la vida. El aprendizaje que sea potencialmente transferible a muchos problemas fuera de la escuela es una manera de utilizar eficientemente el tiempo del estudiante en las instituciones educativas, además de ser parte fundamental de los programas de estudio en la educación básica. Con las cifras anteriormente descritas, es inobjetable la necesidad de nuevas estrategias en el aprendizaje de las matemáticas a nivel de la educación básica.

Marco teórico

La definición del término aprendizaje

De acuerdo con Ribes (1990), los términos utilizados en el lenguaje ordinario tienen una lógica de uso y contexto, es decir, que existen tantas lógicas como contextos, y que la lógica del lenguaje ordinario, a pesar de incluir prácticas que en lo posterior son descritas por la gramática, no son equivalentes a la lógica de ésta última. Ryle (1949), señala lo siguiente: “la categoría o tipo lógico a la que pertenece un concepto es el conjunto de modos en que es legítimo operar con él”. Así, mediante el análisis lógico-gramatical de los términos del lenguaje ordinario podemos identificar errores categoriales, es decir, la utilización de términos como si pertenecieran a una categoría, cuando en realidad pertenecen a otra. La desmitificación del lenguaje psicológico que se utiliza como referencia y prueba de supuestos hechos mentales se realiza con el análisis de las dimensiones lógicas del lenguaje ordinario utilizado en varios casos, en la manera de una clasificación funcional que incluya las siguientes categorías: modales, de relación, de circunstancia, adverbiales, de estado, de efecto, de acción, de tendencia o propensión y de logro.

Los términos de logro se refieren a resultados. Implican acciones pero no son acciones en sí, el aprendizaje, por ejemplo, es un término que entra dentro de esta categoría, el cual es identificable en la medida que se obtiene un resultado. La definición del término aprendizaje, de acuerdo a la Real Academia Española (RAE), tiene las siguientes definiciones: “1. m. Acción y efecto de aprender algún arte, oficio u otra cosa. 2. m. Tiempo que se emplea en el

aprendizaje. 3. m. Psicol. Adquisición por la práctica de una conducta duradera". Decir que alguien ha aprendido tiene que ver con la satisfacción de un criterio arbitrario, que tiene cumplimiento mediante acciones pero que no se refiere a alguna acción específica en sí. Cuando se dice que alguien ha aprendido a resolver operaciones matemáticas, por ejemplo, el logro puede realizarse en la manera de muchas morfologías, como contar con los dedos o hacer operaciones escritas, pero el criterio a satisfacer es el mismo: contestar adecuadamente a los problemas y operaciones matemáticas. De acuerdo a Ribes (2007), los términos de logro implican acciones, pero esas acciones sólo son pertinentes en la medida en que se cumpla el criterio de logro.

Psicología interconductual

La Psicología desde el enfoque Interconductual es relativamente reciente, y se origina en la propuesta de Kantor (1980), que propone como objeto de estudio de la psicología a las interacciones de los organismos con los objetos de estímulo, en ciertas condiciones definidas y en base a contactos previos con objetos estimulantes. Estas interacciones consisten en ajustes de los organismos a los objetos de estímulo, dentro del llamado modelo de campo, en el que está implicado el establecimiento de relaciones de interdependencia entre distintos elementos del llamado campo interconductual. La función estímulo (fe) y de respuesta (re), que están interrelacionadas bidireccionalmente, son los elementos en los que se concentra el campo interconductual. La función de estímulo es característica del objeto estimulante y la función de respuesta es característica del organismo. El proceso histórico cultural (hi) es donde se generan las funciones tanto de respuesta como de estímulo, desarrolladas a través de los diversos contactos del organismo con los objetos a lo largo de su vida. El factor disposicional (ed) es la circunstancia inmediata que influye en la función estímlo-respuesta. El medio de contacto (md) es una categoría que se refiere al conjunto de circunstancias que posibilitan una interacción. El evento psicológico (EP), que contiene los factores anteriormente mencionados puede representarse de la siguiente forma:
EP = C (k, fe, fr, hi, ed, md), donde (K) se refiere a la unicidad de los campos interconductuales, y (C) se refiere a que el campo consiste en un sistema de factores interrelacionados. Finalmente, el límite de campo delimita los eventos y objetos funcionalmente relevantes respecto del organismo cuya interacción es analizada.

Taxonomía funcional de la conducta

Ribes & López (1985), basándose en modelo interconductual propuesto por Kantor (1980), formularon una taxonomía funcional de la conducta, la cual es un intento de identificar y analizar diferentes niveles jerárquicos de interacción del organismo con su ambiente. Dicha taxonomía tiene como componente central de los segmentos interactivos a la función estímulo-respuesta. De acuerdo a estos autores, lo psicológico evoluciona desde los niveles más simples a los más complejos de manera progresiva, donde los más complejos incluyen a los más simples, por lo que el comportamiento en algún nivel de complejidad implica los componentes de estímulo y respuesta del nivel funcional anterior.

La taxonomía de Ribes & López (1985), describe cinco tipos de comportamiento cualitativamente diferentes, que se diferencian entre sí por la

mediación de las relaciones de contingencia en un campo, el tipo de desligamiento funcional, así como por el criterio de ajuste a satisfacer específico de cada nivel funcional de comportamiento (Carpio, 1994; Ribes, Moreno & Padilla, 1996). El término mediador se refiere al evento de estímulo o de respuesta que es crítico para la configuración de la interacción psicológica. El término desligamiento funcional se refiere al desligamiento de la reactividad respecto de las propiedades físicoquímicas de los eventos de estímulo, además de los parámetros de tiempo y espacio de la situación. El término criterio de ajuste se refiere al requerimiento conductual a satisfacer por el organismo en cada tipo de interacción. De la misma forma que los cinco tipos de comportamiento cualitativamente diferentes citados con anterioridad, los criterios de ajuste también son estimados como progresivamente más complejos e incluyentes.

Otra categoría importante dentro del enfoque interconductual es la de contingencia. El término contingencia implica una relación de interdependencia entre los componentes que forman parte del evento psicológico, tanto a sus características de espacio-tiempo, como las propiedades funcionales. Las relaciones de contingencia pueden ser de dos tipos: de ocurrencia y de función. Las contingencias de ocurrencia se refieren a las condiciones físicas que son necesarias para interacción, mientras que las contingencias de función se refieren a las condiciones funcionales de la interacción. Así, el concepto de contingencia entendido como condicionalidad, permite la descripción de las interdependencias en los componentes de una interacción psicológica.

Aplicación del conocimiento psicológico

La aplicación del conocimiento científico en el abordaje de problemáticas socialmente relevantes requiere de la consideración de algunos criterios. De acuerdo a Díaz-Gonzáles & Carpio (1996), en principio se deben de tener claros dos aspectos fundamentales: en primer lugar, qué se entiende por conocimiento psicológico, es decir la especificación del objeto de estudio científico de la psicología, y en segundo lugar, qué significa aplicar conocimiento en ámbitos que no están definidos por categorías psicológicas. En la presente tesis, se entiende que el objeto de estudio de la psicología es la interacción de los organismos con elementos de su ambiente (Kantor, 1980). En lo referente a la aplicación del conocimiento científico, tal aplicación es entendida como el proceso en el que se transfiere el conocimiento psicológico a campos no delimitados por criterios psicológicos, mediante un procedimiento metodológico sintético y sintetizador. Es de vital importancia tomar en cuenta que esa vinculación no se puede realizar de manera directa ya que los criterios que definen las dos categorías son de diferente naturaleza, se necesitan categorías “puente” que puedan comunicar a la teoría y a la práctica.

Los criterios a considerar en la aplicación del conocimiento psicológico son los siguientes:

1) Es necesario reconocer que la Psicología no tiene campos acción directa en lo referente a su aplicación, su incidencia en ámbitos sociales es indirecta, mediada por otros profesionales o paraprofesionales.
2) Los términos teóricos y los términos con los que se articulan las problemáticas sociales no son directamente vinculables, ya que se basan en métodos de incidencia y criterios diferentes.

3) Reconocer las diferencias en la función del lenguaje científico y el lenguaje ordinario, que tiene como función la comunicación situacional.
4) La necesidad de creación de categorías intermedias o "puente", que permita ir de lo genérico a lo particular, para poder aplicar el conocimiento psicológico en circunstancias de problemática social.
5) Tener presente que no hay una forma única para intervenir en los problemas del comportamiento, se requiere del análisis funcional de cada situación y sujeto particular.
6) La dimensión moral como parte de las herramientas para la alteración del comportamiento.

Los criterios anteriormente expuestos ponen de manifiesto el carácter interdisciplinario con el que se debe aplicar el conocimiento, donde se deba relacionar coherentemente los conceptos de una teoría científica, en este caso la psicología y los conceptos de los diferentes campos de acción social, por ejemplo, la educación, sin perder la lógica inherente o comprometer las definiciones de cada campo, a través de modelos puente.

Competencias como modelo puente

Ribes (1990), al proponer una clasificación del concepto de inteligencia, hace hincapié en que la inteligencia no es identificable con un acto aislado, sino solamente en conjuntos de actos o ejercicios, y propone una triple clasificación: a) como aptitudes funcionales, b) como competencias, y c) como habilidades y destrezas. Así, por habilidad o destreza se refiere a un conjunto de respuestas con morfologías que guardan una correspondencia funcional en relación con objetos, eventos o circunstancias con morfologías determinadas. Por competencias se refiere a un conjunto de respuestas que a diferencia de las habilidades no son invariantes respecto a la morfología de objetos y eventos, sino que pueden cambiar dependiendo de la circunstancia y el criterio de efectividad funcional. Finalmente, por aptitud funcional se refiere a interacción entre el individuo y los objetos y circunstancias, dicha interacción tiene diferente complejidad dependiendo de su participación en la configuración de las características de la interacción y su independencia relativa respecto de las propiedades situacionales.

Las competencias son conjuntos morfológicos, pero su composición es variable, dependiendo del nivel de aptitud funcional en el que se ejerciten, así la definición aquí descrita es pertinente en relación con la definición de aprendizaje como logro, que puede ser realizado en diferentes niveles de complejidad.

La taxonomía de los niveles de desempeño inteligente constituye una clasificación de diversas aptitudes funcionales, mismas que parten de la taxonomía de Ribes & López (1985) que está fundamentada en el supuesto de que las interacciones psicológicas tienen lugar basadas en los procesos de mediación y desligamiento funcional.

Con base en lo anterior, se propone una clasificación funcional de la inteligencia como aptitud, la cual está integrada en cinco niveles:

1. La aptitud contextual: En donde la conducta del individuo no altera las relaciones del entorno, solo se ajusta a estas relaciones. La inteligencia contextual es principalmente reactiva, situacional.

2. La aptitud suplementaria: En donde la conducta del individuo altera instrumentalmente las regularidades funcionales del ambiente. La inteligencia suplementaria es activa, situacional.
3. La aptitud selectora: En donde la conducta del individuo es relacional respecto a las interacciones entre aspectos del entorno. Es una inteligencia activa, condicional, situacional y sensible a las variaciones funcionales de las propiedades aparentes que establecen relaciones cambiantes.
4. La aptitud sustitutiva diferencial: En donde la conducta del individuo responde a propiedades no aparentes y no presentes en tiempo y espacio. Es aquí donde la convencionalidad de la actividad lingüística funge como factor crítico, al permitir trascender la situacionalidad de la interacción. Se trata de una inteligencia lingüística, extrasituacional, que transforma las circunstancias presentes con base en propiedades de situaciones distintas.
5. La aptitud sustitutiva no referencial: En donde la conducta del individuo interactúa independientemente de las características fisicoquímicas, es decir, interactúa con su propio lenguaje. Se trata de una inteligencia simbólica, transituacional, en que el individuo y su entorno interactúan como relación por convenciones.

Relaciones de equivalencia

De acuerdo con Sidman (2009), el procedimiento básico de las relaciones de equivalencia es la igualación a la muestra, que originalmente se refiere a experimentos donde los sujetos tienen que asociar estímulos que para el experimentador son iguales. Ya que el criterio equivalencia es arbitrario, el término procedimental es discriminación condicional.

Si al sujeto experimental se le muestra un estímulo A1, tiene que igualarlo con un el estímulo B1, no con B2, B3 o B4. Si se le muestra un estímulo A2, lo tiene que igualar con B2, si A3, entonces B3. El experimentador determina cuáles son los estímulos que van a estar relacionados. El involucramiento de igualaciones arbitrarias hace emerger lo que es considerado el aspecto más interesante de las relaciones de equivalencia: la emergencia de relaciones de equivalencia, que es una especie de generalización de estímulo, donde los sujetos experimentales pueden igualar estímulos que pueden no compartir propiedades físicas y en relaciones para las que nunca han sido entrenados.

El procedimiento experimental con el que comenzaron los experimentos en este tema (Sidman, 1971), fue una situación de discriminación condicional, en la que el sujeto tenía que comparar varios estímulos, llamados estímulos de comparación, con un estímulo muestra, en donde la elección correcta era condicional al estímulo muestra en esa ocasión particular. La productividad es uno de los aspectos más significantes de las relaciones de equivalencia. Cuando se agregan miembros en las fases de entrenamiento, producen un enorme incremento en las relaciones indirectamente establecidas. Una cantidad pequeña de enseñanza puede permitir una gran cantidad de aprendizaje.

Arntzen (2012), analizó algunas cuestiones metodológicas importantes en la investigación de relaciones de equivalencia, específicamente, diferentes variables procedimentales y sus efectos en las pruebas de equivalencia. Una variable que mostró ser importante en los resultados fue el tipo de estructura de entrenamiento a la cuál son sometidos los sujetos experimentales. Las

estructuras de entrenamiento se refieren al orden en que los entrenamientos son presentados. Los datos al respecto son contradictorios, ya que no hay consenso sobre cuál de las estructuras de entrenamiento favorece en mayor medida el establecimiento de la formación de clases de estímulos equivalentes. Basándonos en lo anterior, la presente investigación pretende averiguar cuáles son los afectos de diferentes estructuras de entrenamiento (lineal, OTM y MTO) en la formación de clases de estímulos equivalentes.

Método

Pregunta de investigación
¿Cuáles serán los efectos de diferentes estructuras de entrenamiento para relaciones de equivalencia en el aprendizaje de competencias matemáticas de fracciones en niños de primaria de 3er grado?

Participantes
En el estudio participarán 12 estudiantes de tercer grado de primaria de una institución de educación básica de la ciudad de Xalapa. Todos los participantes serán experimentalmente ingenuos y se asignarán aleatoriamente a uno de tres grupos experimentales: a) LS (Linear Series); b) OTM (One-to-many); y c) MTO (Many-to-one).

Situación
Los estudios se llevarán a cabo en los cubículos del Instituto de Psicología y Educación de la Universidad Veracruzana.

Materiales
Además de escritorio y silla, los cubículos contarán con una computadora de escritorio estándar, la cual estará provista con monitor, teclado y *mouse*.

Equipo
Las instrucciones e instancias de estímulo de las tareas experimentales serán elaboradas en mapas de bites independientes y organizados mediante el programa SuperLab Pro ® (Versión 2.0) en un ambiente Windows ®. El mouse funcionará como dispositivo para las respuestas de igualación, las cuales se registraran automáticamente por las computadoras. Las sesiones experimentales se realizarán diariamente en un horario que minimice el ruido y los distractores.

Procedimiento
Se contará con tres grupos expuestos a condiciones diferentes de demora, cada uno conformado por cuatro alumnos de tercero de primaria, sin que sea un factor relevante el que sean niñas o niños, los cuales formaran parte de los grupos: a) LS b) OTM, y c) MTO. Cada uno de los grupos comenzará con una fase de entrenamiento que consistirá en pruebas de igualación a la muestra de quebrados, decimales, y una representación visual de un circulo dividido en partes iguales y con partes de un color sobresaliente en sus divisiones dependiendo de la fracción con la que deba ser igualada, además de la estructura de entrenamiento correspondiente a su grupo. Después de la frase de entrenamiento, cada grupo pasará a las pruebas correspondientes

dependiendo del tipo de estructura, seguido por una segunda fase de entrenamiento. Al finalizar se aplicarán pruebas de transferencia las cuales consistirán en pruebas de igualación a la muestra con estímulos novedosos, es decir con estímulos para los cuales no fue entrenado directamente.

Resultados

De acuerdo a la literatura experimental (Arntzen, 2012), se espera que las estructuras de entrenamiento OTM y MTO, promuevan en mayor medida la formación de clases de estímulos equivalentes, en comparación con la estructura de entrenamiento LS.

Conclusiones

Existen diversos estudios sobre las estructuras de entrenamiento, así como de los factores que están involucrados en la formación de clases de estímulos equivalentes, es importante que, además de los estudios de laboratorio, se hagan estudios aplicados en los lugares en los que la teoría puede afectar directamente, para obtener información acerca de los efectos al aplicar modificaciones en los factores anteriormente mencionados, todo esto en favor de generar conocimiento psicológico que pueda ser utilizado en las aulas, por ejemplo, dando opciones de estrategias que pudieran ayudar a mejorar el desempeño de los alumnos.

Bibliografía

Arntzen, E. (2012). Training and testing parameters in formation of stimulus equivalence: methodological issues. *European Journal of Behavior Analysis.* (1), *13,* 123-135.

Aprendizaje. (n.d.). *Diccionario de la Real Academia Española.* Recuperado de http://dle.rae.es/?id=3IacRHm

Díaz-González, E. & Carpio, C. (1996). Criterios para la aplicación del conocimiento psicológico. En: Sánchez, J., Carpio, C. Y Díaz-González, E. (compiladores) (1996). *Aplicaciones del conocimiento psicológico*. México: Facultad de Psicología ENEP-Iztacala y Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM y Sociedad Mexicana de Psicología, A.C.

Carpio, C. (1994). Comportamiento animal y teoría de la conducta. En: L. Hayes, E. Ribes & F. López (Eds.). *Psicología Interconductual: Contribuciones en honor a J. R. Kantor* (pp. 45-68). México: EDUG.

Kantor, J.R. (1980). *Psicología Interconductual: un ejemplo de construcción científica sistemática.* México: Trillas.

OCDE (2013). *Informe de Resultados de Pisa 2012*. México: OCDE.

OCDE (2015). *Education at a Glance 2015: OCDE Indicators*. OCDE Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en

Ribes, E. (1982). La Psicología ¿una profesión? En: E. Ribes, *El Conductismo: Reflexiones Críticas*. Barcelona: Fontanella-Martínez Roca.

Ribes, E. (1985). *Teoría de la conducta: un análisis paramétrico y funcional*. México: Trillas.

Ribes, E. (1990). Acerca de la percepción, la imaginación, la memoria y los sueños: algunos malentendidos psicológicos. En: *Psicología General.* México: Trillas.

Ribes, E. (1996). Reflexiones sobre la naturaleza de una teoría del desarrollo del comportamiento y su aplicación. En: Bijou, S.W. & Ribes, E. (cordinadores) (1996). *El Desarrollo del Comportamiento.* México: Universidad de Guadalajara.

Ribes, E. (2001). Acerca del interconductismo. En: Mares, G. & Guevara, Y. (compiladores) (2001). *Psicología Interconductual Volumen 1, Avances en la Investigación Básica.* México: UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

Ribes, E. (2007). Lenguaje, aprendizaje y conocimiento. *Revista Mexicana de Psicología*. *24*(1), 7-14.

Ribes, E. (2009). La psicología como ciencia básica ¿cuál es su universo de investigación? *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, *1*(2), 7-19.

Ribes, E. (2014). La psicología y su enseñanza ¿Tienen sentido? En Orozco, M. & Caballero, K. (compiladores) (2014). *Psicología Latinoamericana: experiencias, desafíos y compromisos sociales*. México: Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, A.C.

Ribes, E., Moreno, R., & Padilla, A. (1996). Un análisis funcional de la práctica científica: Extensiones de un modelo psicológico. *Acta Comportamentalia, 4*, 205–235.

Ryle, G. (1949). *The Concept of Mind*. New York: Barnes and Nobles

SEP (2011). *Plan de Estudios 2011*. Educación Básica. México: SEP.

SEP (2013). *Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares*. ENLACE, en http://enlace.sep.gob.mx/

Sidman, M. (1971). Reading and auditory-visual equivalences. *Journal of Speech and Hearing Research*, *14*, 5–13.

Sidman, M. (2009). Equivalence Relations and Behavior: An Introductory Tutorial. *The Analysis of Verbal Behavior, 25,* 5-17.

Travers, R. (1978). *Psicología educativa una base científica para la práctica educativa*. México: El Manual Moderno.

Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, *20*, 158-177.

CAPÍTULO 08

LA UNIDAD DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE COMO INSTRUMENTO PARA LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS DE VIDA EN PREESCOLARES

Leiny Johanna Borgwardt Peón
Minerva Pérez Juárez
Agustín Daniel Gómez Fuentes

Universidad Veracruzana

Resumen

La educación se ha convertido en un espacio formal de enseñanza e instrucción para el ser humano. En México se han legislado reformas centradas en la calidad educativa con base en competencias de vida. La calidad se concibe en la mejora de los planes y programas de estudio (SEP, 2011) y en la evaluación del desempeño de los aprendizajes esperados (SEP, 2006). El Artículo 3º Constitucional (Diario Oficial de la Federación, 2013/02/26) en su inciso D establece que el Estado Mexicano debe ofrecer una educación de calidad. Sin embargo, los planes y programas de estudio vigentes tienen limitaciones vinculadas con el concepto de competencia y su aplicación. Una alternativa es la planeación educativa centrada en la aprendiz propuesta por Ribes (2008), que incluye los dominios de conocimiento en la educación básica, conjuntamente con los aspectos psicológicos considerados en su aprendizaje: los niveles de aptitud funcional y habilidades que constituyen las competencias, así como los modos de lenguaje involucrados. El propósito del estudio es aplicar una Unidad de Enseñanza Aprendizaje para posibilitar el cumplimiento de criterios de logro en diferente nivel de complejidad como competencias de vida en el cuidado del medio ambiente, de acuerdo con los planes y programas de Educación Preescolar. Participarán 10 niños de tercer grado de preescolar. Se utilizará un diseño intrasujeto con Línea Base, una Fase de Intervención y una Fase de Seguimiento. Se espera que se favorezca el desarrollo de habilidades y aptitudes para el cuidado del medio ambiente como competencias de vida.

Introducción

El ser humano para adaptarse y poder transformar su medio y su propia historia individual, necesita de otros y de la cultura para garantizar su tránsito por el mundo, y es ahí donde radica el proceso educativo (León, 2007). La educación se ha convertido en un espacio formal de enseñanza e instrucción para el ser humano; ésta se ha sustentado en diversos enfoques teóricos y en las demandas de la sociedad.

En México se han legislado reformas apoyadas en modelos educativos que tienen como objetivo asegurar una educación de calidad en los estudiantes desde nivel básico hasta nivel superior. Estas reformas están orientadas por las políticas educativas formuladas por organismos internacionales.

La Reforma Integral para la Educación Básica [RIEB] (SEP, 2011) y el nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (2017) están dirigidas a mejorar la calidad educativa desde el nivel básico al superior. Este último, forma parte del Plan Nacional de Desarrollo [PND] 2013- 2018 y entrará en vigor en el 2018, por lo que sus alcances y resultados son a mediano y largo plazo.

La RIEB en la actualidad, es una reforma centrada en los planes y programas de estudio vigentes y la modificación de éstos últimos dependerá de los criterios y estrategias señaladas en el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (2017). Esta situación genera problemas operativos en el sistema educativo nacional, toda vez que las nuevas reformas tienen que operarse sin haber concluido la aplicación de las reformas ni su evaluación.

El presente proyecto se inicia en el contexto de la RIEB (2011), con base en la propuesta de Ribes (2008) "Planeación del proceso educativo desde una perspectiva centrada en el aprendiz". El concepto de Unidad de Enseñanza Aprendizaje [UEA] y su aplicación incluida en la propuesta, es utilizada para el presente estudio como instrumento lógico y heurístico para el desarrollo de competencias de vida en estudiantes de nivel preescolar. Además, el uso de la UEA en cualquier nivel educativo podría ser de utilidad para superar las limitaciones que existen en la actualidad en relación con la aplicación del concepto de competencia, al considerarlo en términos de criterio de logro (habilidades) en distintos niveles de complejidad (aptitudes) descritos dentro de una teoría formal [Teoría de la conducta (Ribes & López, 1985)]

Marco Teórico

Constantemente se realizan cambios dentro del sistema educativo en México, relacionados con los acuerdos internacionales y los requerimientos de la sociedad actual. Los planes y programas de estudio vigentes consideran el término competencia desde un marco socio-constructivista, constructivista y conductista (SEP, 2011a), y como señalan (Acosta & Gómez, 2015) este cruce de teorías generan un problema para su aplicación al ser concepciones epistémicas distintas e incompatibles; así como, la enseñanza de los dominios de conocimiento se fundamenta en competencias generales, y no se identifican competencias específicas que orienten la planeación y enseñanza de los programas de estudio y la evaluación del aprendizaje de los estudiantes.

En el caso de la educación preescolar la aplicación del programa tiene un carácter abierto, lo que significa que la educadora es responsable de establecer el orden en que se abordarán las competencias propuestas para este nivel educativo (SEP, 2011a), no contando con un apoyo o referente para su planeación didáctica que demuestre que las competencias se desarrollen en realidad, o bien, que dichas competencias se encuentren articuladas entre niveles educativos y vinculadas al contexto de aplicación como indica la SEP (2011a).

De acuerdo con Ribes (2011), para lograr superar las limitaciones actuales de los planes y programas de educación, el concepto de competencia debe asumirse desde una perspectiva científica, sin embargo, depende de su vinculación lógica con las categorías de una teoría particular y la posibilidad de darle sentido univoco al término como un concepto técnico. Es así que Ribes (2008) propone un modelo estructural con el cual se podría fundamentar la reconstrucción de un ambiente educativo adecuado para el desarrollo psicológico y el aprendizaje de las diversas competencias de vida de los estudiantes, sustentado bajo la Teoría de la Conducta (Ribes & López, 1985).

De acuerdo con este modelo, las competencias deben incluir la especificación del desempeño y los criterios que dicho desempeño debe satisfacer al tener un desligamiento funcional determinado (Ribes, 2008); por lo

que, desde este enfoque, el concepto de competencia puede ser un instrumento de utilidad para delimitar los requerimientos de formación académica y práctica de los estudiantes en los distintos niveles educativos.

Además de capacitar en conocimientos específicos, la escuela debe promover el desarrollo psicológico como socialización del individuo mediante competencias diversas articuladas por y en la forma de lenguaje, establecer las diversas competencias de vida que son significativas para la cultura, y diversificar los modos de conocimiento facilitando que el individuo se relacione con el mundo desde distintas perspectivas y criterios (Ribes, 2011).

En el campo de la psicología, se ha abordado el desarrollo psicológico desde diferentes enfoques teóricos; siendo algunas de las propuestas más conocidas la teoría cognoscitivista, del desarrollo psicosexual, del desarrollo psicosocial, así como aportaciones de la psicología conductista (Watson & Clay, 1991; Craig & Baucum, 2009) y de la psicología interconductual (Kantor, 1980; Ribes, 1996).

Para mantener una conceptualización desde un mismo enfoque teórico, el concepto de desarrollo psicológico que se concibe está fundamentado en el planteamiento de Kantor (1980) sobre la teoría de campo, quien señala que cada persona pasa de reacciones biológicas a reacciones psicológicas simples y estas a su vez se van convirtiendo en conductas cada vez más complejas, hasta alcanzar conductas típicamente humanas.

El desarrollo psicológico, como proceso de humanización a partir del individuo biológico, es, en lo fundamental, un proceso de socialización articulado a través del lenguaje. Dentro de este marco de referencia, hablar de lenguaje, no es hacer hincapié en el léxico y sus usos en una comunidad lingüística, de hecho, de acuerdo con Wittgenstein (1953), el lenguaje constituye una "segunda naturaleza" para el ser humano, en la que todos los actos humanos son actos lingüísticos en este sentido, aun cuando no consistan en vocalizaciones.

Ribes (2008) desde la perspectiva de Wittgenstein, afirma que el desarrollo psicológico consiste en incorporar al individuo a "una forma de vida". Entonces, la niñez como forma de vida, es una etapa de adquisición rápida de un sistema de respuestas más o menos completo (sistema fundamental de respuestas), donde sobresale por su importancia el desarrollo de respuestas del lenguaje. Zepeta & Castañeda (2006), en este marco de referencia, consideran que el desarrollo lingüístico le permite al individuo comportarse dentro de situaciones culturalmente definidas.

Ahora bien, para contribuir a la aplicación del concepto de competencia en el campo educativo, con un enfoque científico, Ribes (2008) propone un modelo que podría fundamentar la reconstrucción de la escuela como el ámbito social apropiado para el desarrollo psicológico y el aprendizaje de las diversas competencias de conocimiento y de vida para instruir, educar, y formar pluralmente a los educandos como individuos socialmente responsables (moralmente consistentes) y críticos (intelectualmente reflexivos).

El modelo educativo centrado en el aprendiz que propone Ribes (2008), facilita la interacción del estudiante con su aprendizaje, implicando el reconocimiento, ejecución, selección, imaginación y teorización de los objetos y eventos de aprendizaje (Gómez, Acosta & Peralta 2014) a través de la estructuración de "Unidades de Enseñanza- Aprendizaje" (UEA).

De acuerdo con Acosta & Gómez (2015), la estructura del modelo incluye:

a) *Criterios de conocimiento*: Los cuales se abarcan como los dominios de conocimiento que cubren el programa de educación básica (Dominio Histórico-Social, Dominio Geobiológico, Dominio Físico-Químico, Dominio Lingüístico, Dominio Matemático, Dominio Artístico, y Dominio Educación Corporal).
b) *Criterios de vida*: Están vinculados a las prácticas o problemas situacionales, son dominios de la vida cotidiana (Dominio Comunicación, Dominio Participación Social, Dominio Salud, Dominio Pro-ambiental, Dominio Tiempo Libre, Dominio Técnico-Práctico, y Dominio Supervivencia).
c) *Modos de conocimiento*: Están basados en el modo ordinario, representado por las prácticas sociales vinculadas al lenguaje y cuyo sentido depende de su uso en circunstancia. De acuerdo con Ribes (2013) se pueden contemplar distintos modos de conocer: Tecnológico, Científico, Ordinario, Artístico, Religioso, y Formal.
d) *Modos de vida*: (individual, interpersonal, comunal y transcomunal)
e) *Modos lingüísticos*: Los modos de lenguaje identificados han sido agrupados en pares complementarios según su relación funcional; cada par está constituido por un modo activo y uno reactivo. Los últimos anteceden en desarrollo a los primeros, siendo necesarios para retroalimentar de manera "natural" la precisión y eficacia de los modos activos. Los pares identificados son señalar/gesticular-observar; escribir-leer; y hablar-escuchar. Los modos reactivos son en general reacciones ante condiciones sensoriales distintas, mientras que los activos son acciones del individuo ante la estimulación de los reactivos (Fuentes y Ribes, 2001).
f) *Niveles de aptitud funcional*: Especificados en términos de criterios competenciales (Intrasituacional, extra-situacional, y transituacional).

Todos estos factores conjugados, determinan la circunstancia didáctica pertinente en la forma de situaciones- criterio de enseñanza para cada una de las intersecciones posibles.

Una situación de aprendizaje identifica la naturaleza de los objetos, materiales o acontecimientos con los que se debe interactuar y, por consiguiente, las características de las acciones o conductas que corresponden funcionalmente en esa situación.

El modelo propone la planeación de la UEA tomando en consideración los estándares curriculares de la educación básica, denominándolos dentro del diseño como "criterios de conocimiento", estos pueden ser considerados en cualquiera de los tres niveles de educación básica.

En el caso de educación preescolar, el programa vigente es de carácter general para todas las modalidades y centros de educación preescolar a nivel nacional y establece como propósitos los logros que deben alcanzar los menores al concluir los tres años del nivel educativo (SEP, 2011b).

El PEP se enfoca en el desarrollo de competencias de vida de los niños preescolares, su finalidad es propiciar que los alumnos integren sus aprendizajes y los utilicen en su actuar cotidiano mediante el apoyo de la educadora (SEP, 2011a).

Además, el programa es de carácter abierto, por lo que la educadora es responsable de establecer el orden en que se abordarán las competencias propuestas para el nivel preescolar, así como de seleccionar y diseñar las

situaciones didácticas que considere convenientes para promover las competencias y el logro de los aprendizajes esperados.

El programa de educación preescolar se clasifica en seis campos formativos, todos ellos complementados entre sí, y son denominados así por la SEP (2011b); en estos campos se destaca no sólo la interrelación entre el desarrollo y el aprendizaje, sino el papel relevante que tiene la intervención docente para lograr que los tipos de actividades en que participen los niños constituyan experiencias educativas.

Considerando la estructura básica planteada por la SEP (2011b), en donde los criterios de conocimiento están especificados mediante campos formativos, se hace uso de la UEA como un instrumento lógico y heurístico para desarrollar competencias de vida en los preescolares. Esto, como se mencionó previamente, se realiza bajo el sustento de la Teoría de la Conducta [TC] de Ribes & López (1985) como una extensión al ámbito educativo.

La Taxonomía de funciones de Ribes & López (1985), propuesta en TC, se define como un sistema descriptivo explicativo distinto del sistema causal clásico estructurado en cinco niveles jerárquicos, los cuales son funciones de representación de relaciones contingenciales que dependen de un elemento mediador; involucran a su vez, formas de desligamiento funcional de las respuestas del organismo respecto de las propiedades y acciones de los objetos de estímulo, así como logros o resultados que representan criterios de ajuste funcionales distintos. La taxonomía de funciones en la investigación aplicada es una extensión de la teoría a los problemas sociales identificados manteniendo la lógica que la caracteriza, es decir, el concepto de contingencia como relaciones condicionales interdependientes.

Los tres primeros niveles funcionales están ligados a relaciones de contingencias que prevalecen en la situación (Ribes & López, 1985):

a) La función contextual es el nivel que ejemplifica una relación de isomorfismo, en la medida que el organismo se ajusta de manera diferencial a los cambios en las contingencias de estímulo: el individuo reproduce conductualmente alguna propiedad de las contingencias;

b) La función suplementaria, nivel donde el individuo requiere de un ajuste consistente en un efecto sobre o mediante los objetos de estímulo y ejemplifica una relación de operación, aditiva o sustractiva: el individuo modifica las contingencias entre objetos, agregando o sustrayendo propiedades, eventos o componentes;

c) La función selectora requiere de un ajuste del organismo mediante el reconocimiento y operación de las propiedades de estímulo cambiantes en los objetos: el individuo responde con precisión a una propiedad de estímulo que varía en correspondencia con otro estímulo o propiedad.

Las dos últimas funciones, implican un proceso de transformación de contingencias y caracterizan al comportamiento propiamente humano. Las contingencias a este nivel tienen lugar como relaciones entre episodios puramente lingüísticos, con criterios categoriales que delimitan su funcionalidad; la interacción puede consistir de relaciones vinculadas a un evento u objeto particular pero desligado de las propiedades temporales, espaciales y aparentes de evento (Ribes, 2010).

d) La función sustitutiva referencial, cuarto nivel funcional de la taxonomía; el hablante, gesticulador o escritor modifica mediante una intervención lingüística las relaciones de contingencia prevalecientes en una

situación; la interacción actual se expande por las contingencias introducidas por el responder convencional y transforma las relaciones sustitutivas; el ajuste tiene lugar por la congruencia entre las contingencias referidas y la interacción con las contingencias presentes transformadas.

e) En la función sustitutiva no referencial, quinto nivel funcional de la taxonomía, se pierden todos los marcos de referencia relativos a contingencias situacionales (Acosta & Gómez, 2015; Ribes & López, 1985); el ajuste ocurre por la coherencia establecida al hablar, leer, escribir o escuchar respecto de distintas muestras de conducta y sus productos simbólicos.

En la taxonomía la configuración lógica de cada nivel funcional se identifica con base en el criterio de ajuste. En cambio, en el campo de la investigación aplicada, como extensión de la teoría, el criterio de ajuste se identifica en una situación particular y se le denomina criterio de logro. Es decir, se identifica el nivel de aptitud que debe satisfacerse. Por eso, en una situación de aprendizaje se utilizan criterios relacionados con la taxonomía en términos menos complejos (Ribes, 2008): ligado al objeto, ligado a la operación, desligado de la operación particular, desligado de la situación presente, y desligado de la situación concreta.

Como se mencionó anteriormente, esta propuesta de estructuración de la educación a través del diseño de una UEA podría significar una reconstrucción del sistema educativo, sosteniendo el principio que señala el Artículo 3º Constitucional (Diario Oficial de la Federación, 2013/02/26) en su inciso D donde establece que en el Estado Mexicano la educación será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos.

Así mismo, se propone que los principios establecidos en Ribes (2008) a través del diseño de situaciones criterio de enseñanza son aplicables a la educación en todos sus niveles, aun cuando fueran propuestas inicialmente como una alternativa de aplicación a la Reforma Integral en la Educación Básica.

Como se ha señalado, la propuesta de Ribes (2008) centrada en el aprendiz implica una reconstrucción de la escuela como concepción teórico-metodológica; sus implicaciones pueden impactar favorablemente a la escuela como institución formadora de las nuevas generaciones de este país. Sin embargo, la propuesta, aunque teóricamente es coherente con la RIEB, requiere de líneas y proyectos de investigación que sustenten su alcance y aplicación en la educación básica.

Investigaciones previas que analizan los aspectos psicológicos que participan en el aprendizaje de los estudiantes y que están vinculados con el diseño de situaciones de enseñanza, identificadas en la propuesta que sustenta la UEA, han demostrado la efectividad del modelo en condiciones de un aula multigrado, al promover en los aprendientes el dominio de los criterios de logro en distinto nivel de complejidad, independientemente del grado escolar (Acosta, Gómez & Peralta, 2014; Gómez & Acosta, 2015).

El propósito general de la presente investigación es establecer competencias de vida para el cuidado del medio ambiente en preescolares, con base en el PEP y la propuesta de Ribes (2008) para la planeación del proceso educativo centrado en el estudiante. Específicamente, se pretende diseñar y aplicar la UEA en ambientes naturales y evaluar su efecto en la adquisición de competencias de vida con base en criterios de logro de diferente nivel de complejidad.

Método

Participantes

Se realizará un estudio con 10 participantes con una edad entre los 5 y 6 años pertenecientes al tercer grado de un preescolar de la ciudad de Coatepec, Veracruz. Como criterios de inclusión participarán niños que cursen el tercer grado de preescolar, que tengan una edad de entre 5 y 6 años, que sepan dibujar al menos figuras básicas.

Diseño

Se realizará un diseño intrasujeto, con Línea Base, una Fase de Intervención y una Fase de Seguimiento.

Materiales y equipo

Salón de clases, con mesas y sillas suficientes para los alumnos. Para la aplicación de la UEA se necesitarán los materiales señalados en su planeación para cada una de las actividades diseñadas. Libreta tamaño profesional, videocámara, computadora tipo laptop para concentración y análisis de resultados.

Procedimiento

1) Se realizará una línea base para determinar el comportamiento de los alumnos relacionados a competencias de vida para el cuidado de las plantas en los preescolares. Para lo cual mediante una videograbación se observarán las siguientes conductas: C1. Reconocer acciones que promueven el cuidado de las plantas; C2. Realizar acciones que promuevan el cuidado de las plantas; C3. Identificar y clasificar a partir de sus características las plantas que se pueden comer y las plantas que no se pueden comer; C4. Proponer y/o realizar nuevos procedimientos para cuidar las plantas; C5. Proponer explicaciones sobre el cuidado de las plantas

2) Se expondrá a los participantes a la UEA tomando como referencia el tema “Las plantas” del campo formativo “Exploración y conocimiento del mundo” del PEP (SEP, 2011a), la cual está diseñada con base en un programa de actividades en la que se integran maestros y estudiantes, desde una perspectiva centrada en la aprendiz fundamentada en el modelo propuesto por Ribes (2008). La UEA está dividida en 5 niveles funcionales, y en cada uno de ellos se planearon actividades relacionadas con cada uno de los pares complementarios de los modos lingüísticos (observar/señalar-gesticular, escuchar- hablar, leer-escribir). La exposición a la UEA se realizará de manera secuenciada en 5 sesiones empezando por las actividades diseñadas para el nivel contextual en el día uno, en el orden escuchar- hablar, observar- señalar y escribir-leer; en el día dos se expondrá a los alumnos a las actividades del nivel suplementario en el orden escuchar- hablar, observar- señalar y escribir-leer; en el día tres se expondrá a los alumnos a las actividades del nivel selector en el orden escuchar-hablar, observar- señalar y escribir-leer; en el día cuatro se expondrá a los alumnos a las actividades del nivel sustitutivo referencial en el orden escuchar-hablar, observar- señalar y escribir-leer; en el día 5 se expondrá a los alumnos a las actividades del nivel sustitutivo no referencial en el orden escuchar-hablar, observar- señalar y escribir-leer, y con ello se dará fin a la fase de entrenamiento.

3) Se aplicará una fase de seguimiento donde se determine si hubo cambios en el comportamiento de los estudiantes con relación a la línea base.

Resultados

Se espera que utilizando la UEA, se favorezca el desarrollo de habilidades y aptitudes para el cuidado del medio ambiente, como competencias de vida de acuerdo con los planes y programas de estudio de educación preescolar.

Conclusiones

Acosta, Gómez & Peralta (2014) señalan que la reorganización de la UEA desde la propuesta de Ribes (2008) promueve el aprendizaje de los dominios de los campos formativos en distintos niveles de complejidad, mostrando mejores resultados en el Grupo Experimental en los cinco niveles funcionales de la taxonomía; por lo que llegan a la conclusión que el concepto de competencia descrito en el marco de la UEA, favorece la planeación de las actividades de enseñanza aprendizaje (como actividades cotidianas, exposición y experimentación del niño a su medio ecológico) así como los dominios de conocimiento en diferentes niveles de aptitud funcional.

De acuerdo con las conclusiones de Gómez & Acosta (2015), la escuela puede constituirse en el espacio natural para el aprendizaje, si cumple con los requerimientos de formación académica y práctica de los estudiantes; en este contexto, el término de competencia sirve como un concepto de interface entre la investigación básica y la investigación aplicada y tecnológica.

Bibliografía

Acosta, Y., Gómez, A. & Peralta, E. M. (2014). El concepto de competencia: Propuesta metodológica para el diseño de una Unidad de Enseñanza Aprendizaje. *IPyE: Psicología y Educación, 8*(15), 1-10.

Bijou, S.W. & Baer, D.M. (1969). *Psicología del desarrollo infantil: lecturas en el análisis experimental.* 2. México: Trillas

Craig, G.J & Baucum, D. (2009). *Desarrollo psicológico.* (202-272). México: Pearson.

Gómez, A. & Acosta, Y. (2015). El concepto de competencia y su aplicación en el ámbito educativo. Universidad Pedagógica Veracruzana.

Kantor, J. R. (1980). *Psicología Interconductual. Un ejemplo de construcción científica sistemática.* México: Trillas

Lipsitt, L.P. & Reese, H.W. (1983) *Desarrollo infantil.* México: Trillas

Mulder, M. (2007). Competencia: La esencia y la utilización del concepto en la formación profesional inicial y permanente. *Revista Europea de Formación Profesional*, 5-24.

Ribes, E. (1990). Aptitudes sustitutivas y planeación del comportamiento inteligente en las instituciones educativas. En E. Ribes, *Psicología General.* México: Trillas.

Ribes, E. (2002). El problema del aprendizaje: Un análisis conceptual e histórico. En E. Ribes, *Psicología del Aprendizaje* (1-14). México: Manual Moderno.

Ribes, E. (2004). Psicología, Educación y Análisis de la Conducta. En S. Castañeda Figueiras, *Educación, Aprendizaje y Cognición* (15-26). México: Manual Moderno.

Ribes, E. (2008). Educación Básica, desarrollo psicológico y planeación de competencias. *Revista Mexicana de Psicología, 25*(2), 193-207.

Ribes, E. (2010). Teoría de la conducta 2. Avances y extensiones. México: Trillas.

Ribes, E. (2011). Concepto de competencia: Su pertinencia en el desarrollo psicológico y la Educación. *Revista de Psicología* 63(1), 31-43.

Ribes, E. (2013). Una reflexión sobre los modos generales de conocer y los objetos de conocimiento de las diversas ciencias empíricas, incluyendo a la psicología. *Revista Mexicana de Psicología,* 30 (2), 89-95

Ribes, E. (2015). Lenguaje, aprendizaje y conocimiento. *Revista Mexicana de Psicología, 24*(1), 7-14.

Ribes, E., & López, F. (1985). *Teoría de la Conducta. Un análisis de campo y paramétrico.* México: Trillas.

Secretaría de Educación Pública. (2011a). *Programa de Estudio 2011, guía para la educadora.* Actualización del Programa, Secretaría de Educación Pública, Educación Básica Preescolar, México, DF. Recuperado de http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/ACTUALIZACION/PROGRAMA/Preescolar2011.pdf

Secretaria de Educación Pública. (2011b). *Acuerdo Número 592, por el que se establece la articulación de la Educación Básica.* México: Autor

Varela, J. A. & Ribes, E. (2002). Aprendizaje, inteligencia y educación. En E. Ribes, *Psicología del Aprendizaje* (191-209). México: Manual Moderno.

Zepeta, E. & Castañeda, M.M. (2006). Contribución interconductual al concepto de desarrollo y su aplicación en la educación especial. *Procesos psicológicos y sociales,* 2(1).

CAPÍTULO 09

TRANSICIÓN DE PREESCOLAR A PRIMARIA: UNA OPORTUNIDAD DE DESEMPEÑO FAVORABLE

Laura Patricia Reyes Juárez
Cecilia Magdalena Molina López

Universidad Veracruzana

Resumen

Fabian & Dunlop (2007) aseguran que un exitoso proceso de transición escolar se da en condiciones educativas donde se promueven actividades específicas de aprendizaje. Algunas estrategias son: a) preparar al niño ante los cambios en el modelo de aprendizaje, b) actividades de aprendizaje basadas en el juego inicial ya que el juego le permite al niño resolver problemas y experimentar, c) descubrir nociones, d) investigar y comunicarse con los otros y e) comprender el mundo que lo rodea. Este nuevo ambiente requiere una mayor participación del niño, tanto grupal como individual; de igual manera, se hará énfasis en la independencia y autonomía de cada niño para hacerse responsables de su comportamiento y satisfacer sus necesidades personales de modo autónomo y autosuficiente. Es importante que el niño aprenda a reconocer de qué manera las emociones aparecen en ciertas situaciones concretas, ya que este cambio despertará en el niño inquietudes y emociones que aún no ha experimentado. Con el propósito de brindar una oportunidad de desempeño favorable analizando y proponiendo condiciones de función para permitir un desempeño escolar eficiente en los niños, se realizará un entrenamiento con diseño cuasi-experimental para prepararlos y esperar una transición exitosa de preescolar a primaria.

Introducción

La infancia es una etapa sumamente importante en la vida de las personas, ya que es el comienzo y el marco en el que se desarrollará su vida y su entorno escolar El presente estudio aborda el tema de la *Transición escolar de la educación preescolar a primaria*.

Hurlock en 1988, dividió la edad de la niñez en periodos de equilibrio, en el cual clasifica con equilibrio a los 5 años, desequilibrio entre los 5 y los 6 años, para lograr nuevamente el equilibrio a los 6 años. Tareas de desarrollo de los 6 a los 12 años.

Durante esta etapa el niño atraviesa por varios cambios tanto biológicos como físicos, así de igual manera durante este periodo se desarrolla el habla y el lenguaje y existe un crecimiento intelectual y cognoscitivo, durante esta etapa el niño recibe una serie de aprendizajes que serán claves para su formación, tales como la independización, seguridad, autoestima, entre otras.

Dentro de la niñez media, algunas características dentro de las fases del desarrollo son: aprender habilidades físicas necesarias para los juegos ordinarios, crear actitudes positivas hacia uno mismo como un organismo que crece, aprender a llevarse bien con compañeros de la misma edad, aprender un rol social en lectura, escritura y cálculo, desarrollar conceptos indispensables para la vida diaria, desarrollar la conciencia, la moralidad y una escala de

valores, lograr independencia personal, desarrollar actitudes hacia los grupos sociales y las instituciones (Havighurst 1988).

Las transiciones deben ser analizadas como un proceso, en donde influye tanto la instancia anterior como la que está por suceder, en este caso, el nivel preescolar y la primaria, en donde los implicados en este proceso son los niños, los padres, los maestros y el entorno.

Una buena transición escolar traerá consigo una agradable interacción tanto con sus compañeros como con sus profesores, lo que hará más fácil el nivel de aprendizaje durante el ciclo escolar.

Marco Teórico

Entre los 6 y 7 años de edad, el niño inicia una etapa escolar, en cual se manifiesta cierta madurez neuropsicológica tanto para el aprendizaje como para el lenguaje. Dentro de esta edad el niño se vuelve capaz de tomar en cuenta algunos comentarios o críticas de los demás con respecto a su persona.

Como han pasado los años, el niño ha pasado de ser educado en casa a educarse en la escuela, adquiriendo conocimiento para su formación como persona y es dentro de la escuela en donde el niño asimila valores tanto de cultura como de moral y ética.

Dentro del ámbito educativo podemos decir que por lo que concierne al nivel educativo preescolar, este ha tomado mayor importancia a través de los años, tanto en el área educativa como en la social. Por lo que respecta a México, desde el 2002, este nivel educativo ya es obligatorio y esencial en la vida de un niño, ya que durante esta etapa desarrollan capacidades de psicomotricidad, adquieren las herramientas necesarias para el proceso de lecto-escritura y matemáticas, así como en el ámbito social ya que comienzan a relacionarse con niños de la misma edad. De igual manera es durante esta etapa donde la mayoría de los niños comienza a independizarse en cuanto a la educación madre-hijo.

La educación es una de las funciones con mayor trascendencia en la existencia y de mayor significación para la sociedad, cualquiera que sea su estructura y sus características. De todos modos, siempre buscará su continuidad y siempre por tanto estará interesada en la formación de nuevos miembros. (Isáis, 1961)

A continuación, se mencionan algunas definiciones de educación desde el punto de vista de diversos autores:

Paulo Freire (1971) ve a la educación como “praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”, como un arma vital para la liberación del pueblo y la transformación de la sociedad.

Gastón Mialaret (1981) señala tres sentidos como parte del proceso educativo en su obra Ciencias de la Educación, en donde el primero lo denomina educación francesa, a la andragogía, educación religiosa, animación cultural, etc, al segundo, educación como resultado de una acción, las cuál es la encargada de adoptar a los jóvenes a la vida y el tercer sentido hace referencia a la retroalimentación que se da entre 2 individuos en el proceso de educación.

Existen planes y programas en cuanto a la educación preescolar y primaria, lo cual implica actividades creativas y juegos en el primer grado de primaria. A pesar de las propuestas que existen por tratar de vincular el último grado de preescolar con la primaria, únicamente la podemos observar de manera conceptual, ya que empíricamente no se ha podido lograr.

"La educación debe forjar a personas que comprendan y sepan intuitivamente, en su mente, su corazón y todo su ser, el valor irremplazable de los seres humanos y del mundo natural. Tengo la convicción de que esa clase de educación corporifica la lucha eterna de la civilización humana para crear un camino certero hacia la paz." (Daisaku, 2002, p.139)

Algunos objetivos de la educación son cambios en la relación entre el individuo y el medio y la manera en que se perciben así mismos y a los demás, entre los cuales podemos encontrar:

- La adquisición y el desarrollo de aptitudes y habilidades.
- La adquisición de información y el desarrollo de nuevas relaciones conceptuales.
- Cambio de hábitos, actitudes y puntos de vista.

Estos objetivos se pueden conseguir mediante las actividades que realizan los estudiantes en el proceso educativo.

Hoy en día existe una gran perspectiva sobre lo que los niños saben y lo que pueden aprender durante los cuatro y cinco años de edad, siempre y cuando participen en experiencias educativas interesantes y que presenten algunos retos para ellos.

La demanda en el jardín de niños crece cada día más debido a una serie de factores dentro de los cuales podemos encontrar la necesidad de trabajar por parte de la madre, el aumento de las familias, así como la creencia de que el nivel preescolar creará una base sólida en el futuro de sus hijos.

Un estudio que realizó el Consorcio para Estudios Longitudinales de Estados Unidos (Centro de Investigación Internacional para el Desarrollo, 1981), demostró que los niños que realizan los 3 años del nivel preescolar cuentan con una menor probabilidad de fallar en los requisitos escolares que determinan si un niño debe o no repetir cierto grado escolar. Aún con estos resultados, se puede asegurar que no son muy alentadores para niños de escasos recursos.

El jardín de niños debe garantizar que los niños participen en experiencias educativas que permitan su desarrollo de manera prioritaria, así como sus competencias afectivas, sociales y cognitivas.

Dentro de la educación básica, la educación primaria constituye el segundo nivel, el cual forma las bases en los estudiantes para alcanzar un buen perfil y egresar al nivel secundario.

Al finalizar el nivel primario, el niño recibe el título de educación primaria completa para poder acceder al nivel secundario y posteriormente al universitario.

El objetivo principal de la primaria es dar a sus estudiantes una educación común que haga posible la adquisición de elementos básicos culturales, aprendizajes relativos a la expresión oral, lectura, escritura y al cálculo aritmético.

Es claro que existe una desvinculación entre ambos niveles educativos, tanto en objetivos, materiales, actividades realizadas, así como en la forma en que son tratados los niños por parte de los docentes, ya que durante la estancia en el preescolar las docentes son vistas como las madres sustitutas y es durante el primer grado de primaria que la maestra presenta un grado más alto de autoridad, ya que la enseñanza-aprendizaje debe ser más estricta.

Hoy en día sabemos que una buena transición es importante para el desempeño escolar del niño, podemos encontrar varias coincidencias entre los investigadores sobre las transiciones.

Sacristán (1997) y Bennett (2006), consideran que los cambios de pasar de un ambiente a otro, pueden ser vistos como aquellas situaciones de conflicto, pero que al mismo tiempo abren oportunidades de enriquecimiento, así como ocasiones para tener mayores estímulos y de ámbitos culturales que ofrecen diversas oportunidades de crecimiento, siempre y cuando están se presenten en condiciones favorables, las cuales aseguran que la transición ocurra de forma satisfactoria.

Vogler, Crivello & Woodhead (2008) mencionan que las transiciones son aquellos eventos o procesos que ocurren en cierto momento y se encuentran asociados a cambios en la persona, ya sea en su apariencia, en actividades, estatus, roles y en responsabilidades. Las transiciones en este sentido promueven ajustes psico-sociales y culturales tanto en la escuela como en el niño, en cuanto a la forma en que será vivida, esta dependerá de la vulnerabilidad o capacidad del niño, en donde es evidente que el entorno ayuda o a facilitar o a dificultar dichos ajustes.

Existen varias transiciones escolares, la primera de ellas ocurre en algunos casos cuando el niño es ingresado a un centro escolar maternal o al nivel preescolar, en ambos casos, este ocurre cuando el niño es desprendido de su madre y es sumergido en el ámbito escolar, posteriormente esta la transición de preescolar a primaria, en donde a pesar de que los niños ya están dentro del ámbito escolar, realizan un cambio tano de compañeros, profesores, ambiente como la forma de enseñanza-aprendizaje.

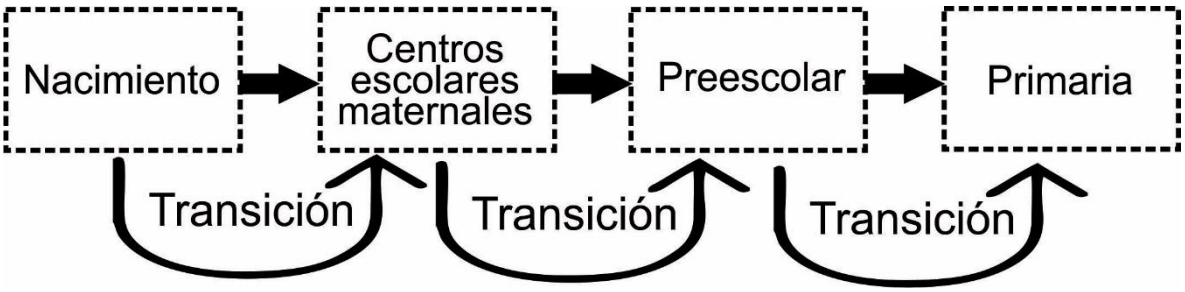


Figura 1.- Primeras transiciones en la infancia.
Fuente: Reyes Juárez, L. 2016, adaptada de Friedrich & Preiss, 2003.

"A los niños y niñas les encantan las sorpresas y a sus cerebros también, un entorno variado que cada día despierte la curiosidad hacia lo nuevo, lleva casi de modo automático a aprender" (Friedrich & Preiss, 2003).

Una buena transición escolar traerá consigo una agradable interacción tanto con sus compañeros como con sus profesores, lo que hará más fácil el nivel de aprendizaje durante el ciclo escolar.

Aún no se puede asegurar en que momento los niños están preparados para asistir a la escuela, lo que sí, es que deben estar preparados tanto es su desarrollo emocional, social, cognitivo, lingüístico, y motor, tanto como físico. Dentro de este ámbito, los padres sientes que sus hijos están preparados cuando cuentan con ciertas habilidades académicas como contar, y conocer el abecedario.

Fabian & Dunlop (2007) aseguran que un exitoso proceso de transición escolar se da en Centros Educativos donde se promueven específicas actividades de aprendizaje las cuales facilitan esta transición. Estas estrategias pueden ser: preparar al niño para que esté se encuentre capacitado ante los

cambios en el modelo de aprendizaje, que se realicen actividades de aprendizaje basadas en el juego inicial ya que el juego le permite al niño resolver problemas, experimentar, descubrir nociones, investigar, comunicarse con los otros, comprender el mundo que lo rodea, entre otras habilidades. De esta manera el juego constituye una de las mejores estrategias de aprendizaje en los primeros años de vida y por ello, el profesor y los padres, en su rol de mediadores en el aprendizaje infantil deben involucrarse en el juego con los niños.

La transición de preescolar a primar es la más importante ya que la experiencia que se obtenga de esta (positiva o negativa) podría afectar en la escolaridad futura, la que ocasionaría un éxito o un fracaso escolar.

La Acude realizó una investigación en cuanto a elementos que facilitan y dificultan el ingreso a Primaria, en cuando a los elementos analizados podríamos decir que si son reforzados estos favorecerán la transición de preescolar a primer grado de primaria y en cuanto a las dificultades para dicho ingreso, esto abarca aspectos cognitivos, como el contenido curricular, así como horarios escolares. Los resultados de esta investigación también pueden ser entendidos como aquellos elementos que al ser reforzados favorecerán la inclusión al primer grado de primaria, dentro de estos, podemos encontrar: el establecimiento de círculos de amistad, las relaciones afectivas con los profesores, realización de actividades manuales como colorear, recortar y pegar, educación física, así como también influirá el ambiente físico de la escuela, como el tamaño del salón, la iluminación, mesas, sillas y ubicación. De igual manera se pueden encontrar aspectos que dificultarán la estancia en el primer grado de primaria, entre los cuales destacan: dificultades ante el conocimiento de la lectoescritura y las matemáticas, la realización de mayores tareas en casa, exámenes durante las clases, comprensión de textos, la vinculación con nuevos compañeros, aspectos personales en el niño como la distracción, inseguridad o dificultades de salud, la nostalgia por el preescolar, entre otro.

Durante la transición podemos encontrar algunas variables tales como el apego, el trastorno de ansiedad por separación y miedos, las cuales pueden ser experimentadas por el niño durante este trance escolar y las cuales deben tomarse en cuenta y ser resueltas para poder realizar una transición exitosa y el niño tenga un desarrollo escolar agradable y favorable. Por lo que respecta al, qué hacer con estas variables, la Secretaría de Salud cuenta con algunas guías para su solución, por lo que no incurriremos en este tema.

Investigadores de la conducta infantil entienden el apego como aquella relación madre-infante, tomando a la madre como el pilar que ocupa el niño para las relaciones posteriores que realizará a lo largo de su vida.

La ansiedad, el conflicto y la frustración son parte de la condición humana y todos los niños dentro de su infancia encontrarán algunos problemas psicológicos.

La Real Academia Española (RAE) define el miedo como aquella Angustia por un riesgo o daño real o imaginario. Los miedos en los niños dependen de la personalidad y el carácter de cada uno de ellos, los cuales comienzan a partir del primer año de edad, pero están en incremento entre los 4 y los 6 en donde el niño comienza a tener miedo a insectos, a la oscuridad, a los ruidos fuetes, a juguetes nuevos, a truenos, a personas desconocidas, y a cambios nuevos dentro de su entorno.

El niño de 7 y 8 años continúa con el miedo a la oscuridad, animales y a los seres sobrenaturales, y comienza con un temor nuevo que es hacer el ridículo por la ausencia de habilidades escolares, sociales o deportivas.

Las emociones por su parte son aquellas respuestas en función de las circunstancias de la historia en este caso del niño. En 1986 Skinner hace mención en que las emociones nos sirven para clasificar la conducta con respecto a diversas circunstancias, cabe hacer mención que estas circunstancias no van ligadas con las fisiológicas o psíquicas, si no, como un estímulo que tiene el niño.

Las emociones nos ayudan a reaccionar de manera rápida e inesperada a algún acontecimiento, son aquellos impulsos para actuar. Cada individuo experimenta las emociones de manera muy particular, esto depende de las experiencias que ya vivió, su aprendizaje o de alguna situación en concreto.

En importante hacer mención en que niños formaran sus emociones con medida en que los adultos se los enseñes. Enseñar a controlar las emociones es diferente a reprimirlas, es importante que el niño aprenda a expresarse de acuerdo al momento que está viviendo, la situación en la que se encuentra y las personas que se encuentran presentes.

Es necesario que el niño reconozca que las emociones no aparecen únicamente porque sí, sino que están asociadas a situaciones concretas, en este caso el desconocer la nueva escuela, tener nuevos compañeros, una nueva forma de trabajo, despertará en el niño inquietudes y emociones que no había experimentado o que nuevamente se presentan.

Por lo que respecta a este tema de la transición, nos podemos dar cuenta que se ha tratado de vincular el tercer año de preescolar con el primer año de primaria, a pesar de varios estudios realizados, se puede ver cómo es que conceptualmente se puede vincular en relación a los objetivos, sin embargo de manera empírica aún no es posible, la ACUDE, realizó un manual para instructores comunitarios, el cual se denomina, “Apoyemos juntos la transición de educación preescolar a primaria”, el cual va dirigido a los docenes del tercer grado preescolar y a los padres de familia de los alumnos, este se encuentra divido por meses y por actividades que estos deben realizar junto a sus alumnos e hijos, sin embargo a pesar de que cuenta con resultados esperados, no se puede verificar si estos fueron alcanzados.

Algunas propuestas que se han realizado con respecto a este tema, son, realizar actividades dentro del aula, que despierten en el niño inquietudes y emociones alegres con respecto al cambio que se avecina.

De igual manera preparar al niño para la transición se verá reflejado en el desempeño escolar que este realice en el primer año de primaria, por lo que es conveniente que este conozca el nuevo lugar al que asistirá, la manera en que será evaluado y contarle de manera creativa que tendrá nuevos compañeros y una nueva maestra, la cuál será más estricta ya que los objetivos de ambos niveles escolares así lo requieren.

Todos estos propósitos tienen como fin, brindar una oportunidad de desempeño favorable a través de la transición de preescolar a primaria analizando y planteando condiciones de función para permitir un desempeño educativo eficiente en los niños.

Método

Participantes

Participan ocho alumnos de 3er grado de preescolar de una escuela pública en la ciudad de Xalapa, Ver., en tránsito al 1er grado del nivel básico Primaria. Se requiere una edad de entre 5 a 7 años y ser experimentalmente ingenuos.

Situación

Un salón de 4 x 6 metros, con ventilación e iluminación adecuada, mesas cuadradas, sillas, pizarrones, material didáctico.

Herramientas

Recurso humano

Dos docentes de 3er grado de preescolar de una escuela pública de la ciudad de Xalapa, Ver., dos observadores, estudiantes entrenados para el registro de la conducta y 29 alumnos de primer grado de primaria de una escuela pública de la ciudad de Xalapa, Ver., los cuales fueron observados para el registro de conductas.

Materiales

Un Programa para una Transición Preescolar-Primaria Favorable. Material de oficina: colores de madera, lápices del no. 2, goma y sacapuntas.

Equipo

El equipo a utilizar será: Computadora portátil Hp Pavilon Entertainment PC con suite para oficina de Microsoft, una cámara de video y editor.

Procedimiento

Diseño

Para el estudio se propone un diseño cuasi-experimental de dos grupos con pre test y post test, ya que este instrumento de trabajo es un esquema de investigación no aleatoria, (Campbell y Stanley, 1966) (Ver tabla 1) así como prueba de transferencia, la cual será un simulacro de la primera semana de clases.

Tal como afirma Campbell (1988), "podemos distinguir los cuasiexperimentos de los experimentos verdaderos por la ausencia de asignación aleatoria de las unidades a los tratamientos".

Etapas del estudio

El procedimiento que se llevará a cabo para esta investigación consta de los siguientes pasos, los cuales se describen a continuación.

1. Observación de niños de Primer Grado de Primaria

Apoyadas con el Formato para el registro de conducta en niños de primer grado de primaria, dos observadoras registraron la conducta de un grupo de 29 niños del primer grado de primaria durante los primeros 5 días de clases.

2. Captura y análisis de datos para la creación de dimensiones
3. Elaboración de Programa para una Transición Preescolar-Primaria favorable (piloteo del programa)

   a. Aplicación de PTP-P. Dicho programa será aplicado a un Grupo Piloto compuesto con cuatro alumnos de tercer grado de preescolar, la cual se realizará en sesiones de 1 hora durante 1 semana.
   b. Ajuste al PTP-P. Dichos ajustes se realizarán dependiendo de los resultados en la Fase piloto en donde se ajustarán tareas, actividades, tiempos y sujetos.
4. Elaboración de preprueba y postprueba (Ver anexo)
5. Asignación aleatoria de los participantes a los grupos experimental y control
6. Aplicación de pre test a los grupos (control y experimental).
7. Fase de entrenamiento, aplicación de PTP-P.
8. Aplicación de post test a los grupos (control y experimental).
9. Captura y tabulación de datos obtenidos una vez aplicado el PTP-P.
10. Análisis de datos obtenidos. - Una vez aplicado el PTP-P.
11. Aplicación de Simulacro
12. Captura y tabulación de datos obtenidos durante el simulacro
13. Análisis de datos obtenidos durante el simulacro

Resultados

Paso 1. La observación de los niños de primer grado de primaria dio como resultado:

- Ayudar en actividades escolares a compañeros
- Realizar actividades escolares de sus compañeros
- Jugar en el salón de clase con sus compañeros
- Abandonar el salón de clases
- Preguntar a la maestra como van en sus actividades
- Aislamiento con sus compañeros
- Ignorar a la maestra
- Agresividad física y verbal hacia sus compañeros
- Gritar sorpresivamente durante las horas escolares
- Llorar debido a que extraña a sus padres
- Llorar debido a que no entiende indicaciones de la maestra

Se espera encontrar resultados significativos entre el grupo control y experimental con respecto a la transición de preescolar a primaria que favorezca el desempeño educativo en los niños una vez ingresados al 1er grado de nivel primaria.

Conclusiones

Se espera encontrar la evidencia suficiente para hacer corresponder condiciones planeadas y aplicadas y así decrementar los niveles de tipo emocional permitiendo una transición a las respuestas funcionales de los preescolares para lograr un desempeño favorable.

Tabla 1. Diseño de entrenamiento

Grupos	Sujetos	Preprueba	Entrenamiento					Postprueba	Transferencia
		29 Junio	3 Julio Sesión 1	4 Julio Sesión 2	5 Julio Sesión 3	6 Julio Sesión 4	7 Julio Sesión 5	10 Julio	19 al 21de Julio
Grupo Control	**Sujeto 1**	✓	S/T	S/T	S/T	S/T	S/T	✓	✓
	Sujeto 2	✓	S/T	S/T	S/T	S/T	S/T	✓	✓
	Sujeto 3	✓	S/T	S/T	S/T	S/T	S/T	✓	✓
	Sujeto 4	✓	S/T	S/T	S/T	S/T	S/T	✓	✓
Grupo Experimental	**Sujeto 1**	✓	C/T	C/T	C/T	C/T	C/T	✓	✓
	Sujeto 2	✓	C/T	C/T	C/T	C/T	C/T	✓	✓
	Sujeto 3	✓	C/T	C/T	C/T	C/T	C/T	✓	✓
	Sujeto 4	✓	C/T	C/T	C/T	C/T	C/T	✓	✓

✓ Aplicable; S/T= Sin Tratamiento; C/T= Con Tratamiento; El tratamiento consiste en la aplicación programa: **PTP-P**

Bibliografía

Bosch, L., Menegazzo, L., & Pérez, A. (1994). Decimosexta edición. *El jardín de infantes de hoy.* Argentina: Sudamericana.

Campbell, D.T. y Stanley, J.C. (1966). Experimental and quasi-experimental designs for research. Chicago: Rand McNally. (Traducción española: Amorrortu, Buenos Aires, 1973).

Fabian, H., & Dunlop, A. (2006). *Transitions in the early years.* New York: Routledge

Friedrich, G., & Preiss, G. (2003). Neurodidáctica. *Mente y Cerebro*, 1 (4), 39-45.

García, J., & Lacasa, P. (1996). Procesos cognitivos básicos. Años escolares. En Palacios, J., Marchesi, A., & Coll, C. *Desarrollo psicológico y educación I.* México: Alianza.

Hildebrand. V. (1987). *Fundamentos de EDUCACIÓN INFANTIL Jardín de niños y preprimaria.* México: Limusa.

Hurlock, E. (1988). *Desarrollo del niño*. México: McGraw-Hill.

Ikeda, D. (2002). *"No más asesinatos", Tú puedes cambiar el mundo.* Tokio: Asahi Press.

Isáis, R. (1961). *Un concepto de la escuela primaria.* México: CREFAL.

Mialaret, G. (1981). *Ciencias de la educación*. España: olkoston.

Myers, R., Flores, B., & Peters, M. (2008). *La Transición de Educación Preescolar a la Primaria en México y su Relación a Logros Educativos: Un estudio exploratorio*. México: ACUDE.

Sacristán, G. (1997). *Docencia y cultura escolar.* Buenos Aires: Miño y Davila Editores.

Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, P. (1991). *Metodología de la investigación*. México: Mac Graw Hill.

Secretaría de Educación Pública. (20011). *Programa de Educación Preescolar 2011.* México: Autor.

Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior.* Nueva York: MacMillan

Vogler, P., Crivello, G. & Woodhead, M. (2008).La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas. Países Bajos: Bernard van Leer Foundation.

Woodhead, M., & Moss, P. (2008). *La primera infancia en perspectiva 2.* Reino Unido: The Open University.

CAPÍTULO 10

DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA MEDIANTE UN PROGRAMA DE LECTURA Y UNA TÉCNICA CONDUCTUAL

José Luis Ramos Ruiz
Esperanza Ferrant Jiménez

Universidad Veracruzana

Resumen

Los resultados obtenidos por México en la evaluación PISA (*Programme for International Student Assessment*) son un reflejo de la educación impartida en nuestro país, dentro se encuentra el rubro de la comprensión lectora. Nuestro país no ha obtenido resultados sobresalientes pues en 2015 nuestro país obtuvo un resultado de 423 puntos cuando la media es de 493 puntos. Ante esto, se planteó el diseño de un programa de lectura más la técnica conductual de economía de fichas con la finalidad de ayudar a mejorar la comprensión lectora de los alumnos de primero de secundaria. Se hará uso de un diseño cuasi-experimental con dos grupos experimentales y uno control, y se llevará a cabo en una escuela secundaria de la ciudad de Xalapa, Veracruz. Se espera que el efecto de la implementación de un programa de lectura más la técnica de economía de fichas mejore la comprensión lectora en alumnos de secundaria.

Introducción

Con la implementación del Plan de Estudios 2011 (SEP, 201), el sistema educativo mexicano ha sufrido una serie de modificaciones en su marco legal y pedagógico, de estos cambios uno de los aspectos que se consideran esenciales para que los alumnos sean competentes para desenvolverse en la vida cotidiana es la comprensión lectora, ya que la lectura es una habilidad sumamente importante para la adquisición de conocimientos.

Nuestro país cuenta con sus propios instrumentos de evaluación, entre los que se encontraban ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares) y actualmente PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes), que mide los conocimientos de las asignaturas de Español y Matemáticas. Aunque se realizan pruebas para tener certeza del estado en que se encuentra la educación en México, en la educación básica se proporcionan los objetivos que los alumnos deben alcanzar para comprender realmente los textos, pero no existe una metodología para que los alumnos alcancen dichos objetivos. (Ramos, 2014)

Ante las diversas problemáticas la educación ha recurrido a la psicología, este trabajo se enfocará en el diseño de un programa de lectura, este se apoyará en los principios del condicionamiento operante mediante el uso de la técnica de economía de fichas, lo cual permitirá responder a las necesidades educativas que existen en nuestro país, específicamente en el nivel de secundaria.

La modificación de los criterios de evaluación de la SEP en 2014 al rubro de la comprensión lectora ha implicado un enorme reto para el magisterio, pues estos se encuentran desprovistos de herramientas para su correcta evaluación; esta situación conjunta a los bajos resultados de los estudiantes mexicanos en la prueba PISA en la

que obtuvo un resultado de 423 puntos en comprensión lectora, cuando la media es de 493 puntos (OCDE, 2016), coloca a nuestro país por debajo de lo esperado, ocasionando un problema para el desempeño académico de este.

En esta investigación se propone el diseño de un programa de lectura, apoyado por la técnica conductual de economía de fichas para desarrollar y mejorar la comprensión lectora de los alumnos de educación básica, específicamente de nivel secundaria. Con esto se pretende aportar a los maestros de secundaria un programa de comprensión lectora que responda a las necesidades académicas que tienen y permitir que los alumnos desarrollen este rubro de manera eficaz.

Importancia teórico-práctica

Se evaluará el impacto de la implementación del programa de lectura más la técnica de economía de fichas en el desarrollo de la comprensión lectora. El diseño de un programa de lectura buscará desarrollar la comprensión lectora de los alumnos de secundaria; por otra parte el programa de lectura brindará a los docentes las herramientas necesarias para evaluar la comprensión lectora de los alumnos de secundaria. La implementación de los reforzadores para mantener una conducta se verá reflejada mediante la técnica de economía de fichas como medida de refuerzo al programa de lectura para reforzar la comprensión lectora que es desarrollada por el programa.

Marco Teórico

Cassany (2006) considera el vero leer como algo transitivo, ¿por qué? El diccionario de la Real Academia Española (RAE) (citado por Sanz, 2008, p. 9) menciona que leer es "pasar la vista por lo escrito, haciéndose cargo del valor y significación de los caracteres empleados, y pronunciando o no las palabras representadas por estos caracteres", esta acepción es muy diferente a la que encontramos hoy, pues en 2016 dice que leer es "Pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados".

¿Cuál es la diferencia entre las dos acepciones? La primera está cargada de ese enfoque tradicional y casi mecánico que consiste en darle un valor fonético a una letra, mientras que la segunda tiene una palabra que cambia todo el significado de este concepto: *comprendiendo*. Esa palabra hace que el lector no decodifique, sino que se relacione con el texto, con su contexto, que lo juzgue y aprenda a interpretarlo, cayendo en cierto nivel de subjetivismo.

Se debe considerar que los conceptos de Capacidad Lectora, Comprensión Lectora y Competencia lectora no son lo mismo, se considera que estos tres conceptos son sinónimos, pero no es así, están relacionados, y ese es un problema constante pues la falta de una claridad conceptual no permite abordar cada uno de la manera adecuada lo que perpetúa un problema en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura.

PISA (OCDE, 2000, p. 18) indica que la Capacidad Lectora es "el conjunto progresivo de conocimientos, destrezas y estrategias que los individuos desarrollan a lo largo de la vida en distintos contextos y en interacción con sus iguales". Cuando hablamos de Capacidad Lectora, se hace referencia a las diferentes estrategias que se desarrollan a la hora de leer, pues incluyen elementos como la obtención de información de los textos, identificar ideas principales, características del texto, además implica tener en consideración el formato del texto, el proceso de lectura a

seguir y la situación en la que se encuentra el texto. (Alcaraz Salarirche, & otros, 2013).

En este momento es cuando se atraviesa la delgada línea que divide la Capacidad Lectora de la Comprensión Lectora, mientras que la primera son habilidades, la segunda es más compleja pues implica utilizar la lectura con una finalidad, en la que se hará participe a los conocimientos previos, el bagaje cultural y la madurez que posee el lector es un fenómeno idiosincrático, personal, intransferible, refractario a cualquier intento de comprensión externa (Sanz, 2008).

Enseñar Comprensión Lectora no es desarrollar la Capacidad Lectora, comprender rompe la barrera tradicional de decodificación y de adquisición literal de la información, pues toma al lector como un participante activo que interactúa con el texto y este provoca un cambio en el pues hace suyo el texto, ya que al leer el actor interpreta y reflexiona de manera individual el contenido del escrito, dicha reflexión se transforma en una participación en la comunidad lectora.

La competencia lectora, se encuentra en un nivel superior a las dos anteriores, pues no es solo utilizar estrategias, también hay una interacción con el texto, se puede decir que la Capacidad Lectora y la Comprensión Lectora, se encuentran dentro de la Competencia Lectora, y la gran diferencia es que la finalidad de la Competencia Lectora es proyectar la participación del individuo en la vida social (Díez Mediavilla & García Velasco, 2015.

México al ser miembro de la OCDE se ve obligado a diseñar una serie de planes y programas de estudio que respondan a las exigencias planteadas por este organismo internacional, pues es requisito medir la comprensión lectora. La existencia de planes nacionales busca brindar una orientación a los docentes para cumplir los objetivos que se plantea el programa, desgraciadamente en el ámbito de la comprensión lectora el último documento que marca cómo desarrollar y evaluar este rublo educativo fue el *Manual de procedimientos para el fomento y la valoración de la competencia lectora* fue en 2011, este documento estipula que se debe fomentar y evaluar la velocidad, fluidez y comprensión lectora.

La SEP en 2014 modifica sus criterios de evaluación de la comprensión lectora, enfocándose en desarrollar la competencia lectora, donde busca desarrollar los siguientes tres elementos: 1. Analiza el contenido de un texto para dar su opinión. 2. Sintetiza la información proporcionada por dos o más textos. 3. Utiliza la información contenida en uno o más textos para desarrollar argumentos.

Ante las modificaciones presentadas por la SEP, es necesario retomar las bases en las cuales el sistema educativo mexicano se basa, pues uno de los enfoques del mismo es recalcar en el aprendizaje significativo (Ausbel. 1963) debido a que para alcanzarse es necesario que el alumno relacione los conocimientos que tiene con los que pretende adquirir, esto conducido por el profesor para que el alumno pueda alcanzar la construcción de sus conocimientos, para ello el docente planteará situaciones de enseñanza/aprendizaje.

Referente a la lectura, diversos estudios han planteado dos modelos para abordar esta actividad en la escuela (Alonso & Mateos, 1985; Solé, 1987a; Solé, 1987b; Colomer & Camps, 1991). Estos modelos se denominan ascendente y descendente. El modelo ascendente parte de la decodificación de las letras, para continuar con palabras, frases y así sucesivamente hasta alcanzar niveles complejos.

Mientras que el modelo descendente se parte del uso de los conocimientos previos y de los recursos cognitivos que el lector posee para poder anticiparse al contenido del texto y al momento de realizar la lectura lo hace con la finalidad de verificar si sus inferencias son o no son acertadas. Este proceso se presenta de forma

secuencial y jerárquica, pero con la diferencia que parte de una hipótesis y diversas anticipaciones antes que se deban verificar.

En los primeros niveles de educación el modelo ascendente hace presencia, mientras que el modelo descendente se refleja posterior a la segunda mitad del nivel primaria (Solé, 2009). Para ello diferentes investigadores han encontrado que esta forma de enseñar no varía mucho en diferentes contextos (Pearson y Gallagher, 1983; Solé, 1987a). En la escuela es importante que los programas de enseñanza de la lectura faciliten al niño el acceso al código (Garton & Pratt, 1991) pero hay que recordar que no se debe quedar solo en decodificación (Solé, 2009).

Es por ello, que dentro de los programas y métodos para desarrollar la comprensión lectora se encuentra el trabajo de Palinscar & Brown (1984) que proponen una serie de actividades cognitivas, las cuales consisten en:

1. Comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura.
2. Activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes al contenido que se tratará.
3. Dirigir la atención a lo que resulta fundamental.
4. Evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el conocimiento previo.
5. Comprobar continuamente si la comprensión tiene lugar mediante la revisión y recapitulación periódica y la auto-interrogación.
6. Elaborar y probar inferencias de diverso tipo, como interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones.

Por otra parte, Baumann (1985) divide en cinco etapas el método de enseñanza directa de la comprensión lectora:

1. Introducción: se explican a los alumnos los objetivos que se trabajarán y que le serán útiles para la lectura.
2. Ejemplo: se ejemplifica la estrategia que se va a trabajar mediante un texto.
3. Enseñanza directa: el profesor muestra, explica y describe la habilidad que se trate dirigiendo la actividad.
4. Aplicación dirigida por el profesor: los alumnos deben poner en práctica la habilidad aprendida bajo control y supervisión del profesor.
5. Práctica individual: el alumno debe utilizar independientemente la habilidad con el material nuevo.

En los trabajos de Baumann (1990) su método busca retratar la figura del profesor eficaz, pues espera que el docente conozca los objetivos de sus clases, genere una buena atmósfera para que la clase se dé de buena forma, al mismo tiempo selecciona las actividades y con esto se espera que el profesor este al mando de la situación de aprendizaje.

Partiendo de estas propuestas, Solé (2009) diseña una forma de trabajo para desarrollar la comprensión lectora en tres etapas:

1. Prelectura: se elaborarán las predicciones del texto, los objetivos de la lectura, las preguntas previas y se revisarán los conocimientos previos.
2. Lectura: se realizará la lectura, se busca resolver las dudas que se generen y se siguen elaborando predicciones del texto.
3. Post-lectura: se realiza un resumen de la misma

Tomando en cuenta lo anterior para desarrollar la comprensión lectora se diseñará e implementará un programa de lectura el cual consistirá en 4 fases, las primeras tres fases (Pre-lectura, Lectura y Post-lectura) surgen de la propuesta de

trabajo de Solé (2009) y la cuarta fase es un complemento que surge del hecho que no es posible separar la lectura de la escritura (Solé, 1994; Consejo de Europa, 2002).

Las fases son:

1. Pre-lectura: se establece el primer contacto con el texto. El docente planteará los objetivos que se esperan alcanzar con esa lectura, se conocerá el título del texto, su extensión, el autor y definir alguna palabra que pueda ser de dificultad para el entendimiento de la lectura. Tomando en cuenta la contextualización del texto con el alumno, se realizará una lluvia de ideas, para establecer las ideas que previas.
1. Lectura: se realizará una lectura de todo el texto, durante este proceso el alumno leerá hasta terminar el texto.
2. Post-lectura: se realizará una segunda lectura en la que señalará dudas, palabras desconocidas e ideas principales del texto, acompañado por el docente. Posterior a esto, se realizará otra lluvia de ideas para contrastar con la realizada en la primera fase, para establecer las diferencias encontradas en ambos momentos.
3. Producción escrita: se prosigue a la producción de evidencias escritas, en las que se realizará la planeación y la redacción mediante instrucciones adecuadas para ello.

Terminada la redacción de los textos, se realizará el proceso de evaluación en el cual se realizará un intercambio de los materiales entre los alumnos. La evaluación se realizará de manera co-evaluativa, haciendo uso de rúbricas para ello, a manera de control el docente, realizará una evaluación de control para evitar que los alumnos alteren los resultados de sus compañeros y se apeguen a las normas establecidas en el aula.

Como apoyo al programa de lectura se empleará una técnica conductual que servirá como reforzador. Skinner (1970) consideraba que la educación es muy importante para la técnica científica, pues esta influye en toda nuestra existencia como sociedad. Es por ello que este mismo autor propone el uso reforzamientos en la escuela, ya que "un reforzamiento muy leve puede ser tremendamente eficaz para el control de la conducta si se sabe emplear con tino" (Skinner, 1970, p.35) esto asociado con la carencia de los reforzadores en la escuela, pues consideraba que el empleo de "consecuencias aversivas" en la escuela no son de ayuda para que el aprendizaje en la escuela.

Todo esto bajo la perspectiva del Condicionamiento Operante, que es una ciencia experimental de la conducta que se interesa en la relación existente entre la conducta de un organismo y el medio en el que habita (Reynolds, 1973) y que pertenece a lo que se considera como Análisis Experimental de la Conducta. La característica principal del Análisis Experimental de la Conducta, es que busca dar una descripción científica y objetiva de la conducta y del medio ambiente, mediante un grupo de técnicas y procedimientos destinados al estudio experimental de la conducta dentro del laboratorio con la finalidad de demostrar científica y experimentalmente conjuntos de hechos y principios desde una aproximación de la psicología científica. (Reynolds, 1973).

Derivado del Análisis Experimental de la Conducta, se comienzan a aplicar intervenciones que hacen uso de sus principios con la finalidad de cambiar la conducta de un individuo de forma medible y explicable con precisión (Sulzer-Azaroff & Mayer, 1983), a estas intervenciones se les conoce como Análisis Conductual Aplicado y son restringidas, pues contienen un diseño experimental para evaluar los efectos del tratamiento.

Dentro de las intervenciones del Análisis Conductual Aplicado encontramos la técnica conductual de economía de fichas, la cual Kazdin (1977) nos indica que es el reforzamiento de una conducta mediante un reforzador (ya sea ficha, puntos, estrella, etc.) que será intercambiada por algún otro premio que estará delimitado por una tabla de equivalencias. Este procedimiento de refuerzo mediante la entrega de fichas se aplicará inmediatamente al terminar cada fase del programa de lectura.

La economía de fichas ha sido usada con un número increíble de la población a través de varios comportamientos (Kazdin, 1977). Kazdin (1977) hace mención que las técnicas conductuales han sido aplicadas extensamente en el salón de clases más que en otros lados. Muchos niños cuyas conductas han sido modificadas en el salón de clases por el profesor mediante elogios, atención y aprobación como reforzadores sociales para lograr una conducta adecuada. Aunque para muchos niños el elogio no suele ser suficiente para modificar la conducta lo que puede llegar a ser un estímulo aversivo, por lo que la economía de fichas es un mejor reforzador que el elogio mismo.

La economía de fichas se ha establecido en el salón de clases en diferentes poblaciones, niveles y sistemas (Kazdin, 1977). El objetivo es el reforzamiento de conductas que se buscan incrementar, como la lectura, aritmética y escritura.

Método

Diseño

En este proyecto se hará uso de un diseño tipo cuasi-experimental con pre y posprueba con un grupo de control no aleatorio (Ary, Jacobs & Razavieh, 1987).

Grupo	Pre prueba	V. I.	Pos prueba
E1	Y1	X1	Y2
E2	Y1	X2	Y2
C	Y1	-	Y2
$Y_{1:}$ Preprueba $X_{1:}$ Programa de Lectura más economía de fichas $X_{2:}$ Programa de lectura por si solo $Y_{2:}$ Posprueba			

Este diseño consiste en tres grupos, dos experimentales y uno de control. Al primer grupo se aplicará el programa de lectura más la técnica de economía de fichas, al segundo grupo solo se aplicará el programa de lectura y el tercer grupo no recibirá tratamiento.

Población

La población de estudio serán los 6 grupos de alumnos de primero de secundaria de la Escuela Secundaria y de Bachilleres Experimental (ESBE) turno matutino de la ciudad de Xalapa, Veracruz.

Muestra

3 grupos de primer grado de secundaria con 40 alumnos aproximadamente cada uno, cuyos miembros cuentan con un rango de edad entre 12 y 13 años.

Objetivos

El objetivo general de este trabajo es:

- Evaluar el efecto de la implementación de un programa de lectura más la técnica de economía de fichas sobre la comprensión lectora en alumnos de secundaria.

Los objetivos específicos de este trabajo son:

- Diseñar un programa de lectura.
- Diseñar un programa de lectura más economía de fichas.
- Comparar el efecto del programa de lectura más la técnica de economía de fichas con el efecto del programa de lectura por si solo en la comprensión lectora de alumnos de primero de secundaria.

Hipótesis

- H_1: Los estudiantes de 1º de secundaria que fueron expuestos al Programa de Lectura más la técnica de economía de fichas obtendrán mayor puntaje de calificación en comprensión lectora en comparación a los alumnos del mismo grado que fueron expuestos al Programa por sí solo.
- H_2: Los estudiantes de 1º de secundaria que fueron expuestos al Programa de Lectura más la técnica de economía de fichas y al Programa por sí solo obtendrán mayor puntaje de calificación en comprensión lectora que los estudiantes que no fueron expuestos a ningún programa.
- Herramientas
- Materiales
- Pre prueba y pos prueba (impresas)
- Programa de lectura más economía de fichas impreso (lecturas y actividades)
- Programa de lectura por si solo impreso (lecturas y actividades)
- Fichas
- Premios
- Equipo
- Computadora portátil HP equipada con paquetería Office básico (se empleará solo para el diseño de los materiales).

Procedimiento de Intervención

Se revisará la bibliografía referente a la problemática. Posteriormente se diseñarán las pre-y pospruebas que se aplicarán a los alumnos, del mismo modo se diseñará el Programa de Lectura más economía de fichas y el Programa de Lectura por sí solo. Una vez diseñados los programas se procederá a la validación por parte de expertos la Preprueba, Pospruebas, Programa de Lectura más economía de fichas y el Programa de Lectura por si solo y los Reforzadores en relación a la validez del contenido; por otra parte se realizará una validación por parte de alumnos, uno a uno y un grupo pequeño que no participará en el estudio, de la Preprueba, Posprueba, Programa de Lectura más economía de fichas y el Programa de Lectura por si solo y los Reforzadores en relación a la validez del contenido.

Se gestionará la escuela donde se aplicará la propuesta. Ya en la institución se aleatorizarán los grupos para asignarlos a las situaciones experimentales, para proceder a la aplicación de la preprueba. Se aplicará el tratamiento a los grupos experimentales, al grupo 1 se le aplicará el programa de lectura más la técnica de economía de fichas y al grupo 2 solo se le aplicará el programa de lectura. Al finalizar el tratamiento se aplicará la posprueba.

Una vez terminada la aplicación se procederá a analizar los resultados y posteriormente a redactar el reporte final de los mismos.

Resultados

Se espera que identificar el efecto de la implementación de un programa de lectura más la técnica de economía de fichas en la comprensión lectora de los alumnos de primero de secundaria.

Conclusiones

En el momento en el que fue realizada esta presentación el proyecto se encontraba en fase de aplicación, por lo que se espera tener resultados preliminares al momento de la presentación de este trabajo.

Bibliografía

Alcaraz Salarirche, N., Caparrós Vida, R. M., Soto Gómez, E., Beltrán Duarte, R., Rodríguez Sánchez, A., & Sánchez García, S. (Enero-Abril de 2013). ¿Evalúa PISA la competencia lectora? *Revista de Educación* (360). Doi: 10-4438/1988-592X-RE-2011-360-130

Alonso, J. & Mateos, M. M. (1985) Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y Aprendizaje* n. 31-32, pp. 5-19

Ary, D., Jacobs, L. C. & Razavieh, A. (1987) *Introducción a la Investigación Pedagógica.,* Ciudad de México, Nueva Editorial Interoamericana.

Ausbel, D. P. (1963) The psicology of meaningful verbal learning. New York. Grune Stratton.

Baumann, J. F. (1985) La eficacioa de un modelo de instrucción directa en la enseñanza de la comprensión de ideas principales. *Infancia y Aprendizaje,* n, 31-32, pp. 84-105.

Baumann, J. F. (1990) La enseñanza directa de la habilidad de comprensión de la idea principal. En Baumann (ed.) La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula). Madrid Aprendizaje/Visor. pp. 133-173

Casanny, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea.* Barcelona: Anagrama.

Colomer, T., Camps, A. (1991) Ensenyar a lleguir, ensenyar a comprendre. Barcelona, Rosa Sensat/Edicions 62.

Consejo de Europa. (2002). *Marco común de referencia para la enseñanza de las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación.* (I. Cervantes, Trad.) Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Díez Mediavilla, A., & García Velasco, A. (Mayo de 2015). La evaluación de la competencia lectora. *Lenguaje y Textos. Revista de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y Literatura* (41), 35-44.

Garton, A., Prat, Ch. (1991) Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito. Barcelona, Paidós/MEC (Ed. Original, 1989)

INEE. (2010). *México en PISA 2009.* México: INEE.

Kazdin, A. (1977) *The token economy*, Nueva York, Plenum.

OCDE. (2000). *Mesuring Student Knowledge ans Skills. The PISA 2000. Assessment of Reading Mathematical ans Scientific Inquiry.* París: OECD Publication Service.

OCDE (2016) *PISA 2015. PISA Resultados Clave,* Ciudad de México, OCDE

Palincsar, A. S., Brown, A. L. (1984) Reciprocal teaching of comprehension-forstering and comprehension-monitoring activities. Cognition and instruction, n. 1, (2), pp.117-175.

Pearson, D. P.; Gallagher, M. C. (193) *The instruction of reading comprehension.* Contemporany Educational Psycology, n.8, pp. 317-344

Penac, D. (1996). *Como una novela.* Barcelona: Anagrama.

Ramos Ruiz, J. L. (2014). *El taller de comprensión lectora: Una experiencia formativa con los alumnos de 2ª 'A', 'B' y 'C' de la secundaria y bachilleres experimental de Xalapa, Veracruz.* (Documento recepcional de licenciatura). Escuela Normal Superior Veracruzana "Dr. Manuel Suárez Trujillo", Xalapa, México.

Reynolds, G. S. (1973) Compendio de Condicionamiento Operante. Editorial Ciencia de la Conducta S. A., México

Sanz Moreno, Á. (Julio de 2008). Algunas reflexiones a partir de la evaluación de la lectura en el proyecto PISA. *CEE Participación Educativa* (8), 6-21.

SEP (2011), *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*, México, SEP.

SEP. (2011). *Acuerdo Número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica.* México: SEP.

SEP. (2011). *Manual de procedimientos para el fomento y la valoración de la competencia lectora en el aula.* México: SEP.

Skinner (1970) Tecnología de la Enseñanza, Barcelona, Nueva Colección Labor

Solé, I. (1987a) L'ensenyament de la comprensió lectora. Barcelona. CEAC

Solé, I. (1987b) Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. Infancia y Aprendizaje, n. 39-40, pp. 1-13

Solé, I. (2009). *Estrategias de Lectura.* Barcelona: Graó. (Ed. Original 1992)

Solé, I. (mayo de 1994). Aprender a usar la lengua: implicaciones para la enseñanza. *Aula: hablar, escuchar, leer, escirbir.* (26), 5-10.

Sulzer-Azaroff, B. & Mayer, G. R. (1983) Procedimientos del análisis conductual aplicado con niños y jóvenes., México, Editorial Trillas.

CAPÍTULO 11

EDUCACIÓN INCLUSIVA: PROGRAMA PARA FOMENTAR COMPETENCIAS DOCENTES EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN SECUNDARIA

José Armando Hoil Várguez
Jorge Carlos Aguayo Chan

Universidad Autónoma de Yucatán

Resumen

El profesorado es un pilar de suma importancia para que la educación inclusiva sea una realidad, ya que una serie de trabajos mencionan la necesidad de un replanteamiento de la formación continua y permanente del docente, la conveniencia de establecer canales de colaboración entre el profesorado y buscar respuestas colectivas, con base a la reflexión, sobre la práctica de los dilemas y demandas derivados de la atención a la diversidad (Alegre, 2010; Fernández Batanero, 2013; Low, 2007; Morilla y Pardilla, 2006). Por tal motivo, el objetivo del presente trabajo es generar competencias docentes para una educación inclusiva en el nivel de secundaria, a partir de un programa de intervención que impacte en las prácticas educativas hacia la atención de la diversidad. La metodología utilizada es de tipo cuantitativa, teniendo como población docentes y alumnos de nivel secundaria. Para la intervención y evaluación del programa, se realiza un pretest y postest utilizando el Cuestionario de Competencias Docentes en Atención a la Diversidad (CDAD) de Paz y Cardona (2013), y de la misma forma, un test sociométrico para los alumnos donde se pueda ver reflejado el impacto de estas prácticas educativas en el aula. Como resultados futuros, se busca que el programa favorezca la competencia docente para atender al alumnado heterogéneo y que éstos últimos puedan percibir los beneficios de esa atención en el salón de clases.

Introducción

La inclusión educativa es un término que surge en el área de la educación especial, y de los principios de la integración, por lo que la inclusión promueve la creación de escuelas para todos. Su principal opositor es la exclusión, ya que una escuela inclusiva es aquella que lucha por la igualdad de oportunidades y el respeto a las diferencias, desde una perspectiva social, la inclusión está un paso más adelante respecto a la integración (Gallego Ortega y Rodríguez Fuentes 2012).

El concepto de inclusión o de educación inclusiva suele asociarse a los estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales, o a quienes viven en contextos de pobreza, aunque progresivamente se está adoptando un enfoque más amplio concibiéndola como un medio para lograr un acceso equitativo a una educación de calidad, sin ningún tipo de discriminación (Marchesi, Blanco y Hernández, 2014).

Una de las Metas para el 2021 que propone la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2010), es la apuesta por la educación inclusiva, ya que el objetivo de conseguir escuelas inclusivas se ha convertido en una de las primeras aspiraciones de todos aquellos que defienden la equidad en la educación.

Por su parte, el Instituto de Nacional de Evaluación Educativa (INEE) (2014), menciona que el derecho a una educación de calidad es el derecho de todas las

personas a aprender para ejercer y vivir en plenitud todos los demás derechos humanos. Por lo tanto, el Estado debe considerar la situación desigual de los niños, sus familias y comunidades, para diseñar modelos educativos incluyentes y pertinentes, de tal forma que los objetivos educativos sean alcanzados por el mayor número de estudiantes.

En términos locales, la Secretaria de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán (SEGEY) (2013), refiere que las escuelas que promueven una estrategia de inclusión propician al mismo tiempo la eliminación de las barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas con alguna discapacidad, con aptitudes sobresalientes o con otras condiciones.

El desarrollo de escuelas inclusivas que acojan y den respuesta a la diversidad del alumnado es probablemente uno de los principales desafíos que enfrentan los sistemas educativos en la actualidad, y un factor clave para avanzar hacia una educación de calidad que sea pertinente para las personas y no sólo para ciertos grupos sociales (Marchesi, Blanco y Hernández, 2014).

Uno de los pilares para que la educación sea una realidad son los docentes, que entre los retos que se han identificado para atender a la diversidad en el nivel de secundaria, está el hecho de que, por sus características, implica trabajo con muchos profesores, quienes, en términos generales, no tienen una formación pedagógica (Jacobo, Alvarado y Moctezuma, 2006).

Para que la atención a la diversidad a nivel secundaria tenga éxito hay que mejorar la formación del profesorado y cambiar algunos de sus puntos de vista (los alumnos con dificultades y poco motivados son capaces de aprender), crear incentivos, dotar a los centros de los recursos y apoyos necesarios, y establecer un programa de actuación en los centros (Ferrandis, Grau y Forteset, 2010). La formación inicial debe seguirle la formación permanente del profesorado (Paz, 2014).

A partir de un trabajo extenso hecho por Booth y Ainscow (2011) en Inglaterra, crean la guía de inclusión educativa (Index for Inclusion) y es un producto adaptado para la población en Latinoamérica con la finalidad de romper las barreras del aprendizaje en las escuelas a través de 3 vías que son la cultura, política y prácticas educativas.

En México, el rendimiento de los alumnos en las áreas de español y Matemáticas están por debajo de lo esperado. Según el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) en el 2015:

> más de 60% de los alumnos de sexto de primaria y tercero de secundaria alcanzó el nivel I de logro educativo (insuficiente) en Matemáticas, mientras que en el dominio de Lenguaje y Comunicación las proporciones fueron: 49.5% de los alumnos de sexto de primaria y 29.4% de los de tercero de secundaria en el mismo nivel de logro referido (INEE, 2016, p. 38).

Este panorama es un desafío que tienen escuelas, docentes, padres de familia y todo el personal de la comunidad educativa, ya que organismos o agencias internacionales que diseñan propuestas para una educación de calidad y sustentable, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2016), menciona que para el 2030, una de las metas es que todos los niños y niñas de primaria y secundaria tengan una enseñanza completa, gratuita, equitativa, y de calidad, que produzca resultados de aprendizajes pertinentes y efectivos.

Por supuesto, México tendrá que tomar estas disposiciones en su sistema educativo, ya que la educación es un factor posibilitador y un aspecto clave del desarrollo social, fundamental para conseguir que las personas puedan llevar vidas saludables y mejorar las vidas de sus hijos, así como impulsar la igualdad de género al empoderar a las poblaciones vulnerables, formadas mayoritariamente por niñas y mujeres (UNESCO, 2016).

Con el acuerdo para la operación del Programa para la Inclusión y Equidad Educativa, la Secretaría de Educación Pública (SEP) establece los objetivos y lineamientos para gestionar e implementar la educación inclusiva y equitativa en los niveles básico, medio superior y superior (DIARIO OFICIAL, 2013).

Una serie de trabajos mencionan la necesidad de un replanteamiento de la formación docente, la conveniencia de establecer canales de colaboración entre el profesorado y buscar respuestas colectivas, en base a la reflexión, sobre la práctica de los dilemas y demandas derivados de la atención a la diversidad (Alegre, 2010; Fernández Batanero, 2013; Low, 2007; Morilla y Pardilla, 2006).

Siguiendo en específico a los docentes de educación secundaria, Boix (2008) señala como el futuro docente de educación secundaria tiene desconocimiento absoluto acerca del concepto de atención a la diversidad, factores relacionados con la heterogeneidad educativa, necesidades educativas especiales, estrategias y recursos de integración e inclusión en centros y aulas ordinarias, competencias metodológicas personales y participativas necesarias.

Esto se demuestra con lo referido por Colmenero (2009), quien realizó en un estudio cuantitativo amplio con docentes de secundaria (407) y encontró que perciben que no disponen de suficientes conocimientos para trabajar en el campo de la atención a la diversidad; además que, a mayor antigüedad, mayor es su sensación de falta de conocimientos (69.2 %).

Para Tribó Travería (2008), la escuela del siglo XXI requiere de docentes competentes capaces de diseñar situaciones de aprendizaje acordes con las necesidades de los educandos de los nuevos tiempos. Ya no basta con el simple adiestramiento de técnicas y procedimientos para la enseñanza, hace falta ir al fondo del asunto y promover una verdadera transformación de la práctica docente.

Como se señala en el estudio realizado por Fernández Batanero (2013), las competencias docentes implicadas para la atención de la diversidad son las referentes a lo pedagógico-didácticas, de liderazgo, de gestión de grupo y aprendizaje cooperativo, de investigación, interactivas, éticas y competencias sociales.

A partir de esto, la propuesta de trabajo surge de la necesidad de poder apoyar a los docentes en generar competencias para hacer de sus grupos de nivel secundaria, aulas inclusivas como elementos necesarios para una educación de calidad y acceso a todos los alumnos.

Marco teórico

Educación inclusiva

Los procesos de inclusión educativa no se limitan a los centros educativos, ya que ésta demanda un cambio de actitudes de la sociedad, quien debe de promover la integración e inserción socio-laboral de las personas con discapacidad (Gallego Ortega y Rodríguez Fernández, 2012).

La inclusión o la educación inclusiva no es otro nombre para referirse a la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales. Implica “un

enfoque diferente para identificar e intentar resolver las dificultades que aparecen en los centros" (Booth y Ainscow, 2000, p. 18). El concepto de barreas para el aprendizaje y la participación es un concepto que estos autores mencionan en la forma en que los profesores deben enfocar su trabajo educativo con relación al alumnado en desventaja.

En la inclusión educativa no solo interesa el acceso al sistema general de educación, sino que presupone el compromiso permanente para identificar y eliminar las barreras existentes para la participación, socialización y el aprendizaje de todo el alumnado. La integración escolar contribuyó a romper las barreras entre los sistemas de educación especial y general; con la propuesta inclusiva se pretende construir los escenarios que permitan que la totalidad del alumnado se sienta incluido en el proyecto educativo general (Lou Royo, 2001).

Casanova (2011) menciona que el modelo de educación inclusiva supone la puesta en práctica de una comunidad educativa que disponga de las características y posibilidades para atender a la población escolarizada, diversa y heterogénea. Para esto se requiere de un currículo abierto y flexible y una organización que permita su práctica óptima.

Algunas de las normas internacionales que dan fundamento y avalan un modelo de educación inclusiva son (Casanova, 2011, p. 32):

- Declaración de los derechos del niño en 1959.
- Declaración de las Naciones Unidas sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial en 1963.
- Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales en 1979.
- Declaración sobre los derechos humanos de los individuos que no son nacionales del país en que viven en 1985.
- Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño en 1990.
- Declaración mundial sobre educación para todos en 1990.
- Declaración de Salamanca en 1994.
- Conferencia Mundial sobre la Mujer en 1995.
- Informe Delors en 1996.
- Marco de Acción de Dakar en el 2000.
- Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad en el 2006.
- Conferencia Internacional "La educación inclusiva: vía para favorecer la cohesión social" en el 2010.

Es de suma importancia que, para poder llevar a cabo una educación inclusiva orientada hacia la atención a la diversidad, la primera vía es a través de un currículo flexible, como menciona Armáiz (2009, p.205):

> la adopción de un modelo de currículo abierto y flexible supone el primer elemento de atención a la diversidad, ya que da la posibilidad a los centros de ajustar la propuesta curricular teniendo en cuenta su propio contexto y la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones del alumno.

Educación inclusiva a nivel internacional

Una de las Metas para el 2021 que propone la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2010), es la apuesta por la educación inclusiva, ya que el objetivo de conseguir escuelas inclusivas se ha convertido en una de las primeras aspiraciones de todos aquellos que defienden la equidad en la educación.

Organismos internacionales como la UNESCO (2005, en Marchesi, Blanco y Hernández, 2014) plantean la necesidad de una educación inclusiva que impere en la atención a la diversidad, conceptualizándola como:

> un proceso orientado a responder a la diversidad del alumno, incrementando su participación en la cultura, el currículo y las comunidades de las escuelas, reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada con la presencia, la participación y los logros de aprendizaje de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados (p. 12).

La educación inclusiva implica "la formulación y aplicación de una vasta gama de estrategias de aprendizaje que respondan precisamente a la diversidad de los educandos" (Lou Royo, 2001, p. 41).

Autores pioneros en el tema son Booth y Ainscow (2011), quienes a partir de estudios longitudinales hechos en Inglaterra crean la Guía de Inclusión Educativa (Index for Inclusion), el cual es un producto adaptado para la población en Latinoamérica con la finalidad de romper las barreras del aprendizaje en las escuelas a través de 3 vías que son la cultura, política y prácticas educativas.

Otro país donde la educación inclusiva es de interés primordial es en España. Echeita (2007) menciona que existen razones para abordar este tema, como educación para todos primero, por el alumnado más vulnerable (no solo por discapacidad). La segunda razón para enfatizar la idea de que los sistemas educativos deben de incluir a todos los alumnos recae en la necesidad de respetar las diferencias entre ellos, ya sea por razones de género, procedencia, etnia, capacidad o cultura.

La inclusión entendida como respeto a la diversidad del alumno en los centros escolares vendría a ser una base necesaria para una sociedad igualmente incluyente respetuoso con la diversidad de sus ciudadanos, es mucha más que una cohesión y democracia (Echeita, 2007).

Educación inclusiva a nivel nacional y local.

El INEE (2014) menciona que el derecho a una educación de calidad es el derecho de todas las personas a aprender para ejercer y vivir en plenitud todos los demás derechos humanos. Por lo tanto, el Estado debe considerar la situación desigual de los niños, sus familias y comunidades, para diseñar modelos educativos incluyentes y pertinentes, de tal forma que los objetivos educativos sean alcanzados por el mayor número de estudiantes.

En México, el rendimiento de los alumnos en las áreas de español y Matemáticas están por debajo de lo esperado. Según el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) en el 2015:

> más de 60% de los alumnos de sexto de primaria y tercero de secundaria alcanzó el nivel I de logro educativo (insuficiente) en Matemáticas, mientras que en el dominio de Lenguaje y Comunicación las proporciones fueron: 49.5% de los alumnos de sexto de primaria y 29.4% de los de tercero de secundaria en el mismo nivel de logro referido (INEE, 2016, p. 38).

Este panorama es un desafío que tienen escuelas, docentes, padres de familia y todo el personal de la comunidad educativa, ya que organismos o agencias internacionales que diseñan propuestas para una educación de calidad y sustentable, como la UNESCO (2016), menciona que para el 2030, una de las metas

es que todos los niños y niñas de primaria y secundaria tengan una enseñanza completa, gratuita, equitativa, y de calidad, que produzca resultados de aprendizajes pertinentes y efectivos. De esta manera, México tendrá que dar respuesta a estos objetivos planteados.

Por su parte, la SEP (2014) menciona que una de "las políticas públicas con mayor atención para la región de América Latina ha sido la exclusión social y educativa", requiriendo invertir mayores cantidades de dinero para la población con índices altos de pobreza o limitaciones que afectan acceder a los servicios educativos (p. 5).

Para dar respuesta a esta problemática, la SEP crea el Programa la Inclusión y Equidad Educativa (PIEE) que busca el "fortalecimiento de la educación básica, media superior y superior" (SEP, 2014, p. 5).

Estudios con muestra mexicana es la realizada por Serrato Almendárez y García Cedillo (2014), quienes evaluaron un programa de intervención para promover prácticas docentes inclusivas, con el objetivo de proporcionarles herramientas teóricas y metodológicas sobre la educación inclusiva, a fin de sensibilizarlos para la atención a la diversidad y para propiciar el desarrollo de prácticas inclusivas. Para esto, realizaron cuatro fases, el diagnóstico, el diseño, la implementación y evaluación de la intervención. Como resultados obtenidos fueron que el personal docente adquirió estrategias para atender de mejor manera la diversidad en sus grupos, aunque los logros fueron más individuales que institucionales.

En Yucatán, Figueroa Franco (2014) realiza una intervención para promover la socialización positiva en un grupo con inclusión educativa de una escuela primaria Montessori de la ciudad de Mérida. Entre la particularidad esta que, trabaja con los docentes para verificar las prácticas inclusivas que implementan en el aula. Se realiza un pre-test y post-test con las pruebas Bas 3 y GEPIA (observación y autoreporte). Los resultados de la intervención redundaron en el incremento de la socialización positiva de los niños, y con los docentes, se observan cambios en el área de planeación, aunque un dato interesante fue que los profesores desde el inicio se puntuaron por arriba de la media teórica en las áreas de prácticas inclusivas, pero en el momento de la observación (corroboración por parte de la autora), esto no se vio reflejado.

Competencias docentes

Desde hace algún tiempo los maestros y profesores están en el centro del problema de la educación, pero también son el factor estratégico de la solución y como Fullan (993, en Schwartzman y Cox, 2008) menciona en una citada frase "los profesores tienen el honor de ser, simultáneamente, el peor problema y la mejor solución en educación" (p.134).

Las propuestas actuales de formación inicial y continua de docentes en Latinoamérica suelen tener bajo prestigio, las metodologías de enseñanza no se han actualizado y se prestan muy poca atención a técnicas pedagógicas para los alumnos de contextos desfavorables, escuelas multigrado y rurales (Vaillant, 2005).

Con la llegada del modelo de competencias al sistema educativo, se empezó a tomar en cuenta la necesidad de operar un cambio en la enseñanza-aprendizaje. El término de competencia en educación ha tenido diversas definiciones. Para Frola (2011), las competencias son "las capacidades del individuo para dar una respuesta integrada, movilizando elementos conceptuales, actitudinales y procedimentales, en

una sola exhibición que la resuelva en términos de criterios de calidad o exigencia, y se manifiesta a través de indicadores evaluables" (p. 19).

Para Tribó Travería (2008), la escuela del siglo XXI requiere de docentes competentes capaces de diseñar situaciones de aprendizaje acordes con las necesidades de los educandos de los nuevos tiempos. Ya no basta con el simple adiestramiento de técnicas y procedimientos para la enseñanza, hace falta ir al fondo del asunto y promover una verdadera transformación de la práctica docente.

El autor mencionado anteriormente refiere que la competencia docente frente a una necesidad del contexto educativo, es importante la capacidad del docente para dar una respuesta integrada, movilizando elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales, en exhibiciones reales que la resuelvan en términos de criterios de calidad o exigencia y que pueden manifestarse a través de indicadores evaluables.

Perrenoud (2004) plantea diez competencias para el profesorado: 1) organizar y animar situaciones de aprendizaje; 2) gestionar la progresión de los aprendizajes; 3) elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; 4) implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo 5) trabajar en equipo; 6) participar en la gestión de la escuela; 7) informar e implicar a los padres; 8) utilizar las nuevas tecnologías; 9) afrontar los dilemas y los deberes éticos de la profesión, y por último, 10) organizar la propia formación continua.

Zabalza (2007) también hace alusión a las competencias que debe poseer el profesor del siglo XXI, incluyendo las referentes a la comunicación y relación con los estudiantes, asi como reflexionar e investigar sobre la enseñanza.

Competencias docentes en atención a la diversidad

La diversidad es una de las características de la condición humana. La igualdad y diversidad son dos principios fundamentales que el sistema educativo debe de garantizar a todos los ciudadanos. Las manifestaciones de la diversidad derivan de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, lingüísticos, de género, étnicos y religiosos, así como de las distintas capacidades intelectuales, psíquicas, sensoriales y físicas de los individuos (Lou Royo, 2001).

Una serie de trabajos recientes mencionan la necesidad de un replanteamiento de la formación docente, la conveniencia de establecer canales de colaboración entre el profesorado y buscar respuestas colectivas, con base a la reflexión, sobre la práctica de los dilemas y demandas derivados de la atención a la diversidad (Morilla y Pardilla, 2006, Low, 2007; Fernández Batanero, 2013).

Como se señala en el estudio realizado por Fernández Batanero (2013), las competencias docentes implicadas para la atención de la diversidad son las referentes a lo pedagógico-didácticas, de liderazgo, de gestión de grupo y aprendizaje cooperativo, de investigación, interactivas, éticas y competencias sociales. El profesorado es una pieza fundamental para propiciar una enseñanza de calidad para todos los estudiantes (Low, 2007).

Moliner, Sales, Ferrández y Traver (2008) quienes buscaron identificar las variables percibidas como facilitadoras y limitadoras de la atención a la diversidad en los centros de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) por parte de los profesionales que en ellos trabajan (profesorado y psicopedagogos), llegan a la conclusión de ser necesario incorporar a la formación inicial, no solamente aspectos relacionados con las competencias más relacionadas con las didácticas específicas sino, competencias de carácter técnico y didáctico comunes, incidiendo en las estrategias metodológicas que posibilitan una adecuada gestión de la diversidad del aula, una reflexión profunda sobre el concepto de diversidad y una formación de

actitudes muy ligada a la reflexión sobre la nueva identidad del profesorado de secundaria

Siguiendo en específico a los docentes de educación secundaria, Boix (2008) señala como el futuro docente de educación Secundaria tiene desconocimiento absoluto acerca del concepto de atención a la diversidad, factores relacionados con la heterogeneidad educativa, necesidades educativas especiales, estrategias y recursos de integración e inclusión en centros y aulas ordinarias, competencias metodológicas personales y participativas necesarias para transformar el aula y los entornos de la comunidad de aprendizaje en espacios abiertos al aprendizaje desde el dialogo.

Otro estudio que abarca la misma temática y población es la realizada por Álvarez, Álvarez, Castro, Campo y Fueyo (2008) con 242 profesores de Educación Secundaria en los tres niveles, con el objetivo de analizar la integración en la Educación Secundaria Obligatoria y qué variables perciben los profesores como indicadores de ésta. Los resultados muestran que el colectivo de alumnos que tiene problemas de comportamiento es el peor integrado y, además, que un porcentaje significativo del profesorado preferiría no tenerlo en sus aulas. Lo más destacado es que los profesores refieren que la integración no funciona con eficacia en algunos de los colectivos, debido, fundamentalmente, a la falta de recursos y de estrategias adecuadas.

Esto se demuestra con lo referido por Colmenero (2009), quien realizó un estudio cuantitativo amplio con docentes de secundaria (407) y encontró que perciben que no disponen de suficientes conocimientos para trabajar en el campo de la atención a la diversidad; además que, a mayor antigüedad, mayor es su sensación de falta de conocimientos (69.2 %).

De igual forma, el autor mencionado anteriormente refiere que el profesorado asume que para desarrollar con éxito el trabajo con los niños con necesidades educativas especiales es fundamental para el profesor tener formación específica inicial sobre atención a la diversidad, concibiéndolo sobre todo aquellos que tienen experiencia en otros niveles.

La presencia de alumnos con mayores necesidades de apoyo en la Educación Secundaria requiere que todo el profesorado, y no sólo el especializado, este comprometido en la tarea de convertir estos objetivos generales en logros concretos, y la atención a la diversidad en pauta ordinaria de la acción educativa (Lou Royo, 2001).

Es de suma importancia que, para poder llevar a cabo una educación inclusiva orientada hacia la atención a la diversidad, la primera vía es a través de un currículo flexible, como menciona Armáiz (2009, p.205):

> la adopción de un modelo de currículo abierto y flexible supone el primer elemento de atención a la diversidad, ya que da la posibilidad a los centros de ajustar la propuesta curricular teniendo en cuenta su propio contexto y la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones del alumno.

Competencias docentes en secundaria

En el nivel de secundaria, los nuevos retos que se plantea el sistema educativo tienen que ver con la mejora de la calidad de la educación que se recibe y con la necesidad de reducir las elevadas tasas de abandono temprano de los estudios. Se busca que todo el alumno alcance el máximo de desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales, y para

ello necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades (Lou Royo, 2001).

Con respecto a las competencias del profesor en secundaria, Tribó Travería (2008) refiere que son las relacionadas a los ámbitos de: la competencia disciplinar (saber), la competencia metodológica (saber hacer), la competencia social (saber estar) y la competencia personal (saber ser).

El autor mencionado anteriormente también considera que un docente de nivel secundaria es competente cuando sabe interrelacionar y coordinar al mismo tiempo los conocimientos de los ámbitos referidos, para implementarlos de forma integrada a un momento de la práctica profesional y ha podido generalizar esos conocimientos en otras situaciones concretas.

En una investigación realizada por Ferrández-Berrueco y Sánchez-Tarazaga (2014, p. 13), realizan una caracterización del perfil de los docentes de secundaria con base al grado de importancia que le otorgan a las competencias, teniendo como resultado tres perfiles:

- Perfil Alto Es uno de los grupos más numerosos. Da mucha importancia a todas las competencias, el que mejor las valora y el que menor peso conceden a variables disciplinares (saber) y tienden a trabajar en centros grandes.
- Perfil Medio Se trata del segundo segmento más numeroso. Son profesores preferiblemente de centros pequeños que dan una importancia, en general, alta a las competencias docentes, especialmente a las relacionadas con aspectos psicológicos del profesor (saber ser).
- Perfil Bajo Es el colectivo que menor valoración confiere a las competencias consultadas. Las características percibidas por el mismo como menos relevantes son las vinculadas al ámbito social. Se trata de un grupo minoritario, perteneciente sobre todo a centros de tamaño mediano.

Programas de intervención para la educación inclusiva

La actitud del profesor hacia la educación inclusiva guiará su quehacer en el aula, así como el compromiso para llevar el aprendizaje a todos los alumnos. Ferrandis, et al, (2010) mencionan que el profesorado tiene una buena actitud hacia la atención a la diversidad, reconociendo el derecho a que todos los alumnos accedan a la ESO. Sin embargo, detectan muchos problemas en la aplicación de las medidas de atención a la diversidad en los centros docentes y también de las carencias formativas.

Esta buena actitud mayoritaria del profesorado hacia la atención a la diversidad como un derecho contrasta con su escasa formación. El profesorado esta poco formado en atención a la diversidad, carece de conocimientos teóricos básicos y de estrategias de intervención adecuadas. Es consciente de sus carencias formativas y se siente inseguro (Ferrandis, et al, 2010).

En una investigación realizada por Chiner (2011) se examinó las percepciones y actitudes del profesorado alicantino (España) hacia la inclusión y la frecuencia con que utilizan determinadas estrategias educativas inclusivas, todo ello en función de un conjunto de variables como la formación, la disponibilidad de recursos y apoyos disponibles para la inclusión, la etapa educativa, la experiencia docente y el género.

Los resultados señalan que los profesores muestran una actitud positiva hacia la filosofía inclusiva, sin embargo, un alto porcentaje no dispone de la formación, los recursos y apoyos necesarios para atender de manera adecuada a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Lo relevante en dicho estudio es que las adaptaciones que empleaban con mayor frecuencia eran las estrategias de enseñanza y evaluación formativa, y las que menos utilizadas son las estrategias de agrupamiento. Los profesores con una actitud favorable hacia la inclusión utilizaban más frecuentemente estrategias de evaluación formativa y de agrupamiento.

De aquí, la necesidad de crear programas de intervención que fomenten competencias en los docentes. Morina y Parrilla (2006) realizan una propuesta de formación para el profesorado para mejorar la respuesta a la diversidad desde el marco del Modelo de Educación Inclusiva y por otra, en la descripción, interpretación, comprensión valoración del proceso de puesta en marcha, desarrollo e impacto de esta propuesta en grupos de profesores de centros de Primaria y Secundaria.

Otro programa de formación inicial y permanente para docentes de secundaria a través de adaptaciones en el aula evidenció que la percepción de los profesores participantes es que el curso logró consolidar al menos parte de los objetivos planteados, como son la mejora del rendimiento en matemáticas de sus alumnos de 4º de ESO, la detección de variables asociadas al rendimiento en matemáticas, la capacidad de consensuar objetivos educativos adaptados a la realidad y de elaborar materiales bajo principios de adaptación educativa, y, principalmente, su cambio de actitud hacia las diferencias y su relación con el proceso y resultados educativos (Artega y García, 2008).

Un programa para capacitar al docente en cuestión a la educación inclusiva tendría que abracar (Chiner, 2011):

- Formación inicial sobre la inclusión y su práctica educativa.
- La formación inicial deberá ir acompañada de una formación permanente.
- Prestar mayor atención a tipo y gravedad de la discapacidad.
- Ofrecer los recursos necesarios que permitan a los profesores adaptar de forma adecuada su enseñanza a las necesidades particulares de cada alumno.
- Ofrecer los apoyos profesionales y personales que sean necesarios para atender.
- Ofrecer más tiempo a los profesores para programar la enseñanza o reunirse con otros profesores.
- Para que la atención a la diversidad en la ESO tenga éxito: hay que mejorar la formación del profesorado y cambiar algunos de sus puntos de vista (los alumnos con dificultades y poco motivados son capaces de aprender), crear incentivos, dotar a los centros de los recursos y apoyos necesarios, y establecer un programa de actuación en los centros (Ferrandis, et al, 2010). La formación inicial debe seguirle la formación permanente del profesorado (Paz, 2014).

De igual forma, para emplear el modelo de la educación inclusiva por parte de los profesores, éstos tendrán que observar si es de utilidad y relevante ante las necesidades del alumnado. De aquí es donde Gallego Ortega y Rodríguez Fuentes (2012) enlistan una serie de beneficios de la inclusión que son evidentes en el profesorado:

- Facilita mayor sensibilización.
- Propicia mayor superación de prácticas cotidianas rutinizadas y despierta una dinámica de innovación.
- Estimula al profesorado a superar las prácticas de enseñanza transmisiva y a incorporar estrategias diferentes para atender a la diversidad.
- Propicia la incorporación de contenidos educativos de diverso tipo.

- Facilita el desarrollo de estrategias polivalentes y habilidades didácticas que pueden ser aplicables en la enseñanza normal.
- Favorece los contextos de intervención colaborativa, ya que demanda la cooperación de diversos agentes implicados.

Método

La propuesta de trabajo surge de la necesidad de poder apoyar a los docentes en generar competencias para hacer de sus grupos en el nivel de secundaria, aulas inclusivas como elementos necesarios para una educación de calidad y acceso a todos los alumnos.

La población está conformada por docentes del nivel de secundaria en una escuela privada del estado de Yucatán. El empleo del diagnóstico será en la institución desde dos ámbitos: una para completar el cuestionario y otra dentro de aula para recabar información sobre la percepción de los alumnos.

El objetivo general de este trabajo es generar competencias docentes para una educación inclusiva en el nivel de secundaria, a partir de un programa de intervención que impacte en las prácticas educativas hacia la atención de la diversidad.

Los objetivos específicos son:

- Diagnosticar las competencias de los profesores hacia la educación inclusiva.
- Diseñar un programa de intervención para promover competencias docentes que fomenten prácticas educativas hacia el alumno de secundaria.
- Implementar un programa de intervención sobre las competencias docentes que promuevan una educación inclusiva.
- Evaluar los cambios surgidos a partir del programa de intervención con respecto a las competencias docentes hacia la atención a la diversidad en el nivel de secundaria.

La metodología por emplear es de corte cuantitativo, y según Hernández, Fernández y Baptista (2010), es un enfoque que utiliza la recolección y análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis previamente hechas. De aquí es donde se podrá observar las competencias docentes antes y después de la intervención.

Los instrumentos utilizados son el Cuestionario de Competencias Docentes en Atención a la Diversidad (CDAD) de Paz y Cardona (2013), que consta de 24 items distribuidos en tres partes (Conocimientos, Habilidades, Creencias y Actitudes) El instrumento permite una puntuación total que es la suma de las puntuaciones de cada uno de los ítems, siendo la puntuación mínima de 24 y y la máxima de 96 e indicando las puntuaciones altas un grado de dominio elevado de competencia docente en atención a la diversidad y las puntuaciones bajas un dominio bajo en dicha competencia. La confiabilidad alpha de Cronbach es de .81 de dicho instrumento.

Con respecto al Test Sociométrico, se basa en 4 preguntas para evaluar la percepción de los alumnos de los 3 niveles de secundaria con respecto al trabajo en equipo, exclusión, comunicación con el profesor y comprensión de la tarea. Esto con el propósito de tener un parámetro de lo que el alumno percibe como inclusión educativa.

Para la recolección de la información se llevará a cabo lo siguiente:

- Diagnóstico. En un principio se aplicará el Cuestionario de Competencias Docentes en Atención a la Diversidad (CDAD) a los profesores de los 3 grados

de secundaria (1º, 2º y 3º). De igual forma, se aplicará un Test Sociométrico de 4 preguntas a los alumnos de los tres niveles para recopilar información de la percepción que tienen acerca del trabajo en equipo, exclusión, comunicación con el profesor y comprensión de la tarea.

- Diseño. La propuesta está dirigida a intervenir en tres aspectos en los docentes: conocimientos, habilidades y actitudes. Para seleccionar a los docentes con quienes trabajar, se toma como referencia el grado donde existió mayor percepción de exclusión por parte del grupo.
- Intervención. Se llevará a cabo mediante la metodología de taller participativo, con 15 sesiones de una vez a la semana fuera de horario escolar.
- Evaluación. Se llevará a cabo el postest del CDAD con docentes para identificar si hubo cambios significativos después de la intervención con respecto a las competencias docentes y si éstas tuvieron efecto en el alumnado, el cual se medirá de igual forma con el postest Sociométrico.

Resultados

En la formación docente se requiere de competencias que vayan encaminadas a implementarse en el ambiente escolar y que los beneficiados sean los alumnos. Por tal motivo, el programa para fomentarlas no sólo es de relevancia a nivel enseñanza y aprendizaje, sino en términos de convivencia y respeto a la diversidad.

Se espera que los resultados vayan encaminados a cerrar la brecha que existe entre teoría y realidad con respecto a la heterogeneidad que existe en el salón de clases y sus implicaciones docentes. Las competencias en la atención a la diversidad tendrán el objetivo de responder a las necesidades que se presentan en el aula.

De igual forma, el impacto que se vea reflejado en la práctica docente en el aula sea percibida por el alumno como facilitador de su aprendizaje. Esto es, sentirse parte del grupo, percibir una adecuada comunicación con el docente y llevar a cabo los trabajos requeridos según las instrucciones.

Conclusiones

La inclusión o la educación inclusiva no es otro nombre para referirse a la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales. Implica “un enfoque diferente para identificar e intentar resolver las dificultades que aparecen en los centros” (Booth y Ainscow, 2011, p. 18). El concepto de barreas para el aprendizaje y la participación es un concepto que los profesores deben enfocar su trabajo educativo con relación al alumnado en desventaja.

El profesorado asume que para desarrollar con éxito el trabajo con los niños con necesidades educativas especiales es fundamental para el docente tener formación específica inicial sobre atención a la diversidad, concibiéndolo sobre todo aquellos que tienen experiencia en otros niveles (Colmenero, 2009). Con lo obtenido, se puede visualizar la importancia de empezar a restructurar el currículo de los docentes en formación para que, al momento de estar presentes en el campo laboral, puedan sentirse seguros y con actitud positiva que redunde en sus estrategias docentes y apoyos específicos.

Considerando que muchos profesores se encuentran con la incertidumbre del empleo de sus prácticas, debería considerarse llevar un programa de capacitación constante en instituciones públicas y privadas que permitan el acceso al aprendizaje y disminución de las barreras de participación.

Para que la educación inclusiva pueda no sólo percibirse, sino ser una realidad, se requiere de la cooperación de todo el cuerpo docente, directivos y administrativos quienes son los que crean la cultura, políticas y prácticas educativas para la atención a la diversidad. Con lo dicho, los alumnos son en quienes recae la oportunidad de tener los beneficios no sólo en la parte educativa, sino en lo social y como ciudadano, ya que, si desde la escuela se fomentan estas prácticas de respeto, valor por lo diverso y educación cooperativa, en el futuro habrá más posibilidades de que lo generalicen en sus contextos inmediatos.

Bibliografía

Ainscow, M. (2001). *Necesidades especiales en el aula: Guía para la formación del profesorado.* Madrid: Narcea.

Alegre, O. M. (2010). *Capacidades docentes para atender la diversidad. Una propuesta vinculada a las competencias básicas*. Alcalá, España: Eduforma.

Álvarez, E., Álvarez, M., Castro, P., Campo, M. A. y Fueyo, E. (2008). *Funcionamiento de la integración en la Enseñanza Secundaria Obligatoria según la percepción del profesorado. Psicothema, 20*(1), 56-61.

Armáiz, P. (2009). *Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Enseñanza Secundaria Obligatoria.* Revista de Educación. (939), 202-223.

Artega, B. y García, M. (2008). *La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula*. Revista Complutense de Educación, 19(2), 1-22.

Boix, J. (2008) *Nuevo profesorado de educación secundaria para nuevas realidades.Formación inicial y período umbral*. REIRE: Revista d'Innovació i Recerca en Educació, (1) 31-50.

Booth, T., y Ainscow, M. (2011). Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Madrid: Grafilia.

Casanova, M. (2011). *Educación inclusiva: Un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.

Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores de uso de prácticas educativas inclusivas en el aula.* (Tesis doctoral). Universidad de Alicante: España.

Colmenero, Mª J. (2009). *Influencia y repercusión de la experiencia docente en la atención a la diversidad. Su incidencia en la formación*. Revista Educación Inclusiva, 2(3), 71-82.

DIARIO OFICIAL (2013). *ACUERDO número 711 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa*. México: Presidencia de la República.

Fernández Batanero, J. M. (2013). *Competencias docentes y educación inclusiva.* Revista Electrónica de Investigación Educativa, *15*(2), 82-99.

Ferrández-Berrueco, Reina & Sánchez-Tarazaga, Lucía (2014). *Competencias docentes en secundaria. Análisis de perfiles de profesorado*. RELIEVE, 20 (1), DOI: 10.7203/relieve.20.1.3786

Ferrandis, Ma V., Grau, C. y Fortes, Ma C. (2010). *El profesorado y la atención a la diversidad en la ESO*. Revista de Educación Inclusiva*, 3*(2), 11-28.

Figueroa Franco, S. (2014). *Socialización positiva en un grupo con inclusión educativa de una escuela primaria Montessori*. (tesis de maestría). Facultad de psicología, México: Universidad Autónoma de Yucatán.

Frola, P. (2011). *Maestros competentes a través de la planeación y la evaluación por competencias.* México: Trillas.

Gallego Ortega, J. y Rodríguez Fuentes, A. (2012). *Bases teóricas y de investigación en educación especial.* Madrid: Pirámide.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ª Ed.). México: McGraw-Hill.

INEE (2014). *El Derecho a una Educación de Calidad. Informe 2014*. México: INEE.

INEE (2016). *Panorama Educativo de México 2015: Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México: INEE.

Jacobo, Z, J. Alvarado y M. Moctezuma (2006). Prácticas educativas hacia una cultura de integración en atención a la diversidad. En Voces de la alteridad, 1. México: Universidad Nacional Autónoma de México

Lou Royo, M. (2011). *Atención a las necesidades educativas específicas: Educación Secundaria.* Madrid: Pirámide.

Low, C. (2007). *A defense of moderate inclusion and the end of ideology*. Londres: Routledge.

Marchesi, A., Blanco, R., y Hernández, L. (2014). *Avances y desafíos en la educación inclusiva en Iberoamérica*. Madrid: OEI.

Moliner, O., Sales, A., Ferrández, R. y Traver J.A. (2008). *Análisis de las variables que facilitan y dificultan la atención a la diversidad, según la percepción de psicopedagogos y profesorado de secundaria*. Revista Iberoamericana de Educación 45(6), 1-11.

Moriña, A., y Parrilla, A. (2006). *Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva*. España. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339_23.pdf

OEI (2010). *Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. España: OEI.

Paz, C. (2014). *Competencias docentes para la atención a la diversidad: investigación-acción en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Moranzán de Honduras*. (Tesis doctoral). Universidad de Alicante: España.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

SEGEY (2013). Inclusión educativa, clave para mejorar el aprendizaje y la participación de los alumnos. Coordinación de Comunicación Social. Recuperado de: http://www.educacion.yucatan.gob.mx/shownoticia.php?id=3405

SEP (2016). *El modelo educativo 2016: El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*. México: SEP.

Serrato Almendárez, L., y García Cedillo, I. (2014). *Evaluación de un programa de intervención para promover prácticas docentes inclusivas.* Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 14(3), 1-26.

Tribó Travería, G. (2008). *El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria*. Educación XX1, 11, 183-209.

UNESCO (2016). *La educación al servicio de los pueblos y el planeta: Creación de futuros sostenibles para todos*. Francia: UNESCO.

Vallant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina: reinventando el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.

Zabalza, M.A. (2007). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

CAPÍTULO 12

COMPRENSIÓN LECTORA: MEJORA DE LA COMPETENCIA EN ALUMNOS DE NIVEL

Joselyn Trejo Flores
Efrain Duarte Briceño

Universidad Autónoma de Yucatán

Resumen

El presente trabajo es un proyecto que tiene como propósito incrementar el nivel de comprensión lectora en alumnos de nivel medio superior, haciéndoles conscientes sus procesos cognitivos y enseñándoles estrategias que les permitan desarrollar dicha comprensión, pues se ha observado que existen deficiencias en esta competencia y se considera de suma importancia en el rendimiento académico de un estudiante, así como en su participación en la sociedad.

Introducción

Este proyecto pretende incrementar el nivel de comprensión lectora en alumnos de nivel medio superior a través de un programa de intervención que involucre también la evaluación de los procesos cognitivos, específicamente la atención (foco atencional), la memoria (recuperación de información) y el análisis (de textos).

El sistema educativo mexicano ha realizado intentos por establecer la lectura y la competencia lectora como una competencia esencial a desarrollar dentro de las aulas, sin que esto signifique que los estudiantes de nivel medio superior o superior tengan consolidada dicha competencia. Lo anterior, considerando la lectura como una actividad primordial en la vida del ser humano que permite aumentar el vocabulario, mejorar la expresión verbal y escrita y adquirir y consolidar diversos conocimientos dentro del contexto escolar (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, [OCDE], 2006; Fragoso Ruiz, 2014; Guevara Benítez, Guerra García, Delgado Sánchez, y Flores Rubí, 2014).

De acuerdo con la OCDE (2006), la comprensión lectora puede definirse como "La capacidad de un individuo para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, con el propósito de alcanzar sus objetivos personales, desarrollar su conocimiento y sus capacidades, y participar en la sociedad." (p. 48).

No obstante, las evaluaciones realizadas en México con pruebas internaciones como PISA (2000, 2003, 2012 Y 2015), ubican al país entre los últimos lugares en la comprensión lectora (Andere, como se citó en Monroy Romero y Gómez López, 2009). A pesar de que, en el 2015, se obtuvo un desempeño mayor que otros países latinoamericanos como Uruguay, Brasil, Colombia, Argentina y Perú, aún se encuentra por debajo de la media planteada por la OCDE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, [INEE], 2013; 2016).

Específicamente en el Estado de Yucatán con la prueba ENLACE, en el área de comunicación, se observa una disminución del porcentaje de aprobación del 2008 al 2014, reduciendo del 59.4% al 46.4% de alumnos que obtuvieron los niveles de desempeño "Bueno" y "Excelente" (Secretaría de Educación Pública, [SEP], 2014),

datos con los cuales se evidencia el bajo nivel de lectura, lo que impulsa a realizar proyectos en los que se pueda mejorar esta competencia.

Marco Teórico

Comprensión lectora

La lectura es una habilidad básica para construir el éxito en la educación formal (Fonseca-Mora y Gómez-Domínguez, 2014), ya que, en algún momento, todas las tareas escolares implican el uso de la lectura o la escritura (Llamazares Prieto, Ríos García y Buisán Serradell, 2013). De acuerdo con González Fernández (2004), la lectura se considera una actividad compleja y abarca varios subprocesos para poder realizarla. El orden de éstos va de acuerdo a los procesos mentales:

1. Movimientos oculares. Permiten al lector obtener información que se registra inmediatamente en la memoria visual.
2. Acceso al léxico. Se recobra la información semántica y sintáctica que fue observada en el proceso anterior y se recupera el significado relevante.
3. Análisis sintáctico. Una vez reconocidas las palabras de una frase, el sistema de comprensión de lenguaje analiza la relación estructural para determinar el mensaje que se transmite.
4. Interpretación semántica. En este punto se elabora el significado de lo que se lee y construye una representación del mismo.
5. Realización de inferencias. En este punto se interpreta el significado del texto como un todo, determinando el significado de cada frase según las circunstancias y el contexto en el que se ubica el texto. También hace referencia a la autoevaluación que hace el lector para detectar si su representación del significado es coherente o debe realizar nuevas conexiones del significado.
6. Representación mental del texto. Es la forma más profunda de comprensión de un texto. Consiste en la elaboración que hace el lector acerca de los objetos y situaciones que se presentan en el texto. Son representaciones dinámicas que se hacen durante todo el proceso de lectura y las primeras sirven de base para las siguientes.

Por otra parte, se considera a la comprensión de la lectura como un proceso interactivo pues implica la construcción de una representación mental sobre el significado global de un discurso. Para poder lograr esto, se aplican ciertas operaciones y estrategias (macrorreglas) que permiten utilizar la información que se ha almacenado y procesado en la memoria operativa (Gutiérrez, Elosúa, García Madruga, Gárate y Luque, 1999).

La comprensión lectora se logra cuando existe coherencia y armonía entre las ideas que se explicitan en el texto. También implica que la persona que lee realice ciertas inferencias que le permitan construir un modelo referencial de lo que se describe en el texto, lo que significa que el esquema que se forma no necesariamente representa de manera fidedigna el enunciado original. Entonces, un lector puede apoyarse de ciertas estrategias como plantearse preguntas y elaborar resúmenes del texto para poder realizar inferencias relevantes y correctas (Gárate, Gutiérrez, Luque, García Madruga, y Elosúa, 1999). La comprensión lectora presenta como características (Gutiérrez et al., 1999): (a) ser una representación construida como resultado de la integración entre el texto y los conocimientos del sujeto; (b) la inmediatez es un factor clave pues los lectores pretenden conseguir una

interpretación consistente del texto a la brevedad posible; y (c) implica la interacción de diferentes procesos, los cuales llegan a automatizarse con la práctica.

Teorías y modelos de explicación**.** Existen diversos modelos que pretenden explicar el proceso de la comprensión lectora, y cada uno trabaja con diferentes aspectos.

Teoría del esquema. Por un lado, la teoría del esquema es fundamental para la comprensión pues, como menciona, los esquemas que se van formando a partir de la información que se lee, sirven como hipótesis para evaluar de manera constante el proceso de comprensión hasta lograr una interpretación consistente del texto (Luque, García Madruga, Gutiérrez, Elosúa y Gárate, 1999). De acuerdo a esta teoría, la comprensión es un proceso ascendente y a medida que se avanza en la lectura, se debe revisar si la información del texto encaja con los esquemas ya determinados. En ese caso, la nueva información se adhiere a ellos. En caso contrario, si la información no encaja, puede resultar que no se codifique la información, por lo que no se comprenderá el texto o se podría llegar a una distorsión del mismo (Acevedo Zapata y Cañón Florez, 2012).

Modelo de rutas de compresión. Por otro lado, Madero Suárez y Gómez López (2013) mencionan que los alumnos no leen de la misma manera e identifican tres tipos de rutas de compresión de lectura:

1. La ruta cristalizada: El alumno utiliza sus conocimientos previos y habilidades automatizadas, por lo que puede leer sin mucho esfuerzo y tener una buena comprensión.
2. La ruta estratégica: Los alumnos no comprenden el texto inicialmente, evalúan el proceso y notan la falla en la comprensión, lo que les lleva a utilizar otras estrategias.
3. La ruta de no comprensión: El alumno tiene mala comprensión y no la detecta, por lo que continúa leyendo y termina sin comprender. También puede ocurrir que el alumno sí observe que no está comprendiendo el texto, pero aun así continúe su lectura, lo cual ocasionará que al finalizar no se comprenda dicho texto.

Tipología de textos. Una de las tipologías más conocidas es el Modelo de Weirlich (Corbacho Sánchez, 2006), el cual menciona los cinco tipos de texto siguientes:

1. Textos narrativos. Son aquellos en los que se transmiten acontecimientos vividos y se relaciona con la percepción de los hechos y cambios en el tiempo (Corbacho Sánchez, 2006). La mayoría de las investigaciones se han llevado a cabo con textos narrativos. La estructura textual de este tipo de textos permite que se almacenen con mayor facilidad en la memoria operativa. Generalmente, en los cuentos existen mayores relaciones causales entre los párrafos lo que facilite que se recuerden (González Fernández, 2004).
2. Textos descriptivos. Describen lugares, personas y sucesos y están ligados a la percepción de los hechos y cambios en el espacio. Como ejemplos están los folletos turísticos o la declaración de un testigo (Corbacho Sánchez, 2006).
3. Textos expositivos. Este tipo de textos describe sucesos relacionados lógicamente para explicar, convencer o presentar información novedosa. La información presentada se ordena jerárquicamente. El lector debe ser consciente del tema central del texto, lo que hace que lea con mayor lentitud aquellos párrafos en los que destaca el tema. En los textos en los que existe menor coherencia entre las ideas, los lectores deben realizar más inferencias

lo cual puede ser difícil para lectores menos expertos (González Fernández, 2004).

4. Textos argumentativos. En éstos, se vinculan ideas y conceptos, y se manifiesta opiniones o dudas o se sustentan mediante argumentos (Corbacho Sánchez, 2006).
5. Textos instructivos. Pretenden provocar un comportamiento específico en el lector al aconsejar prevenir conductas futuras (Corbacho Sánchez, 2006).

Niveles de comprensión. Pérez Zorrilla (2005) menciona que para que un texto se comprenda, debe pasar por distintos niveles, desde la identificación de grafemas hasta considerar el texto como un todo. Según este autor, se identifican los cinco niveles de comprensión:

1. Comprensión literal. Es el primer nivel, e implica únicamente reconocer y recordar las palabras del texto.
2. Reorganización de información. Es el segundo nivel, y en él se debe organizar nuevamente la información leída a través de procesos de clasificación y síntesis. Estos dos niveles pretenden obtener una comprensión global del texto e identificar la información principal del mismo.
3. Comprensión inferencial. En éste, el lector realiza conjeturas e hipótesis al unir el texto con su experiencia personal. Este nivel, permite la interpretación de un texto y la realización de conjeturas con información que no se encuentra de manera explícita en él.
4. Lectura crítica o juicio valorativo. Es el cuarto nivel y permite la reflexión sobre el contenido del texto. Para esto, se requiere que el lector establezca relaciones entre la información que ha obtenido del texto y de otras fuentes que le permita hacer una evaluación de las afirmaciones del texto contrastándolas con lo que él conoce del mundo.
5. Apreciación lectora. Es el último nivel y hace referencia al impacto psicológico y estético que tiene el texto en el lector. Implica una reflexión y evaluación objetiva de la forma del texto y el impacto que tuvo en el lector.

Estrategias de comprensión lectora. González Fernández (2004) menciona que los lectores con un nivel superior de comprensión suelen seleccionar estrategias adecuadas a cada situación y abandonarla en caso de que ésta no resulte efectiva.

Entre éstas, se pueden mencionar las estrategias cognitivas, las cuales, apoyan al estudiante a obtener diversos conocimientos. Por otra parte, las estrategias metacognitivas le permiten monitorear su aprendizaje. Una estrategia cognitiva puede ser entendida como una operación mental que realiza un aprendiz para obtener un conocimiento en actividades como resolución de problemas, comprensión de textos escritos o memorización de poesías. Estas estrategias se relacionan con procesos de pensamiento para mejorar el aprendizaje (Calero Guisado, 2011).

Dos elementos importantes y que anteceden a la utilización de estrategias de lectura son los conocimientos previos a la lectura y los objetivos que se persiguen con ella. De éstos dependen los aprendizajes adquiridos y el propósito de leer un texto, al igual que permite planificar, sistematizar y jerarquizar la información del texto, y por consecuencia, a comprender el contenido del mismo (Ramírez-Jerónimo, 2014). Por otro lado, también han de observarse las estrategias de lectura que pueden ser utilizadas durante el proceso. De acuerdo con Kintsch y Van Dij (como se citó en Ramírez-Jerónimo, 2014), entre dichas estrategias de lectura se pueden encontrar tres niveles:

1. Estrategias a nivel superestructural (supraestrategias) las cuales permiten una comprensión global del texto.
2. Estrategias a nivel macroestructural (macroestrategias), permiten al lector reconocer la coherencia y congruencia del texto a partir de la semántica de las partes del texto.
3. Estrategias a nivel microestructural (microestrategias), permiten identificar la estructura local a nivel de la oración.

De manera específica, se pueden mencionar las siguientes propuestas (González, 2004): (a) Toma de notas. Puede dificultarse por cuestiones relativas a la escritura como caligrafía, ortografía o velocidad, o el proceso de comprensión del habla como identificación de ideas importantes, integración rápida de textos. (b) Resumen de textos. Como estrategia cognitiva, permite sintetizar información para usarla posteriormente e implica decidir que ideas son importantes o secundarias, identificar el tema principal, reducir información y producir un texto breve. Para elaborarlo, se debe identificar el tema principal, decidir las ideas importantes, determinar la relación entre ellas y aplicar reglas para reducir información y producir un texto más breve, pero con la integración de toda la información adecuada. Entre las dificultades que se presentan en su elaboración se encuentran las variables subjetivas (conocimiento previo del lector), variables textuales (extensión del texto, tipo de texto, etc.) y variables de la tarea (posibilidad de una segunda lectura, tipo de resumen, etc.). Finalmente, (c) Formulación y contestación de preguntas. Las preguntas son útiles para la promoción del aprendizaje, evaluación de la comprensión del texto, activación del conocimiento y formación de expectativas para evaluaciones posteriores. Generalmente, se considera una actividad compleja pues implica utilizar la memoria y metamemoria, no suelen ser generadas por los lectores menos hábiles, mientras que los buenos lectores atienden con ellas a temas importantes, los cuales se adaptan a las exigencias de cada pregunta y pueden integrar la información de varios párrafos para dar solución a ellas mientras que los peores lectores responden cada pregunta de manera aislada y se basan únicamente en el texto aunque en ocasiones las respuestas pueden no estar en él.

Procesos cognitivos

Los procesos cognitivos se pueden entender como aquellas estructuras o mecanismos mentales, los cuales al ponerse en funcionamiento permiten que el ser humano observe, lea, escuche o mire. Estos procesos se dividen en básicos y superiores. Dentro del primer grupo se encuentran la percepción, la atención y la memoria (Fuenmayor y Villasmil, 2008). Los procesos superiores son aquellos que utilizan la información proveniente de los procesos anteriores y le dotan de significado. Entre éstos se puede mencionar la memoria semántica, el razonamiento verbal abstracto y la inteligencia (Lorenzo, 2001).

Atención. De acuerdo con Norman (1969), la atención permite que las personas puedan percibir, concebir, distinguir y recordar cierta información, así como acortar el tiempo de reacción. De igual forma, el almacenamiento visual permite conservar un estímulo por un lapso suficiente para codificarlo en unidades significativas y almacenarlo en la memoria.

Por su parte, Luria (1991) define a la atención como un proceso selectivo que se hace de la información necesaria, la consolidación de ciertos programas de acción y el control permanente que se realiza sobre los mismos y presenta dos características importantes: la estabilidad o permanencia con la que los procesos

mantienen su dominio y las oscilaciones o carácter cíclico en la cual ciertos estímulos adquieren dominio o lo pierden. Según él, la atención está determinada por dos aspectos: la estructura de los estímulos externos (aquellos que se perciben de manera externa como la intensidad y la novedad del estímulo) y la actividad del sujeto (influencia que tiene las necesidades, intereses y disposiciones del propio sujeto que interfieren en la percepción y el curso de la actividad). Este mismo autor, menciona que puede ser voluntaria o involuntaria. La involuntaria sucede cuando un sujeto, sin proponérselo es atraído por un estímulo que puede ser nuevo, interesante o intenso, mientras que la voluntaria es aquella en la que el individuo puede concentrar su voluntad en cierto estímulo, aunque existan otros distractores.

Soprano (2009) concibe a la atención como un proceso cognitivo inobservable que requiere inferirse a partir de conductas observables. Este proceso remite a un sistema complejo formado por diversos componentes, los cuales actúan entre sí y permiten al individuo filtrar información relevante, sostener y manipular representaciones mentales y monitorear respuestas a estímulos. Asimismo, sirve para dar coherencia y continuidad a un comportamiento orientado a un fin, menciona los siguientes tipos: (a) Alerta. También se conoce como estado de despertar. En ésta, se manifiesta una movilización mínima de energía del organismo el cual permite la recepción al sistema nervioso de todo tipo de estímulos. (b) Atención selectiva o focalizada. Permite seleccionar la información y retener los estímulos necesarios para la actividad en curso e inhibir otros estímulos innecesarios. (c) Atención dividida o simultánea. Es una habilidad en la cual se comparte la atención selectiva para dos o más actividades distintas de tal manera que se identifica a qué actividad pertenece cada estímulo. Sin embargo, si no se tiene práctica en esto, se pueden perder estímulos vitales en cada actividad. (d) Atención alternante. Implica cambiar el foco atencional y alternar entre distintos estímulos. Y (e) Atención sostenida. Permite a un sujeto orientar de manera intencional su foco de interés y mantenerla por un periodo extenso de tiempo sin discontinuarla.

Este trabajo se interesa por la atención selectiva o focalizada.

Memoria. La memoria es "...la capacidad (de los animales) para adquirir, almacenar y recuperar diferentes tipos de conocimiento y habilidades" (Ruiz-Vargas, 2010, p. 22). Según este autor, la memoria tiene una función directiva, es decir que puede guiar la conducta humana al recuperar la información que más se ajuste a la situación en la que se encuentre el sujeto.

En condiciones normales, una persona no debe tener problema para almacenar información, pero sí para recuperarla. Un aspecto importante a mencionar es la relación que existe entre la cantidad de información que se recuerda y el volumen de la información presentada. De manera general, una persona promedio, recuerda con facilidad de cinco a siete elementos sueltos después de una primera lectura. Las personas con mala memoria recuerdan de cuatro a cinco y las personas con buena memoria de siete a ocho. Asimismo, se presenta el efecto de primacía y de recencia, el cual menciona que los primeros y últimos elementos de una lista tienden a recordarse con mayor frecuencia que los elementos intermedios. De igual forma, la retención de información también depende de la actividad o tarea planteada y de los canales sensoriales pues, en algunas personas, predomina lo visual, auditivo o lo motor (Luria, 1991; Ruiz Vargas, 2010).

En otra línea, el término sistemas de memoria, es introducido por Elizabeth Warrington en 1979, pero es hasta 1985 que Tulving lo define como una estructura organizada de componentes operativos elementales, en la que cada uno de esos componentes tiene una estructura cerebral y un correlato conductual y cognitivo.

De acuerdo a Tulving y Shacter en el sistema de la memoria se distinguen las siguientes estructuras (Ruiz Vargas, 2010):

La Memoria operativa (MO) o memoria a corto plazo. Es un sistema de capacidad limitada que permite repasar la información e impedir su olvido, pero al mismo tiempo transferirla a la memoria a largo plazo. También permite mantener cierta información disponible para poder recuperarla, durante un lapso corto de tiempo mientras se manipula dicha información.

Y la Memoria a largo plazo. Es el sistema en el que se almacena información de manera estable y duradera que involucra la memoria procedimental (permite la adquisición, mantenimiento y uso de habilidades motoras y cognitivas), el sistema de representación perceptiva (apoya en la identificación de palabras y objetos a través de la percepción de formas y estructuras), la memoria semántica (apoya en la adquisición, retención y utilización de la información de conocimiento general) y la memoria episódica (almacena información de las experiencias vividas). Después de que la información ha sido procesada y antes de ser trasladada a la memoria de largo plazo, esta información se almacena en la memoria operativa.

En el presente proyecto interesa la memoria operativa (MO), la cual es una capacidad cognitiva básica que permite mantener y manipular la información que se requiere para la realización de tareas cognitivas complejas. Está formada por tres componentes a saber: el ejecutivo central que tienen una capacidad limitada para la información y controla el lazo fonológico y el registro visoespacial; el lazo fonológico permite procesar y almacenar temporalmente información verbal y el registro visoespacial maneja la información visual y espacial (Gutiérrez et al., 1999).

De acuerdo al desarrollo evolutivo, los adultos realizan tareas de forma más eficaz y estratégica lo que permite almacenar temporalmente una cantidad mayor de información en la MO mientras se realizan distintas actividades cognitivas. También el hecho de codificar las palabras de forma más veloz permite retener información más precisa y aumentar el nivel de comprensión (Gutiérrez et al., 1999).

Análisis. Los procesos cognitivos de alto nivel, entre ellos el análisis, pretenden transformar y reestructurar el texto para poder comprenderlo. Para esto, el lector debe activar sus esquemas de conocimiento previamente adquiridos e integrarlos con la información proporcionada en el texto, realizando inferencias y seleccionado información importante de acuerdo a la estructura del texto (Estévez y Haydic, 1995).

El proceso del análisis se explica a través del modelo de Kintsch y Van Dijk (1978), en el cual se considera a la lectura como un proceso interactivo en el que se relacionan, como se explicó anteriormente, los conocimientos previos del lector y la información del texto. El análisis del texto se realiza a un nivel proposicional, en el que se acomodan las oraciones dentro de una estructura coherente llamada texto-base para construir una macroestructura del texto. Esta macroestructura permite identificar la información relevante y aplicar estrategias para recuperarla tiempo después (Estévez y Haydic, 1995).

Este modelo enfatiza tres niveles de comprensión: 1) superficial, referente únicamente al significado de las palabras y oraciones, 2) Base del texto, en el cual se comprende la micro y macroestructura del texto y, 3) el modelo de situación, a través del cual se pueden realizar inferencias y elaborar la información apoyándose de los conocimientos previos con que cuenta el lector. De igual forma, se menciona que para analizar el texto deben identificarse tres aspectos (Fernández, 2012): (1) Texto de superficie, es decir el tipo de texto; (2) El texto base, es decir las estrategias léxicas, y las estrategias temáticas (partes en que se puede dividir, personajes de

cada parte); y (3) Análisis del contexto (modelo de situación), implica conocer los saberes previos según el contexto, las intenciones del autor, el valor simbólico de los personajes, características de la época en que se ubica el texto y estrategias evaluativas que permitan una lectura crítica.

Relación comprensión lectora-procesos cognitivos

De acuerdo con la información presentada en apartados anteriores, se observa que la memoria operativa juega un papel crucial en la comprensión como sistema para el almacenamiento temporal y manipulación de la información. La comprensión es un proceso en el que se requieren diferentes fuentes de información y realización de actividades paralelas, por lo que en algún momento puede verse afectada si en los alumnos la capacidad de la memoria operativa es muy pequeña. Por el contrario, el hecho de poseer una memoria operativa alta apoya en la comprensión al permitir al sujeto mantener interpretaciones más abiertas y esperar información posterior para llegar a una conclusión (Gutiérrez et al., 1999).

Por esta razón, los buenos lectores demuestran una mayor capacidad de la memoria operativa por la liberación de recursos que supone mayor eficacia en las habilidades lectoras. Asimismo, dedican más esfuerzo para construir el significado del texto. Los sujetos con memoria operativa más alta utilizan estrategias como el establecimiento de objetivos que les permiten recordar información de textos narrativos y expositivos (Gutiérrez et al., 1999).

De manera general, un buen lector integra sus conocimientos declaraciones y procedimentales para tener una comprensión adecuada de un texto, construye macroestructuras activando todos sus conocimientos (estrategia estructural), saben que las estrategias pueden cambiar dependiendo de los objetivos de la tarea, reconocen la importancia del resumen y parafraseo y cuentan con diversas estrategias como la relectura, o utilización del contexto, actitud activa al estudio, generación de preguntas de comprobación, identificación de ideas principales y realización de resúmenes. Por último, van más allá de lo que dice el texto e integran las inferencias oportunas, identifican las señalizaciones que hace el autor y que le permiten integrar la información adecuada a sus esquemas lo que permite una lectura estratégica (García Madruga, Elosúa, Gárate, Luque, y Gutiérrez, 1999).

Por el contrario, los lectores menos hábiles sólo se centran en niveles microestructurales o de comprensión de las ideas de manera local, sin realizar integraciones semánticas más globales, únicamente leen las ideas sin conectarlas con sus esquemas de conocimiento y seleccionan y recuerdan solamente algunas partes del texto (estrategia de listado). Específicamente, en los resúmenes sólo copian partes del texto y suprimen otras lo que da resultados parcialmente correctos, al igual que consideran la lectura y relectura como estrategias suficientes para su comprensión (García Madruga et al., 1999).

De acuerdo a González Fernández (2004), los malos lectores demuestran una utilización menos eficiente de los recursos disponibles en la MO. En concreto, demuestran mayor dificultad de recuerdo y reproducción de series de números, letras o sonidos aislados, ya sea de forma directa o inversa; al leer o escuchar varias frases seguidas o series de números, demuestran dificultad para recordar el último elemento de cada una de ellas; presentan menor cantidad de información sintáctica y semántica por lo que puede que tarden más en encontrar el significado de las palabras; se les dificulta realizar acciones como acceder fácilmente a la información recientemente procesada, suprimir información irrelevante, comprender adecuadamente la información subsiguiente, resolver ambigüedades léxica,

sintáctica y semántica, integrar y dar coherencia al texto, detectar posibles errores en el texto, recordar inferencias durante la lectura o corregir los errores cometidos en el proceso de comprensión; y finalmente, sólo pueden responder preguntas del texto cuando los párrafos son fácilmente integrables y no requieren una fuerte carga de la memoria de trabajo.

Específicamente, la teoría de los esquemas explica que el conocimiento se empaqueta en unidades o esquemas. Un esquema se puede entender como una representación o conjunto de datos que posee una persona sobre objetos, situaciones, acontecimientos, etc. De acuerdo a esta teoría, comprender textos supone modificar los esquemas de conocimiento que ya se tienen de acuerdo a lo novedoso que la lectura ofrece. Asimismo, implica tener un marco de referencia para asimilar la información de un texto, dirigir la atención, establecer hipótesis y producir inferencias para poder integrar el significado de un texto, así como, identificar fracciones de conocimiento en el texto y en los conocimientos previos (Calero Guisado, 2011).

Método

Este proyecto será de carácter aplicado, de campo, con diseño de preprueba/posprueba con un solo grupo (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010). Se trabajará con estudiantes de nivel medio superior de un centro escolar de modalidad privada urbana, siendo elegidos como participantes de la intervención aquellos alumnos que obtengan puntuaciones menores en los instrumentos aplicados durante la etapa de diagnóstico. El objetivo general de dicha intervención es incrementar el nivel de comprensión lectora de los participantes.

Sobre los instrumentos, en el diagnóstico, se utilizará la Prueba de Comprensión Lectora (Heredia Soberanis, 2000) para establecer los niveles de comprensión de los participantes y el NEUROPSI (Ostrosky-Solís, Ardila y Rosselli, 2013), con el fin de identificar los niveles de atención y memoria. Para la intervención se propone la realización de un taller, en el cual, se abordarán temas relativos a la enseñanza de estrategias que permitan focalizar la atención hacia la actividad a realizar, recuperar mejor la información leída y analizarla de una manera adecuada. Para la evaluación se utilizarán los mismos instrumentos del diagnóstico. En relación a los aspectos éticos, se harán las solicitudes pertinentes y a los participantes se les presentará un consentimiento por escrito.

Resultados

Para el diagnóstico se realizará un análisis para establecer las deficiencias en la comprensión lectora. Para la evaluación de la intervención se llevará a cabo un análisis comparativo de los resultados antes y después de la intervención, con el fin de establecer los cambios significativos que presenten los participantes.

Conclusiones

De acuerdo con resultados de diversas investigaciones y evaluaciones que demuestran que aún en niveles educativos elevados (bachillerato y universidad) la comprensión lectora es deficiente (Oliver Conde y Fonseca Bautista, 2009; Guevara Benítez, Guerra García, Delgado Sánchez y Flores Rubí, 2014; Ramírez-Jerónimo, 2014) y que los buenos lectores pueden controlar sus procesos metacognitivos,

detectar fallos y realizar correcciones para comprender mejor la información (Gómez, como se citó en Ríos Pasos, 2014), el presente trabajo implica apoyo extra-académico para aquellos estudiantes que presentan bajos niveles de comprensión.

Bibliografía

Acevedo Zapata, S. y Cañón Flórez, L. (2012). Análisis sobre los procesos cognitivos implícitos en la comprensión de textos. *Revista de investigaciones UNAD, 11* (2). Recuperado de https://academia.unad.edu.co/images/investigacion/hemeroteca/revistainvestigaciones/volumen_11_numero%202%202012/2.%20An%C3%A1lisis%20sobre%20los%20procesos%20cognitivos%20impl%C3%ADcitos%20en%20la%20%20comprensi%C3%B3n%20de%20%20textos.pdf

Calero Guisado, C. (2011). *Cómo mejorar la comprensión lectora. Estrategias para lograr lectores competentes*. Madrid, España: Wolters Kluwer

Corbacho Sánchez, A. (2006). Textos, tipos de texto y textos especializados. *Revista de Filología*, 24, 77-90. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2100070.pdf

Estévez, E. H., y Haydic, E. (1995). Estrategias cognitivas para la comprensión de textos en educación superior. *Revista de la educación superior*, *24*(2), 69-86 Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista94_S2A1ES.pdf

Fernández, M. (2012). *Comprensión lectora. Cómo se resignifican los textos según la evolución de los lectores*. Trabajo presentado en el VIII Congreso Internacional de Teoría y Crítica Literaria Orbis Tertius. Universidad de La Plata. Recuperado de http://citclot.fahce.unlp.edu.ar/viii-congreso/actas-2012/Fernandez-%20Maria%20Luisa.pdf

Fonseca-Mora, M. y Gómez-Domínguez, M. (2014). Instrumentos de investigación para el estudio del efecto de la música en el desarrollo de las destrezas lectoras. *Porta Linguarum*, 24, 121-134. Recuperado de: http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero24/9MCARMEN.pdf

Fragoso Ruiz, V. (2014). La comprensión lectora, aprendizaje transversal en la formación integral del estudiante. *Revista del colegio de ciencias y humanidades para el bachillerato* (20). Recuperado de www.revistas.unam.mx/index.php/eutopia/article/download/47154/42437

Fuenmayor, G. y Villasmil, Y. (2008). La percepción, la atención y la memoria como procesos cognitivos utilizados para la comprensión textual. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 9 (22), 187-202. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/1701/170118859011.pdf

Gárate, M. Gutiérrez, F. Luque, J.L. García Madruga, J. A. y Elosúa, Ma. R. (1999). Inferencias y comprensión lectora. . En García Madruga, J. A, Elosúa, M. R, Gutiérrez, F., Luque, J. y Gárate, M. (Eds). *Comprensión lectora y memoria operativa: aspectos evolutivos e instruccionales* (33-53). Barcelona, España: Paidós

García Madruga, J. A., Elosúa Ma. R, Gárate, M., Luque, J. L. y Gutiérrez, F. (1999). Las relaciones entre comprensión, memoria y aprendizaje de textos: aspectos evolutivos. En García Madruga, J. A, Elosúa, M. R, Gutiérrez, F., Luque, J. y Gárate, M. (Eds). *Comprensión lectora y memoria operativa: aspectos evolutivos e instruccionales* (97-129). Barcelona, España: Paidós

González Fernández, A. (2004). *Estrategias de comprensión lectora*. Madrid, España: Síntesis

Guevara Benítez, Y.; Guerra García, J., Delgado Sánchez, U. y Flores Rubí, C. (2014). Evaluación de distintos niveles de comprensión lectora en estudiantes mexicanos de psicología. *Acta Colombiana de Psicología*. *17*(2), 113-121. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/ 798/79832492012.pdf

Gutiérrez, F., Elosúa, M. R., García Madruga, J. A., Gárate, M. y Luque, J. (1999). Memoria operativa y comprensión lectora. En García Madruga, J. A, Elosúa, M. R, Gutiérrez, F., Luque, J. y Gárate, M. (Eds). *Comprensión lectora y memoria operativa: aspectos evolutivos e instruccionales* (15-31). Barcelona, España: Paidós

Heredia Soberanis, N. G. (2000). *Diagnóstico de la comprensión lectora en estudiantes de preparatoria*. (Tesis de licenciatura inédita). Universidad Autónoma de Yucatán. Mérida, Yucatán.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2013). *México en PISA 2012*. México: Autor.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2016). *México en PISA 2015*. México: Autor.

Llamazares Prieto, M., Ríos García, I. y Buisán Serradell, C. (2013). Aprender a comprender: actividades y estrategias de comprensión lectora en las aulas. *Revista Española de Pedagogía*, *71*(255), 309-326. ¿Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo? codigo=4198598

Lorenzo, J. R. (2001). Procesos cognitivos básicos relacionados con la lectura. Primera parte: la conciencia fonológica. *Interdisciplinaria*, *18*(1), 1-33. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/180/18011326001.pdf

Luque, J. L., García Madruga, J. A., Gutiérrez, F., Elosúa Ma. R. y Gárate, M. (1999). La construcción de la representación semántica de los textos. En García Madruga, J. A, Elosúa, M. R, Gutiérrez, F., Luque, J. y Gárate, M. (Eds.). *Comprensión lectora y memoria operativa: aspectos evolutivos e instruccionales* (55-96). Barcelona, España: Paidós.

Luria, A. R. (1991). Atención y memoria. México: Roca.

Madero Suárez, I. P. Y Gómez López, L. F. (2013). Proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18 (56), 113-139. Recuperado de http://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/1367/56005.pdf?sequence=2

Monroy Romero, J. A. y Gómez López, B. A. (2009). Comprensión lectora. Revista Mexicana de Orientación Educativa, 6(16). Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272009000100008

Norman, D. A. (1969). El procesamiento de la información del hombre: memoria y atención. México: Paidós

Oliver Conde, M. y Fonseca Bautista, C. (2009). *La comprensión lectora en el bachillerato.* Trabajo presentado en el X Congreso Nacional De Investigación Educativa. Veracruz, México. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_05/ponencias/1262-F.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2006). *Programa PISA. Marco de la evaluación Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura.* Recuperado de https://www.oecd.org/pisa/ 39732471.pdf

Ostrosky-Solís, F., Ardila, A. y Rosselli, M. (2013). *Neuropsi. Evaluación neuropsicológica breve en español.* México: Manual Moderno

Pérez Zorrilla, Ma. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, núm. Extraordinario, 121-138. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005_10.pdf

Ramírez-Jerónimo, P. X. (2014). Las estrategias de lectura de textos expositivos en Educación Media Superior. *Revista de Educación y Desarrollo*, 31. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/31/31_Xochitl.pdf

Ríos Pasos, E. J. (2014). *Comprensión lectora mediante el análisis de textos en niños de sexto de primaria*. (Tesis de maestría inédita). Universidad Autónoma de Yucatán. Mérida, Yucatán.

Ruiz-Vargas, J. M. (2010). Manual de psicología de la memoria. España: Síntesis.

Secretaría de Educación Pública (2014). *Resultado Nacional: ENLACE 2014*. México: Autor. Recuperado de http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2014/historico/ENLACE_Media_2014_nacionales_e_historicos_Mod.pdf

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

CAPÍTULO 13

DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES: INTERVENCIÓN PARA NIÑOS DE PRIMERO DE PRIMARIA.

Lucy Gabriela Ortega Rodríguez
Martha Vanessa Espejel López

Universidad Autónoma de Yucatán

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo promover el desarrollo de las competencias socioemocionales en contextos escolares, específicamente en niños de educación primaria en Mérida, Yucatán. Se pretende implementar un programa de intervención a través de diversas estrategias planteadas desde la educación emocional y evaluar la efectividad de este a través de la Escala Infantil de Inteligencia Emocional (EIIE) (Sosa Correa y Rodríguez Aké, 2009) y de registros de observación que permitan medir si aumentan la frecuencia de conductas que demuestran estas competencias socioemocionales en los niños dentro de la escuela. Las competencias socioemocionales se componen de la identificación, interpretación, argumentación y resolución de problemas en el área social y emocional, incluyendo los valores, conocimientos y habilidades sociales y emocionales (Rendón Uribe, 2015). La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2015) destaca la importancia de estas competencias en la capacidad para lograr metas, cooperar con los demás y en el manejo de las propias emociones. El desarrollo de las competencias socioemocionales es fundamental en la formación integral de los alumnos, ya que ponen en acción y de forma integral el saber ser, el saber conocer y el saber hacer; y es una herramienta preventiva para comportamientos de riesgo que se pudieran suscitar posteriormente. Entre estos comportamientos se encuentra el bullying o el acoso escolar. La OCDE (2017), en los resultados de la prueba internacional PISA 2015, muestra que un 20% de los estudiantes mexicanos de 15 años declaró sufrir acoso escolar, siendo superior a la media de 19%.

Introducción

El ser humano no sólo es definido por su racionalidad, sino por su afectividad, la razón y la emoción son complementarias. Las emociones adecuadamente interpretadas pueden y deben ser una guía efectiva para orientar e impulsar nuestro comportamiento (Sosa-Correa, Navarrete y Escoffié, 2014). Una visión de la naturaleza humana que pasa por alto el poder de las emociones es lamentablemente miope (Goleman, 2004).

El desarrollo social constituye igual que el afectivo emocional un proceso crucial en el desarrollo del individuo y para que se produzca, no solo es simplemente con la interacción con los demás, sino que es preciso también el enseñar y lograr la interiorización del desarrollo moral en donde hay motivos, normas y valores (Miller,1982). Este desarrollo en las competencias socioemocionales tiene que ser promovido, es un proceso de aprendizaje, lo cual implica que no es algo innato, sino que debe ser aprendido.

El enfoque de competencias en educación, promovido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) a través del proyecto Definición y selección de competencias (DeSeCo, 2005), menciona que las competencias se deben desarrollar de manera integral, tomando en cuenta las

habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes, valores y motivaciones del alumnado.

Por lo tanto, las competencias socioemocionales se componen de la identificación, interpretación, argumentación y resolución de problemas en el área social y emocional, incluyendo los valores, conocimientos y habilidades sociales y emocionales que convergen en la realidad. Al considerarse competencias, ponen en acción y de forma integral el saber ser, el saber conocer y el saber hacer; esto en los diversos contextos en los que se relaciona el ser humano (Rendón, 2015). Se adquieren a lo largo de la vida y se desarrollan en los diferentes contextos en los que el ser humano se desenvuelve, siendo la escuela un lugar en el que deben promoverse en un entorno que sea emocionalmente positivo (Bisquerra y Pérez, 2007).

Según Palomera (2009): la escuela es el lugar donde todos los niños, independientemente de su suerte respecto a los nichos familiares en los que vivan, tienen la oportunidad de aprender y desarrollar todas aquellas destrezas y conocimientos que les van a permitir adaptarse a la sociedad y, esta es nuestra apuesta, ser felices (p. 269).

Desde esta perspectiva es el contexto escolar, un medio para lograr el bienestar socioemocional de las personas. Muchos programas de intervención educativa se han concentrado en disminuir los comportamientos sociales inapropiados o indeseables. Sin embargo, no es suficiente enseñar a los niños qué es lo que no deben hacer; es necesario tomar también medidas adicionales para enseñarles lo que si deben hacer. Entre estas medidas se encuentra el promover el desarrollo de competencias socioemocionales empezando desde temprana edad y continuar en cada etapa de desarrollo del niño ya que esto es fundamental en su formación integral, y una herramienta preventiva para comportamientos de riesgo que se pudieran suscitar posteriormente.

Entre los comportamientos de riesgo que se pueden presentar en la escuela se encuentra el bullying o el acoso escolar, entendiéndolo como una conducta de persecución física y/o psicológica que efectúa un alumno contra otro, al que escoge como víctima de repetidas agresiones (Olweus, 1983). El informe El bienestar de los estudiantes: resultados de PISA 2015 (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, [OCDE], 2017) muestra que el bullying, tanto físico como psicológico, es frecuente en las escuelas. Un 20% de los estudiantes de 15 años en México declaró sufrir acoso escolar al menos unas pocas veces al mes, siendo superior a la media de la OCDE que es 19%, y el 13% manifestó que otros se burlaban de ellos, de nuevo mayor a la media que indica la OCDE de 11%.

El periodo que comprende la educación primaria, de los 6 a los 12 años aproximadamente, constituye un momento crucial en el desarrollo de la personalidad de los niños. La escuela, como generadora de nuevos conocimientos, debe basar el aprendizaje tanto en la parte cognitiva como en la afectiva ya que los aspectos emocionales como ya lo hemos mencionado en párrafos anteriores, juegan un papel fundamental en la vida y constituyen la base para la formación de la personalidad (Renom, 2007). Según el Informe Delors (UNESCO, 1996) reconoce que la educación emocional es un complemento indispensable en el desarrollo cognitivo y una herramienta de prevención, ya que muchos problemas en la escuela tienen su origen en el ámbito emocional.

La educación emocional tiene como objetivo ayudar y facilitar a las personas a descubrir, conocer y regular sus emociones e introducirlas como competencias para su mejor manejo, por lo tanto es indispensable crear espacios dentro de los

programas de educación primaria o del horario escolar donde se atienda este aspecto que responde a dos de los cuatro pilares de la educación, aprender a vivir juntos y aprender a ser, según menciona Delors en su informe y enfatiza la importancia y la responsabilidad que tiene la escuela para desarrollar estrategias que permitan al alumnado dotarse de herramientas que les ayuden a desarrollarse socialmente entre sí, fomentando una educación integral.

Marchesi (2009) presenta el documento Las Metas Educativas 2021, en el cual se presenta como meta que la educación del siglo XXI debe trabajar el desarrollo emocional y social. La escuela tiene un papel fundamental en el desarrollo de la autonomía de los alumnos, en el manejo de sus emociones y es pertinente brindarles oportunidades para poner en práctica sus competencias. Es un espacio donde es relevante la integración social de los alumnos, fomentando el respeto y la tolerancia.

En el documento Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial? del Fondo de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015), se aborda la necesidad de reafirmar una visión humanista, donde el bienestar de las personas y el aprendizaje para toda la vida tengan mayor peso en la formación educativa. De tal manera, que se promuevan formas de educación que fomenten las competencias necesarias que se necesitan actualmente. Ante esto, resulta pertinente intervenir en el desarrollo emocional y social de los alumnos, ya que les permitirá tener un progreso en dichas competencias y contar con las herramientas necesarias para la vida.

La OCDE (2015) en su informe Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills (Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades sociales y emocionales), confirma la importancia que tienen las competencias socioemocionales para el logro de los objetivos planteados y el bienestar personal. Por lo cual, la capacidad para alcanzar metas, cooperar con los demás de manera positiva y efectiva, así como manejar las propias emociones es determinante para enfrentar los retos del siglo XXI, particularmente en el caso de la actual población infantil y adolescente. De igual manera, la OCDE exhorta a que las escuelas, familias y comunidades tengan un papel activo en el desarrollo de estas competencias en los niños.

Hay suficiente evidencia científica que recalca la necesidad de promover emociones positivas en el contexto escolar, ya que estas emociones tienen un papel esencial en la adaptación del ser humano, en los índices de salud y una mejor adaptación a situaciones adversas, violentas o estresantes (Fernández-Abascal, 2009). Por lo cual, la escuela, en respuesta, debe asumir su parte de responsabilidad en este proceso dirigido al desarrollo integral del individuo, y propiciar dentro de su proyecto formativo, el valor añadido de la competencia emocional de los alumnos.

En esta dirección, Lopes, Salovey y Straus (2003) y Ciarrochi, Chan y Bajgar (2001) constatan que alumnos con puntuaciones altas en las competencias socioemocionales tienen una mayor satisfacción en las relaciones con sus amigos, interacciones más positivas y menos conflictos con ellos. Asimismo, León (2009) enfatiza que un déficit en las competencias socioemocionales provoca y facilita la aparición de problemas conductuales en el ámbito de las relaciones interpersonales, y afecta al bienestar psicológico, acentúa el aislamiento, la ansiedad, la depresión, los problemas de atención o del pensamiento, la delincuencia y la agresividad (Goleman, 2004). Por lo cual, los niños que son ignorados por sus compañeros y rechazados por ellos constituyen grupos de riesgo de presentar problemas a lo largo de su infancia y en la adolescencia.

El desarrollo de competencias socioemocionales en la educación debe ser un proceso continuo y permanente. Ante esto, Extremera y Fernández-Berrocal (2001) plantean que los programas de intervención, que se apliquen con base a la educación emocional, no deben implementarse sólo durante épocas de crisis o de problemáticas diversas y urgentes que se generen en la escuela, contemplan a los programas con propósitos educativos y preventivos. Sugieren realizar programas con enfoques integrales que sean permanentes en el currículo de la escuela, aplicándose a todos los niveles educativos e incluyendo a la familia y el entorno social del individuo. De igual manera, se están implementando programas que trabajan en el desarrollo de la inteligencia emocional de los alumnos para prevenir los conflictos que existen actualmente en las instituciones educativas (Mayer y Cobb, 2000).

En el análisis realizado por Mena, Romagnoli y Valdés (2009), a diferentes investigaciones en Estados Unidos de América e Inglaterra acerca de la aplicación de programas socioemocionales en escuelas, se obtuvieron como resultados la mejora en la disposición para el aprendizaje, el apego a la escuela, teniendo una visión del desarrollo de las habilidades socioemocionales como una forma eficaz para enfrentar los desafíos en la educación actualmente.

Durlak y sus colaboradores (2011), realizaron un meta análisis de programas socioemocionales que se aplicaban en 213 escuelas e identificaron que, en comparación al grupo de control, los alumnos que participaron en programas de desarrollo socioemocional manifestaban mejoras significativas en sus habilidades socioemocionales, actitudes, conducta y rendimiento académico.

De acuerdo al Informe Educación emocional y social: análisis internacional de la Fundación Marcelino Botín (2015), el gobierno mexicano ha emprendido diversas iniciativas para introducir un enfoque sistémico en la educación emocional y social. No obstante, pese a numerosas reformas curriculares relacionadas con la educación emocional y social, la enseñanza sigue careciendo de un enfoque socioemocional obligatorio integrado.

En el 2017, se presentó el Nuevo Modelo Educativo para la educación obligatoria en México (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017), en el cual se incorpora el desarrollo personal y social como parte del currículo en educación básica, con principal atención hacia el desarrollo de habilidades socioemocionales. También se plantea el desarrollo de aprendizajes clave, es decir, aquellos que favorecen al desarrollo integral de los alumnos y que les permite aprender a lo largo de su vida, conocimientos que les serán útiles para resolver y enfrentar problemáticas.

Así mismo, en México, en el nivel medio superior existen programas que favorecen las habilidades socioemocionales de los alumnos, como el Programa ConstruyeT, que coordina la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS, 2014), el cual tiene como principal objetivo desarrollar habilidades socioemocionales y mejorar el ambiente escolar, también busca prevenir conductas de riesgo que podrían suscitarse durante la adolescencia. Sin embargo, en educación primaria no existen programas formales y establecidos para el desarrollo de las competencias sociales y emocionales en el alumnado.

La Secretaría de Educación de Yucatán (SEGEY, 2017) presenta Escudo Escolar como parte del programa Escudo Yucatán, con el cual pretende fomentar valores, involucrando en el proceso educativo a los maestros, alumnos, directores y padres de familia. La implementación del programa es a través de talleres, conferencias y cursos dirigidos a padres de familias acerca de valores que promuevan la sana

convivencia escolar, familiar y social, sin embargo, aún no se han implementado programas formales en educación primaria dirigida a los estudiantes.

La prevención es un camino para la solución de problemas de violencia escolar, bullying, aislamiento, así como de otras conductas de riesgo, sin embargo, es importante seguir generando programas de intervención con contenido socioemocional que se enfoquen no sólo en prevenir, sino también en la promoción de conductas positivas en los niños dentro del contexto educativo, ya que permiten que exista una mejora en sus relaciones interpersonales, y que sean capaces de mantener e iniciar nuevas relaciones y así mejorar su nivel de autoestima y valores.

La propuesta de este trabajo es poder promover el desarrollo de competencias socioemocionales en niños de primer grado de primaria a través de un programa de intervención en la escuela y evaluar su efectividad.

Marco Teórico

Antecedentes del desarrollo socioemocional.

Es importante considerar las aportaciones de la psicología desde mediados del siglo XX como fundamentos de la educación socioemocional. Específicamente la psicología humanista, con representantes como Gordon Allport, Abraham Maslow y Carl Rogers, quienes a presentan un énfasis especial en la emoción. Posteriormente se presenta la psicoterapia racional-emotiva de Albert Ellis y otros, que adoptan un modelo de counseling y psicoterapia que considera la emoción del cliente como centro de atención. Este enfoque defiende que cada persona tiene la necesidad de sentirse bien consigo misma, así como de experimentar las propias emociones y crecer emocionalmente (Bisquerra, 2003).

En 1986, W. L. Payne presenta el trabajo “A study of emotion: Developing emotional intelligence; Self integration; relating to fear, pain and desire” (como se citó en Mayer, Caruso y Salovey, 1999). Payne (1986) aborda el perdurable problema existente entre la emoción y la razón. Por lo cual, propone integrar emoción e inteligencia de tal manera que en las escuelas se enseñen respuestas emocionales a los niños, ya que considera que la ignorancia emocional puede ser destructiva. En este sentido, se puede afirmar que la inteligencia emocional en sus inicios mostró una visión educativa.

Es importante mencionar que en 1994 se fundó el CASEL (Consortium for the Advancement of Social and Emotional Learning) con el objetivo de desarrollar la educación emocional y social en todo el mundo (Bisquerra, 2003). El CASEL tiene como misión ayudar a que el aprendizaje social y emocional sea una parte integral en la educación desde el preescolar hasta la escuela secundaria.

Por otro lado, la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1995) se apoya en la idea de que el ser humano debe enfrentarse a diferentes tipos de problemáticas y retos a lo largo de su vida. La propuesta de Gardner consiste en extender la acción educativa, generalmente enfocado a lo cognitivo, lógico matemático y lenguaje, desarrollando a las que nombró inteligencias múltiples: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal, intrapersonal., naturalística.

El concepto de inteligencia intrapersonal hace referencia a la capacidad de identificar las propias emociones, examinarlas, describirlas, darles un nombre y valorarlas. Por otro lado, la inteligencia interpersonal se refiere a la capacidad de relacionarse con los demás adecuadamente y comprende el conjunto de habilidades sociales.

Así mismo, la teoría de la inteligencia emocional de Goleman, tiene como antecedente directo a Gardner, ya que aborda la inteligencia intrapersonal e interpersonal para desarrollar el concepto de inteligencia emocional. Según Goleman (2004), los elementos que constituyen la inteligencia emocional son:

1. Conocer las propias emociones.
2. Manejar y regular las emociones
3. Motivarse a sí mismo.
4. Reconocer las emociones de los demás.
5. Establecer relaciones.

En relación con la Inteligencia Emocional, Goleman (como se citó en García-Fernández & Giménez-Mas, 2010) la define como la capacidad de identificar tanto los sentimientos propios como los de las personas que nos rodean, de gestionar las emociones en nosotros mismos y en las relaciones sociales y de motivarse. Goleman (2004) defiende que la inteligencia emocional personal determina la capacidad que tenemos para aprender las habilidades prácticas basadas de cinco elementos compositivos: la conciencia de uno mismo, la motivación, el autocontrol, la empatía y la capacidad de relación. Por lo tanto, las competencias emocionales son habilidades aprendidas que combinan el pensamiento y la emoción.

Según Salovey y Mayer (1997), la Inteligencia Emocional es la habilidad para observar, valorar y expresar emociones con precisión; la habilidad para permitir y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones causando un crecimiento emocional y cognitivo.

Para Bar-On (2010) la inteligencia socioemocional es un conjunto de competencias y habilidades que establecen la efectividad con la que los individuos se entienden, comprenden a otros, expresan sus emociones y enfrentan las demandas de la vida cotidiana. El autor formula un modelo denominado ESI (Emotional Social Intelligence), producto de un largo proceso de investigación, donde instrumenta la inteligencia socioemocional en cinco dimensiones básicas:

1. Intrapersonal. Esta dimensión consiste en tener conciencia de las propias emociones, así como de su autoexpresión, las habilidades y competencias que la conforman son: autoreconocimiento, autoconciencia emocional, asertividad, independencia y autoactualización.

2. Interpersonal. Dimensión que considera a la conciencia social y las relaciones interpersonales como su punto central, las habilidades y competencias que la comprenden son: empatía, responsabilidad social y establecimiento de relaciones interpersonales satisfactorias.

3. Manejo del estrés. Los puntos centrales de esta dimensión son el manejo y regulación emocional, las habilidades que la conforman son: tolerancia al estrés y control de impulsos.

4. Adaptabilidad. El núcleo de esta dimensión es el manejo del cambio, las habilidades y competencias que la integran son: chequeo de realidad, flexibilidad y resolución de problemas.

5. Humor. Es la última dimensión considerada por Bar-On y se relaciona con la motivación del individuo para manejarse en la vida, se integra de las habilidades: optimismo y felicidad.

Se puede identificar que dentro del modelo ESI de Bar-On (2010), las competencias integran la inteligencia emocional, no obstante, también integra las habilidades para configurar su propuesta.

En el surgimiento de las competencias emocionales como un concepto independiente se encuentra Saarni (1999, 1997), quien es reconocida por ser la primera en definir el constructo con una base sólida, separándolo y diferenciándolo del concepto de inteligencia emocional. Mayer y Salovey (1997) afirman que una competencia emocional se encuentra más orientada a la medición de niveles de logro que a capacidades cognitivas, lo que coincide con la propuesta de Saarni. De igual manera, en otras investigaciones se presenta a Rafael Bisquerra (2009) como un autor relevante con un modelo propio de competencias emocionales.

Saarni (1999, 1997) define las competencias emocionales como un conjunto de capacidades y habilidades que un individuo requiere para desenvolverse en un ambiente cambiante y surgir como una persona diversificada, mejor adaptada, eficiente y con mayor confianza en sí misma. Conforma su modelo con ocho competencias básicas:

1. Conciencia emocional de uno mismo.
2. Habilidad para discernir y entender las emociones de otros.
3. Habilidad para usar el lenguaje y expresiones propios de la emoción.
4. Capacidad de empatía.
5. Habilidad para diferenciar la experiencia emocional subjetiva interna de la expresión emocional externa.
6. Habilidad para la resolución adaptativa de situaciones adversas y estresantes.
7. Conciencia de comunicación emocional en las relaciones.
8. La capacidad de la autoeficacia emocional.

Se puede identificar que el modelo de Saarni (1999) se relaciona con el desarrollo humano y las teorías cognitivas de la emoción, con lo que se aleja definitivamente de las teorías de la inteligencia emocional.

Por otro lado, Bisquerra a través de un enfoque socio-formativo tiene como influencia teórica las recomendaciones de diversos organismos internacionales, como el informe DeSeCo y el informe Delors para estructurar su propuesta. Bisquerra (2009) asegura que dichas competencias son el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarios para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales cuya finalidad es aportar un valor añadido a las funciones profesionales y promover el bienestar personal y social.

Desarrollo socioemocional en el contexto escolar

Desde finales del siglo XX ha aumentado el interés por el desarrollo socioemocional del alumnado y por su formación integral. En la escuela se va tomando conciencia de la relevancia que tienen no sólo los aspectos cognitivos, sino las emociones para lograr el desarrollo integral de los niños (Díaz Fouz, 2014).

El principal objetivo de la educación es lograr un desarrollo integral y equilibrado de la personalidad de los niños, adolescentes y jóvenes. Sabemos que no se puede dejar de lado las emociones de las personas en el contexto educativo, ya que las emociones de alumnos y profesores se encuentran presentes en el aula. Por lo tanto, resulta fundamental tener conocimientos sobre cómo se originan las emociones, su evolución, expresión adecuada; también, cómo se controlan y cómo se vinculan con las relaciones con los demás (Fernández Domínguez, Palomero Pescador y Teruel Melero, 2009).

En la Ley General de Educación (2012), se presenta la importancia de la atención a las emociones de los alumnos, queda expresada al mencionarse que la

educación busca el desarrollo integral de los estudiantes. El propósito de la Educación Básica pública es contribuir a formar ciudadanos libres, participativos, responsables e informados, capaces de ejercer y defender sus derechos, que participen activamente en la vida social, económica y política de México, es decir, formar personas que tengan la motivación y capacidad de lograr su desarrollo personal, laboral y familiar, dispuestas a mejorar su entorno social y natural, así como a continuar aprendiendo a lo largo de la vida (SEP, 2017).

Asimismo, en el Nuevo Modelo Educativo para la educación obligatoria en México (SEP, 2017), se incorpora el desarrollo personal y social como parte del currículo, con principal atención hacia el desarrollo de habilidades socioemocionales, atendiéndolo de manera transversal. También se plantea como objetivo el desarrollo de aprendizajes clave, es decir, aquellos que favorecen al desarrollo integral de los alumnos y que les permite aprender a lo largo de su vida, conocimientos que les serán útiles para resolver y enfrentar problemáticas.

Desarrollo socioemocional en niños de seis años

A partir de los seis años es cuando se desarrolla la capacidad de lograr autonomía familiar y se incrementan las relaciones entre pares y la socialización, que forman parte fundamental del desarrollo del ser humano (Renom, 2007). De igual manera, es entre los seis y doce años cuando se desarrolla, en gran medida, la capacidad para comprender las propias emociones y las de los demás.

Según las etapas del desarrollo psicosocial de Erik Erikson (2000), los niños de 6 a 11 años de edad se encuentran en la etapa de Edad Escolar, en la cual necesitan enfrentarse a las nuevas demandas sociales y académicas que se les presentan. Por lo cual, es importante ayudar a los niños a desarrollar sus competencias con constancia, autonomía, libertad y creatividad, ya que el éxito conduce a un sentido de competencia y laboriosidad, mientras que el fracaso produce en los niños sentimientos de inferioridad.

El desarrollo socioemocional facilita al niño un sentido de quién es dentro del contexto y cómo aprende; también, favorece el establecimiento de relaciones con los demás, impulsando la comunicación y brindando ayuda para resolver conflictos, adquiriendo confianza en sí mismo y logro de metas (Moore, 1992). Se define como la relación que las emociones tienen en el conjunto de las actividades sociales de su vida (Perales-Franco, Arias-Castañeda y Bazdresch-Parada, 2014). Por lo cual, podemos decir que es el vínculo que existe entre cómo nos sentimos y cómo nos relacionamos con los demás, el impacto que tiene una dimensión sobre a otra es bidireccional.

Competencias

En la Conferencia Mundial sobre la Educación, celebrada por la UNESCO en 1998, se señaló que es necesario y pertinente favorecer el aprendizaje permanente y la construcción de competencias adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de la sociedad.

La UNESCO (1999) define competencia como el conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, función, actividad o tarea. Las competencias básicas que establece son:

1. Comunicación lingüística y audiovisual.
2. Competencia matemática.
3. Conocimiento y la interacción con el mundo físico.

4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Social y ciudadana.
6. Cultural y artística.
7. Para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

El enfoque de competencias en educación, promovido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) a través del proyecto DeSeCo (Definición y selección de competencias (DeSeCo, 2005), menciona que las competencias se deben desarrollar de manera integral, tomando en cuenta las habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes, valores y motivaciones del alumnado.

La Comisión Europea (2004), entiende el concepto de competencias como la combinación de habilidades, conocimientos, aptitudes y actitudes, y a la disposición para aprender además del saber cómo, otorgando al alumno la posibilidad de generar un desarrollo personal que incluye la participación ciudadana y la capacidad para ser productivo.

De igual manera, las competencias deben ser consideradas como segmento de la capacidad adaptativa que es parte del ser humano; la cual implica un proceso de adecuación entre el sujeto, la demanda del contexto y las necesidades que se producen, con la finalidad de poder dar respuestas y soluciones a las situaciones que se presentan (Frade, 2009).

Actualmente, el logro de objetivos de un programa educativo basado en competencias radica en: conocimiento de la disciplina, desarrollo de habilidades, competencias de desempeño o de producción y madurez de los hábitos mentales y conducta relacionados con los valores universales y con los de las materias o disciplinas.

En México, el modelo por competencias de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2011), conceptualiza competencia como la capacidad de responder a diferentes situaciones e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes).

Competencias sociales

La competencia social es la manera en la que nos relacionamos con los demás (Bisquerra, 2011). Sus dimensiones son:

- Empatía: conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones de los demás:
    a) Comprensión de los demás.
    b) Orientación hacia el servicio.
    c) Desarrollo de los demás.
    d) Aprovechamiento de la diversidad.
    e) Conciencia política.
- Habilidades sociales: capacidad para inducir respuestas deseables en los demás.
    a) Comunicación, que incluye habilidades que van desde la escucha hasta saber dar y recibir información.
    b) Liderazgo.
    c) Catalización del cambio.
    d) Resolución de conflictos.
    e) Establecer vínculos.
    f) Habilidades de ayuda, colaboración y cooperación.
    g) Habilidades de cooperación y trabajo en equipo.

Competencias emocionales.

Saarni (1999, 1997) define las competencias emocionales como un conjunto de capacidades y habilidades que un individuo requiere para desenvolverse en un ambiente cambiante y surgir como una persona diversificada, mejor adaptada, eficiente y con mayor confianza en sí misma. Conforma su modelo con ocho competencias básicas:

1. Conciencia emocional de uno mismo. Incluye la posibilidad de reconocer múltiples experiencias emocionales, diferentes niveles de madurez emocional y ser consciente de procesos emocionales aparentemente inconscientes.

2. Habilidad para discernir y entender las emociones de otros. Siempre basada en el contexto y las pistas emocionales en las que haya algún consenso social de su significado.

3. Habilidad para usar el lenguaje y expresiones propios de la emoción. Relacionados siempre con las culturas y subculturas propias, incluye la habilidad para asociar la emoción con roles sociales.

4. Capacidad de empatía. Que no es más que ser capaz de reconocer y comprender las experiencias emocionales de otros.

5. Habilidad para diferenciar la experiencia emocional subjetiva interna de la expresión emocional externa. Esto debe llevarse a cabo en uno mismo y otros, se relaciona con estrategias de autopresentación.

6. Habilidad para la resolución adaptativa de situaciones adversas y estresantes. Se lleva a cabo reduciendo su impacto en el momento del suceso conflictivo.

7. Conciencia de comunicación emocional en las relaciones. Reconocida como la capacidad para expresar genuinamente la emoción así como el grado de reciprocidad que se puede generar en otros.

8. La capacidad de la autoeficacia emocional. Con esta habilidad la persona se siente como se desea sentir, es el balance emocional entre lo personal, social y cultural (Saarni, 1999; Bisquerra y Pérez, 2007).

Rafael Bisquerra (2007) define las competencias emocionales como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarios para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales cuya finalidad es aportar un valor añadido a las funciones profesionales y promover el bienestar personal y social.

El modelo del Group de Recerca en Orientació Psicopedagógica (GROP) de la Universitat de Barcelona, menciona que hay ciertas competencias emocionales que se deben tratar desde la educación emocional. Este modelo se ha experimentado con éxito en la educación y comprende las siguientes competencias (Bisquerra, 2009):

- Conciencia emocional: Que consiste en conocer las propias emociones y las de los demás. Supone saber comprender las causas y las consecuencias que conllevan las emociones.
- Regulación emocional: Que significa dar una respuesta adecuada a las emociones que experimentamos. Consiste en saber afrontar situaciones difíciles, desarrollar la tolerancia y la empatía.
- Autonomía emocional: Que significa que los estímulos del entorno no afecten seriamente. Esto implica tener una buena autoestima, confianza y responsabilidad.
- Habilidades socioemocionales: Que son un conjunto de competencias que facilitan las relaciones interpersonales. Esto conlleva tener actitudes prosociales y empatía para crear un clima social favorable.

- Competencias para la vida y el bienestar: Que implica tener un conjunto de habilidades, actitudes y valores que promueven la construcción del bienestar personal y social.

La persona que logra desarrollar su competencia emocional, ya incorporó nuevas características a su personalidad, aumentando así sus niveles de conciencia, esto se da analizando y razonando de manera integral sus emociones (Perales-Franco, Arias-Castañeda y Bazdresch-Parada, 2014).

Competencias socioemocionales

Las competencias socioemocionales se componen de la identificación, interpretación, argumentación y resolución de problemas en el área social y emocional, incluyendo los valores, conocimientos y habilidades sociales y emocionales que convergen en la realidad. Al considerarse competencias, ponen en acción y de forma integral el saber ser, el saber conocer y el saber hacer; esto en los diversos contextos en los que se relaciona el ser humano, incluyendo el contexto escolar (Rendón Uribe, 2015). Resultan esenciales para todos los contextos en los que el ser humano se desarrolla en la vida (Bisquerra, 2003).

En el mismo sentido, las competencias socioemocionales combinan componentes cognitivos y afectivos, es decir, involucra la relación entre el pensamiento (habilidades cognitivas), el sentimiento (concepción de sí mismo y del otro) y la conducta (Trianes, de la Morena y Muñoz, 1999). Por lo tanto, la competencia socioemocional es multidimensional, al integrar lo cognitivo, actitudinal y la conducta.

Asimismo, las competencias socioemocionales tienen implicaciones en la docencia, el aprendizaje y la evaluación, ya que se compone de conocimientos, procesos cognitivos, destrezas, habilidades, valores y actitudes que se relacionan con el desempeño socioemocional, los cuales se ponen en acción ante actividades concretas o problemas de carácter socioemocional (Rendón, 2010).

Según CASEL (2008) las competencias socioemocionales se agrupan en cinco categorías:

- Conocerse a uno mismo y a los demás: conocer, nombrar y evaluar nuestras emociones, intereses, valores y fuerzas manteniendo un sentido de autoconfianza.
- Autogestión: regular nuestras emociones manejando el estrés y los impulsos, y expresándolas de forma apropiada y establecer metas personales alcanzables.
- Conciencia social: ser capaz de empatizar con los demás y hacer buen uso de la familia, escuela y otras comunidades.
- Habilidades sociales: mantener relaciones sociales saludables basadas en la cooperación, resistiendo a la presión social, manejando y resolviendo conflictos interpersonales y buscando ayuda cuando sea necesario.
- Tomar decisiones responsables: tomar decisiones basadas en cuestiones éticas, seguridad, normas y responsabilidad social.

Educación emocional

Bisquerra (2002), define la educación emocional como un proceso educativo, continuo y permanente, ya que debe estar presente durante toda la formación académica y en la vida; además procura potenciar el desarrollo emocional como parte esencial del desarrollo cognitivo, componiendo ambos los elementos fundamentales del desarrollo integral del ser humano. Para ello se propone el

desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con la finalidad de brindar la capacitación al ser humano para afrontar de una mejor manera las situaciones y retos que se presentan en la vida cotidiana. Todo esto con el objetivo de aumentar el bienestar personal y social.

Por otro lado, Bisquerra (2011) menciona que los objetivos generales de la educación emocional pueden resumirse de la siguiente manera:

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- Identificar las emociones de los demás.
- Desarrollar la habilidad para regular las propias emociones.
- Prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas.
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- Desarrollar la habilidad de automotivarse.
- Adoptar una actitud positiva ante la vida.
- Aprender a fluir.

Para Novak (1997, como se citó en Abarca, 2004), la importancia de las emociones en el proceso de aprendizaje y en el desarrollo emocional saludable y bienestar del alumno conlleva una serie de orientaciones, que sirven de referente al elaborar programas de educación emocional:

- Ser conscientes de que a veces tenemos estados emocionales complejos.
- Ser capaces de comprender los estados emocionales de los otros.
- Ser capaces de establecer y comunicar nuestras emociones.
- Ser capaces de sentirse con los otros y dispuestos para con ellos.
- Entender que nosotros y los otros no mostramos las emociones de forma obvia.
- Ser capaces de afrontar diferentes situaciones emocionales sin escapar de ellas.
- Ser conscientes de la importancia de la comunicación emocional cuando nos relacionamos con los otros.
- Ser conscientes que somos responsables de nuestros propios sentimientos y que podemos escoger nuestra respuesta emocional ante una situación dada.

El principal objetivo de la educación emocional es desarrollar las competencias emocionales y sociales, es decir, que el alumno adquiera conocimientos sobre las emociones, tenga un adecuado lenguaje sobre ellas, que pueda identificarlas en el mismo y en los demás, y que las regule. Esto les permite a los alumnos tener mejores relaciones con los demás y afrontar situaciones de la mejor manera posible.

Programas de intervención socioemocional para primaria

Se han desarrollado programas de Inteligencia Emocional con la finalidad de trabajar factores conflictivos en la escuela, en conjunto con otros programas de habilidades sociales, resolución de conflictos, entrenamiento en mediación, y otros de corte cognitivo-conductual para desarrollar competencias socioemocionales en los alumnos, ya que permite enfrentar la falta de habilidades en las relaciones interpersonales. También se están implementando programas que trabajan en el desarrollo de la Inteligencia Emocional de los alumnos para prevenir los conflictos que existen actualmente en las instituciones educativas (Mayer y Cobb, 2000).

En el libro Educación emocional, programa para educación primaria (6 - 12 años), Renom (2007), el GROP propone unos objetivos generales para conseguir educar las emociones, basando su diseño y discusión sobre el currículo de educación primaria en España, los cuales son: adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones, favorecer el desarrollo integral del alumno, desarrollar la capacidad de comprender y regular las propias emociones, proporcionar estrategias para el

desarrollo de competencias básicas para el equilibrio personal y la potenciación de la autoestima, potenciar actitudes de respeto y tolerancia, desarrollar una mayor competencia emocional en las relaciones sociales, potenciar la capacidad de esfuerzo y motivación ante el trabajo. También desarrollar la tolerancia a la frustración, adoptar una actitud positiva ante la vida., desarrollar la capacidad de control, capacitar al alumnado para la resistencia a la frustración y favorecer el bienestar.

En Medellín, Colombia en el 2009, tiene lugar el proyecto "Aprender a Pensar lo Social: Programa de intervención pedagógica basado en habilidades del pensamiento crítico reflexivo y aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la competencia socioemocional en el contexto escolar", la población fueron niños y niñas de 8 a 12 años. Este proyecto se origina debido a los altos índices de violencia y situaciones de conflicto escolar entre pares y de los estudiantes con sus profesores, principalmente en secundaria, que se presentan en las instituciones educativas. Entre los logros alcanzados por medio de la implementación del programa de intervención, se encuentran el trabajo colaborativo, mejora en las relaciones interpersonales, estudiantes más empáticos y que expresan sus emociones, sentido de pertenencia al grupo, clima positivo en el aula, mejores alternativas en la resolución de conflictos, entre otros (Rendón, Parra, Cuadros & Barragán, 2009).

En los resultados de la investigación presentada por Álamos y sus colaboradores (2013), realizada con estudiantes chilenos, se muestra que potenciar el bienestar y aprendizaje socioemocional de los estudiantes redunda también en mayores logros académicos, a través de la generación de ambientes nutritivos, el desarrollo de competencias necesarias para aprovechar la experiencia académica, el desarrollo de una relación positiva entre estudiantes y docentes y el fortalecimiento de la autoestima.

Método

Diseño

El enfoque metodológico sugerido es el cuantitativo, siguiendo un diseño cuasi-experimental preprueba/posprueba con un solo grupo (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010).

Participantes

Se trabajará con un grupo de estudiantes de primer grado de primaria.

Objetivo

Promover el desarrollo de las competencias socioemocionales de los participantes.

Instrumentos

Escala Infantil de Inteligencia Emocional (EIIE) (Sosa Correa y Rodríguez Aké, 2009) y registros de observación que permitan medir si aumentan la frecuencia de conductas que demuestran las competencias socioemocionales.

La propuesta de intervención consiste en realizar un taller en diferentes sesiones donde se abordarán las competencias socioemocionales.

Resultados

Para la evaluación de la intervención se realizará un análisis comparativo de los resultados antes y después de la implementación del programa de intervención, para determinar los cambios que muestren los estudiantes los cuales se esperan sean favorables y se haya logrado mejorar las competencias socioemocionales en el grupo.

Conclusiones

De acuerdo con lo revisado, se puede identificar la falta de instrumentos que midan específicamente las competencias socioemocionales, muchas investigaciones utilizan escalas de inteligencia emocional para realizar la evaluación de sus programas; también, algunos instrumentos de carácter socioemocional se encuentran en la etapa de validación y/o no han sido publicados. Sin embargo, se podrían utilizar rubricas y listas de observación para medir las competencias socioemocionales en los niños, ya que en el caso de las rubricas, por ejemplo, permiten definir criterios específicos de desempeño para evaluar los resultados de las ejecuciones presentadas.

Por lo tanto, resulta importante realizar evaluación de las intervenciones que se realicen, ya que permiten obtener resultados precisos para poder describir los cambios y el impacto que tuvieron los participantes, dándole mayor peso a la intervención y manifestando resultados que destaquen la importancia de seguir generando programas con contenido socioemocional.

De igual manera, en la mayoría de las intervenciones revisadas que abordan el desarrollo socioemocional, se implementan con dinámicas de grupo y juegos. Esto ocurre dentro de espacios denominados como talleres, es decir, se proporciona un tiempo determinado entre las actividades para favorecer y brindar en los alumnos los conocimientos y la práctica de las competencias emocionales y sociales. Lo ideal es que el desarrollo de las competencias se refuerce durante toda la jornada escolar, que sea de forma transversal y que los alumnos puedan hacer la transferencia de lo aprendido a su vida cotidiana dándole un sentido a lo que van desarrollando.

Bibliografía

Abarca, M. (2004). *La educación emocional en la Educación primaria: Currículo y Práctica*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Álamos, P., Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C. (2013). Aprendizaje socioemocional en estudiantes de quinto y sexto grado: presentación y evaluación de impacto del programa BASE. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 21* 645-666. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399538147002

Baron, R. (2010). "Emotional intelligence: an integral part of positive psychology". *South African Journal of Psychology, vol. 4, (1*). Recuperado de http://www.bibliocatalogo.buap.mx:3403/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=68548787-de2e- 453b-a573-2d89177100aa%40sessionmgr111&vid=15&hid=104

Bisquerra, R. (2002). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa, 21*, 7-43.

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Competencias emocionales, en *Educación, vol. 21,* núm. 10, Barcelona, Universidad de Barcelona. Recuperado de http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/10- 03.pdf

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.

Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional y bienestar.* Madrid: Wolters Kluwer

CASEL (2008). Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (sitio web). *Social-Emotional Learning Assesmente Measures for Middle School Youth*. Recuperado de http://www.casel.org/library/2013/12/9/social-emotional-learning-assessment-measures-for-middle-school-youth

Ciarrochi, J., Chan, A. y Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences, 31(7),* 1105-1119.

Comisión Europea. Dirección general de Educación y Cultura. (2004). *Hacia un enfoque de la educación en competencias. Un marco de referencia europeo*. Recuperado de www.educastur.princast.es/info/calidad/.../comision_europea.pdf

Delors, J. (1996). "Los cuatro pilares de la educación" en *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid, España: Santillana/UNESCO

DeSeCo (2005). *The definition and selection of key competencies, Executive Summary, OCDE*. Recuperado de http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf

Díaz Fouz, T. (2014). El desarrollo de competencias socioemocionales y su evaluación como elementos clave en los planes de formación docente. Algunas conclusiones derivadas de la evaluación SIMCE 2011. *Revista iberoamericana de educación, 64* 73-98. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4774192

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). *The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions*. Child Development, 82: 405–432.

Erikson, E. (2000). *El ciclo vital completado*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2001). *El modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997): Implicaciones educativas para padres y profesores*. III Jornadas de Innovación Pedagógica. Granada, España.

Fernández-Abascal, E. (2009). *Emociones positivas.* Madrid: Ediciones Pirámide.

Fernández Domínguez, M. R., Palomero Pescador, J. E. & Teruel Melero, M. P. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *REIFOP, 12 (1),* 33-50. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015332003

Fondo de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf

Frade, L. (2009). *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato*. México, DF: Inteligencia Educativa.

Fundación Marcelino Botín. (2015). *Educación Emocional y social: análisis internacional.* Santander: Fundación Marcelino Botín.

García-Fernández, M. & Giménez-Mas, S. I. (2010). *La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador.* Espiral. Cuadernos del Profesorado. Recuperado de http://www.cepcuevasolula.es/espiral/

Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La Teoría en la Práctica*. Barcelona: Paidós.

Goleman, D. (2004). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista Lucio, M. P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ª Ed.). México: McGraw-Hill.

León, B. (2009). Salud mental en las aulas. *Revista de Estudios de Juventud, 84*, 66-83.

Ley General de Educación (2012). Artículo 7º. México, Legislación Federal. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf

Lopes, P.N., Salovey, P. y Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences, 35(3),* 641-658.

Marchesi, A. (2009). Las Metas Educativas 2021: Un proyecto iberoamericano para transformar la educación en la década de los bicentenarios. *Revista Iberoamericana de ciencias, tecnología y sociedad, 4 (12),* 87-157. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-00132009000100007&lng=es&tlng=es

Mayer, J. D. y Cobb, C. D. (2000). *Educational policy on emotional intelligence: the case for ability scales*. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.), The handbook of emotional intelligence. San Francisco. Jossey Bass.

Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997): What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (p. 3-31) New York: Basic Books.

Mayer, J.D., Caruso, D., & Salovey, P. (1999). *Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence*. Intelligence, 27, 267-298.

Mena Edwards, M. I; Valdés Mena, A. M; Romagnoli Espinosa, C. (2009). El impacto del desarrollo de habilidades socio afectivas y éticas en la escuela. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 9* 1-21. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4471306400

Miller (1982). El comportamiento animal. In.G.A. Miller(Ed.) Madrid: *Introducción a la psicología* (pp.290-311) Madrid. Alianza Editorial.

Moore, S.G. (1992). *The Role of Parents in the Development of Peer Group Competence*. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.

Olweus, D. (1983). Low school achievement and aggressive behavior in adolescent boys. En D. Magnusson y V. Allen (Eds.), *Human development. An interactional perspective* (352-365). New York: Academic Press.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. OECD Skills Studies. OECD Publishing: Paris. Recuperado de http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2017). *Programme for International Student Assessment (PISA). Results from PISA 2015 Students well-being.* Recuperado de http://www.oecd.org/pisa/PISA2015-Students-Well-being-Country-note-Mexico.pdf

Palomera, R. (2009). *Educando para la felicidad*. En E. Fernández-Abascal (ed.), Emociones Positivas. Madrid: Ediciones Pirámide.

Payne, W. L. (1986). A study of emotion: Developing emotional intelligence; Self integration; relating to fear, pain and desire. *Dissertation Abstracts International, 47* (01).

Perales-Franco, C., Arias-Castañeda E., & Bazdresch-Parada, M. (2014). *Desarrollo socioafectivo y convivencia escolar*. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO. Recuperado de http://hdl.handle.net/11117/2432

Rendón, M. (2010). "El desarrollo de la competencia socioemocional a través de la educación del pensamiento crítico reflexivo y el aprendizaje cooperativo". *Crecemos. Revista Hispanoamericana de Desarrollo Humano y pensamiento. Organización para el Fomento del Desarrollo del pensamiento. Año XII, 4*, 44-50.

Rendón, M. (2015). Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media. *Sophia, 11 (2),* 237-256. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413740778009

Rendón, M., Parra, P., Cuadros, O. & Barragán, B. (2009). *Aprender a pensar lo social: Programa de intervención pedagógica basado en habilidades del pensamiento crítico reflexivo y aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la competencia socioemocional en el contexto escolar*. Universidad de Antioquia. Medellín.

Renom, A. (2007). Educación emocional: programa para educación primaria (6 - 12 años). Madrid: Wolters Kluwer (Praxis).

Saarni, C. (1997). Emotional competence and self-regulation in childhood. *Emotional development and emotional intelligence*, Nueva York, Basic Books, (35-66).

Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. Nueva York: Guilford Press.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011). *Plan de Estudios Educación Básica*. México. Recuperado de http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/images/PDF/planestudios11.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria.* México. Recuperado de http://www.gob.mx/sep/documentos/nuevo-modelo-educativo-99339

Sosa-Correa, M., Navarrete, J. R., Escoffié, E. M. (2014). El modelo de habilidad de la inteligencia emocional y creatividad. En *Investigación educativa; estrategias y medios en las universidades de México*. Universidad Complutense de Madrid, pp.103-114

Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) (2014). *Programa Construye T 2014-2018. Fortalecer las capacidades de la escuela para promover el desarrollo integral de los jóvenes.* Recuperado de http://www.construye-t.org.mx/resources/DocumentoConstruyeT.pdf

Trianes, M. V.; de la Morena, M. L. & Muñoz, A. M. (1999). *Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar*. Málaga: Aljibe.

CAPÍTULO 14

HABILIDADES PRELECTORAS PARA LA ADQUISICIÓN DE LA LECTURA: UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN PREESCOLAR

Nicte-Ha Peraza Durán
Carlos David Carrillo Trujillo

Universidad Autónoma de Yucatán

Resumen

La lectura es una habilidad importante para el desarrollo individual y social de los niños, sobre todo por la importancia que tiene para las tareas realizadas en la educación formal, sin embargo, su adquisición es un proceso complejo por lo cual algunos niños experimentan fracasos y dificultades durante este periodo los cuales generan sentimientos negativos hacia esta actividad, siendo el origen de estas dificultades la falta de fomento de las habilidades prelectoras, las cuales son el conjunto de conocimientos y destrezas básicos que los niños deben consolidar antes de iniciar el aprendizaje formal de la lectura. Es por lo anterior que este trabajo tiene como objetivo presentar el estado del arte sobre las habilidades prelectoras y el diseño de una intervención sobre cómo fomentarlas. Para ello se plantea realizar un diagnóstico de las habilidades de prelectura de niños con edades entre 4 y 6 años que asistan a preescolar en una escuela de Mérida, Yucatán. Posteriormente se plantea la intervención a través de un taller que permita desarrollar las habilidades y un diseño pre test post test para su evaluación. En la fase de diagnóstico se sugiere la administración del Phonological Awareness Literacy Screening (PALS) y se espera encontrar una diferencia significativa entre el desempeño de los niños en el PALS antes de que participen en el taller y su desempeño en la segunda aplicación del PALS después de que hayan asistido a todas las sesiones del taller.

Introducción

La lectura es una habilidad básica para construir el éxito en la educación formal (Fonseca-Mora y Gómez-Domínguez, 2014), ya que, en algún momento, todas las tareas escolares implican el uso de la lectura o la escritura (Llamazares Prieto, Ríos García y Buisán Serradell, 2013).

De acuerdo con lo anterior, Cuetos (2010) señala que la pregunta adecuada en relación con el aprendizaje de la lectura no es a qué edad iniciarlo, sino qué capacidades favorecerán este aprendizaje o qué capacidades debe tener el niño para poder empezarlo.

Diversos autores coinciden en que el proceso de aprendizaje formal de la lectura inicia antes de leer, ya que se necesita desarrollar ciertos conocimientos previos para que los niños puedan tener las condiciones cognitivas y lingüísticas básicas que son necesarias para el aprendizaje lector, y estos conocimientos han ocupado la atención de los especialistas en educación (Leal Carretero y Suro Sánchez, 2012; Núñez y Santamarina, 2014; Rodríguez, 2010). Los conocimientos previos para la lectura son denominados habilidades prelectoras.

Las habilidades prelectoras son una manera diferente de abordar la problemática de la enseñanza de la lectura que hasta los años 70's se atribuía a factores de maduración y percepción visual (Velarde, Canales, Meléndez y Lingán, 2010). Son un requisito necesario para dominar la lectura desde los primeros años

escolares, algo esencial para adquirir competencias que garanticen un éxito académico (López Silva et al., 2013, Saurino Santillán, 2012).

Aunque la mayoría de los niños aprenden a leer sin dificultad, algunos enfrentan un fracaso prolongado y les resulta una experiencia problemática (Defior, 2014), estas deficiencias en el desempeño lector se deben a la falta de desarrollo de habilidades prelectoras (Saurino Santillán, 2012).

En México, de acuerdo con la Encuesta Nacional de Lectura, un 30% de la población no lee libros; el 47% sólo lee cuando tiene la necesidad de hacerlo y de este porcentaje, el 45% dedica menos de una hora diaria a esta actividad (CONACULTA, 2015).

Por su parte, la Fundación Mexicana para el Fomento a la Lectura realizó una Encuesta Nacional de Lectura en la cual encontró que los índices de lectura en México están por debajo de otros países, por ejemplo, España tiene un promedio de 7.5 libros leídos anualmente (Parametría, 2013), mientras que en México la población lee en promedio 3.5 libros al año (CONACULTA, 2015).

Asimismo, la Fundación Mexicana para el Fomento a la Lectura reporta que menos de la mitad de la población lee, pero a pesar de esto, la opinión que se refleja en las encuestas es que en la actualidad hay más lectores en el país (Parametría, 2013).

Por su parte, los resultados de la prueba PISA 2015 muestran que el desempeño del país en lectura se encuentra 70 puntos por debajo del promedio de la OCDE (493 puntos), este desempeño es significativamente mayor que el obtenido en el 2003 (400 puntos), a pesar de esto, el porcentaje de estudiantes mexicanos que no alcanzan el nivel mínimo de competencias en lectura y el porcentaje de alumnos que alcanzan niveles de competencia de excelencia no ha cambiado desde el 2009 (OCDE, 2016).

Asimismo, en la región sur del país se reportó mayor dificultad para leer (CONACULTA, 2015), estas dificultades en la lectura podrían evitarse si se tomara en cuenta la maduración cognitiva del niño y como prevención se debe analizar cuál es el momento idóneo para que se inicie el aprendizaje de la lectura (Campoverde Merchán, 2016).

La habilidad lectora es importante porque el retraso lector entorpece el progreso escolar y propicia consecuencias negativas como el fracaso escolar, el cual tiene efectos en la autoestima, autoconcepto, metas planteadas, relaciones sociales y en las decisiones que toman los niños en relación a su futuro académico (Celdrán y Zamorano, 2016).

Debido a las consecuencias negativas que pueden generar las dificultades en la lectura, es necesario fomentar habilidades prelectoras que faciliten el aprendizaje y el desarrollo exitoso lectura desde edades tempranas, ya que de acuerdo con González, Martín y Delgado (2011) mientras más temprano se intervenga habrá mayor posibilidad de que los niños adquieran las competencias lectoras.

Celdrán y Zamorano (2016) coinciden con lo anterior recalcando la importancia de la detección precoz para poder iniciar una intervención adecuada, ya que los resultados de una intervención no serán los mismos si se inicia a los 9 años que si se inicia a los 5 años, cuando es más probable que se integren ciertas estrategias de aprendizaje y niveles de lenguaje escrito, así detectar el nivel de desarrollo de habilidades prelectoras en los niños permite tomar de manera oportuna las medidas correctivas para evitar el fracaso escolar (Saurino Santillán, 2012).

En relación con lo anterior, Rice (2016) sostiene que es necesario construir habilidades prelectoras para ayudar a los niños en el aprendizaje de la lectura y que estas habilidades no son difíciles de enseñar, pero los niños necesitan ayuda de otros para poder desarrollarlos.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2012) establece que para hacer frente al problema de las competencias limitadas en el ámbito de la lectura es necesario un compromiso político de alto nivel, una orientación práctica coherente a largo plazo y contar con el apoyo de los recursos suficientes.

Sin embargo, en México, las políticas educativas no han sido suficientes o no han sido elaboradas adecuadamente, pues como se pudo apreciar anteriormente, las estadísticas no reportan resultados favorables.

Las estadísticas podrían mejorar si se hicieran intervenciones específicas para guiar el aprendizaje de la lectura en la escuela, para esto es necesario que los niños tengan ciertas habilidades prelectoras que faciliten su desempeño en esta actividad.

En la línea del aprendizaje de la lectura, en diferentes países se han realizado investigaciones que han demostrado que el desempeño de los niños en tareas de conciencia fonológica (una de las habilidades prelectoras) está estrechamente relacionado con el éxito en el aprendizaje de la lectura (Aguilar Villagrán et al., 2010; Alvarado, Puente, Paz Fernández y Jiménez, 2015 y Varela Osorio, Viecco Reyes y Florez Trochez, 2014). Esta relación se presenta incluso en diferentes idiomas, por lo que es importante fomentar esta habilidad (Alvarado et al., 2015).

A pesar de esto, Varela Osorio et al. (2014) mencionan que no encontraron muchos escritos en los cuales se hiciera una propuesta de trabajo formal para desarrollar esta habilidad de manera sistemática, al menos en nivel preescolar, debido a esto, su objetivo fue desarrollar la experticia de los docentes en el diseño y ejecución de actividades para estimular la conciencia fonológica, para poder realizar este objetivo les entrevistó a profundidad y posteriormente investigadores y docentes diseñaron en conjunto actividades para poder poner en práctica cada habilidad y segmento sonoro del habla.

En México, Leal Carretero y Suro Sánchez (2012) realizaron una investigación cuyo objetivo fue llevar a cabo un análisis de las tareas para identificar y medir la conciencia fonológica a nivel preescolar en el idioma español, estableciendo una serie de criterios para seleccionar las pruebas y trabajos de investigación incluidos en su análisis (sólo trabajos enfocados en niños hispanohablantes de 5 años o que cursen el preescolar, estudios que usaron baterías completas, trabajos de aplicación directa y sólo incluyeron trabajos en los cuales la conciencia fonológica estaba bien delimitada) realizaron los análisis mediante la construcción de cuadros comparativos y encontraron que es una habilidad relevante para el aprendizaje de la lectura.

De manera más concreta, en Yucatán, el estudio realizado por Acosta Sandoval (2012) tuvo como objetivo crear un modelo estratégico de conciencia fonológica para desarrollar estrategias de esta habilidad en primero y segundo de primaria, se realizó un pretest/postest, e implementó un taller abordando la conciencia léxica, la silábica y la fonémica, y obtuvo diferencias estadísticamente significativas en dos de los tres aspectos después de haber evaluado el impacto de su taller.

Marco teórico

Las habilidades prelectoras son el conjunto de conocimientos y destrezas básicos que los niños deben consolidar antes de iniciar el aprendizaje formal de la lectura.

Las habilidades prelectoras que identifican López Silva et al. (2013) son: comprensión auditiva, nombramiento rápido de categorías verbales, conceptos básicos de relación, nombramiento rápido de letras y conciencia fonológica.

Por su parte, Núñez y Santamarina (2014) mencionan que los prerrequisitos para el aprendizaje de la lectura se convertirán en instrumentos que constituirán los conocimientos de los niños y les permitirán afrontar un nuevo contenido y establecen cuatro requisitos fundamentales para el aprendizaje de la lectura y escritura: el desarrollo de la motricidad, los procesos cognitivos, las habilidades o destrezas orales de la lengua y la conciencia fonológica.

Entre los factores que influyen en la lectura se destaca el contexto alfabetizador familiar, que se refiere al conjunto de recursos del hogar que incluye experiencias en las cuales el niño entra en contacto con eventos que involucran el uso de materiales impresos y la lectoescritura (Andrés et al., 2013).

Núñez y Santamarina (2014) sostienen que a pesar de que el primer acercamiento del niño a la lectura es su primer contacto con los textos escritos, la enseñanza formal y el aprendizaje guiado y planificado deben llevarse a cabo por la escuela.

Gómez et al., (2007) mencionan que las habilidades del aprendizaje lector no se determinan únicamente por la conciencia fonológica, sino que existen otros factores adicionales que ayudan al surgimiento del aprendizaje de la lectura como el proceso visual-ortográfico, la identificación de letras, velocidad de denominación y desarrollo del lenguaje oral, y sugiere que en futuros estudios, se tomen en cuenta variables del comportamiento verbal además de la conciencia fonológica.

En este estudio Andrés et al. (2013) encontraron que las habilidades prelectoras están relacionadas con el índice de disponibilidad de recursos materiales, es decir, que a mayor exposición a recursos materiales impresos será mayor su nivel en estas habilidades, en la misma línea, diferentes niveles de exposición a materiales en la casa ofrecen diferentes oportunidades para el aprendizaje, que se reflejan en el rendimiento escolar.

Las habilidades prelectoras que se abordarán en este trabajo son: el conocimiento de letras, la velocidad de denominación, el manejo del material impreso y la conciencia fonológica.

Conocimiento de letras

Una habilidad predictiva del aprendizaje lector es el conocimiento de las letras antes de iniciar la enseñanza formal de la lectura, ya que el número de letras que conoce el niño puede predecir el aprendizaje de la lectura y esta predicción aumenta si el niño es capaz de asociar las letras con sus sonidos (Velarde et al., 2010).

Debido a lo anterior, en su estudio Velarde et al. (2010) evaluaron tanto el reconocimiento del nombre como del sonido de las letras.

Velocidad de denominación

La relación entre la velocidad de denominación y la lectura es menos conocida, pero tiene una correlación alta con los tiempos de lectura (Aguilar Villagrán et al., 2010)

La velocidad de denominación implica nombrar estímulos familiares en un tiempo determinado, ha demostrado ser un predictor de la lectura y en particular de la velocidad lectora (López-Escribano, Sánchez-Hípola, Suro Sánchez y Leal Carretero, 2014).

En su estudio, Aguilar Villagrán et al. (2010) encontraron que la velocidad de nombrar (sobretodo de dígitos y letras) tiene un valor predictivo con la lectura, los resultados muestran que contribuye más con la lectura de palabras llegando a tener un valor predictivo mayor que la conciencia fonológica.

Impresión y reconocimiento de palabras (Manejo del material impreso)

La identificación de palabras implica tener acceso a la información fonológica, semántica y ortográfica almacenada sobre esa palabra, es decir, acceder a su significado (Defior, 2014).

Existe una serie de aprendizajes perceptivo-visuales que los niños deben haber realizado antes de iniciar la lectura (Willows, como se citó en Defior, 2014):

1. Precisión en la percepción visual de letras y palabras.
2. Análisis visual de las formas de las letras y sus rasgos invariantes (reconocerlas a pesar del tipo de escritura)
3. Discriminación visual de letras muy similares (por ejemplo b/d, m/n, f/t)
4. Memoria visual de patrones de letras individuales/grupos de letras/palabras para reconocerlos en la lectura y escribirlas correctamente.
5. Habilidad viso-espacial y direccional para seguir la trayectoria del material impreso (de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo)
6. Habilidad viso-motora para reproducir letras y palabras en la escritura.
7. Integración viso-lingüística para asociar las letras y palabras con sus sonidos y significados.

Conciencia fonológica

Se denomina conciencia fonológica a la habilidad que permite realizar operaciones que consisten en el manejo voluntario de fonemas (unidades fonológicas del lenguaje), el niño puede adquirirla si consigue aislar los elementos que componen las palabras, así entenderá que cada letra representa un sonido (Alvarado et. al., 2015).

Por su parte, Gómez et al. (2007) definen la conciencia fonológica como una habilidad metalingüística que permite analizar, segmentar y efectuar operaciones sobre los componentes del habla (palabras, rimas, sílabas, sonidos y fonemas).

De acuerdo con Valera Osorio, Viecco Reyes, Florez Trochez (2014) la conciencia fonológica es un proceso metacognitivo que permite al niño ser consiente de los segmentos sonoros de su lenguaje para manipularlos, a través de entrenamiento procesual y sistemático a partir de los 3 años.

Igualmente menciona que debe ser un objetivo importante tanto en la evaluación como en el tratamiento de las dificultades lectoras, ya que es importante en los primeros periodos del aprendizaje de la lectura (Gómez et al, 2007).

Defior (2014) menciona que la conciencia fonológica tiene cinco niveles:

1. Conciencia léxica: habilidad para identificar las palabras que forman las frases y manipularlas deliberadamente.

2. Conciencia de la rima léxica: habilidad para identificar y manipular las rimas de las palabras.
3. Conciencia silábica: habilidad para segmentar y manipular las sílabas que forman las palabras.
4. Conciencia intrasilábica: habilidad para segmentar y manipular el inicio (consonantes antes de la vocal) y la rima (vocal y consonantes que siguen) de las sílabas.
5. Conciencia fonémica: habilidad para segmentar y manipular los fonemas (unidades más pequeñas del habla)

Fröhlich, Petermann & Metz (2013) realizaron un estudio en el que analizaron diversos ámbitos para identificar los factores que influyen en la conciencia fonológica de los niños en edad preescolar y encontraron que hay una influencia significativa de las variables: trasfondo migratorio, edad de los niños, inteligencia de los niños, fumar durante el embarazo, dificultades de lenguaje y ver televisión.

Es por todo lo anterior que resulta importante fomentar las habilidades prelectoras para que los niños puedan adquirir con mayor facilidad la habilidad de leer y enfrenten menores dificultades en el proceso, de esta manera será más fácil que adquieran el gusto por la lectura. De allí que el presente trabajo plantee la necesidad de detectar las habilidades prelectoras y desarrollarlas con el fin de impactar en el proceso de aprendizaje lector de niños y niñas para prevenir posibles dificultades en este aprendizaje que pudieran afectar su desempeño académico en otras asignaturas.

Método

Diseño

El enfoque metodológico sugerido es el cuantitativo, siguiendo un diseño cuasi-experimental preprueba/posprueba con un solo grupo (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010), debido a que se aplicará una prueba de diagnóstico de habilidades prelectoras a los participantes antes de realizar la intervención en los tres grados de preescolar y hacia el final del estudio se les aplicará la misma prueba para conocer sus avances en habilidades prelectoras.

Participantes

Los participantes serían 45 niños(as) que estén cursando de primero a tercero de preescolar en una escuela privada de Mérida, Yucatán.

Objetivos

El objetivo del estudio sería:

a) diagnosticar el estado de las habilidades prelectoras de los niños.
b) planificar el desarrollo de un taller sobre las habilidades prelectoras
c) evaluar las habilidades prelectoras de los participantes.
d) contrastar los resultados del diagnóstico y de la evaluación posterior a la implementación del taller para conocer los cambios, si los hubiera.

Instrumentos y técnicas

El diagnóstico y la evaluación de las habilidades prelectoras se sugiere llevarlo a cabo con el *Phonological Awareness Literacy Screening (PALS)* (University of Virginia, 2007), el PALS Prek que mide el desarrollo del conocimiento de los fundamentos de la lectura en preescolares y ofrece una guía a los maestros de las

necesidades específicas que tiene el niño, reflejando habilidades que predicen el éxito como:

1. La escritura del nombre. Se le pide al niño hacer un dibujo de sí mismo y que escriba su nombre. La escritura de su nombre se califica en un rango desde la escritura de símbolos mixtos hasta la escritura correcta del nombre.
2. El conocimiento del alfabeto. Se pide al niño que produzca el nombre de 29 letras del alfabeto, las letras no se presentan en orden. Posteriormente se le pide producir los sonidos asociados con 25 letras del alfabeto.
3. El reconocimiento de sonidos iniciales. Se le dice al niño el nombre de una figura y se le pide que pronuncie el sonido inicial de esa palabra, las palabras inician con m, p y l.
4. El reconocimiento inicial de palabras impresas. Se lee junto con el niño un libro sencillo y durante la lectura se le van haciendo preguntas para que señale algunos componentes del texto. En este ejercicio los niños demuestran sus conocimientos iniciales con textos impresos como son la direccionalidad del texto y la diferencia entre imágenes y palabras.
5. El reconocimiento de rimas. El examinador muestra al niño diferentes figuras y el niño debe identificar el nombre de la figura que rima con la primera figura que se le presentó.

Para el desarrollo del taller se plantea realizar actividades didácticas que ayuden a fomentar las habilidades prelectoras de los niños, iniciando con actividades que ayuden a los niños a identificar los nombres y sonidos de las letras del alfabeto, el manejo del material impreso, la velocidad de denominación y la conciencia fonológica, siendo ésta última abordada con mayor amplitud debido a su complejidad. Se pretende realizar 16 sesiones en total, llevando a cabo 2 sesiones a la semana con una duración de 30 minutos cada una.

Procedimiento

Familiarización. Se realizarán visitas a la escuela para familiarizarse con el contexto escolar, los horarios de trabajo en el preescolar y para llegar a los acuerdos necesarios con los directivos y las maestras para la implementación del estudio.

Diagnóstico. Se aplicarán cinco subpruebas del PALS (escritura del nombre, conocimiento del alfabeto, reconocimiento de sonidos iniciales, reconocimiento inicial de palabras impresas y reconocimiento de rimas) a los alumnos de primero a tercer grado de preescolar. Los resultados servirán para conocer el nivel de habilidades prelectoras de los niños.

Intervención. Se elaborará y se implementará un taller focalizado en estimular las habilidades prelectoras de los niños tomando en cuenta el conocimiento de las letras, el manejo del material impreso, la velocidad de denominación y la conciencia fonológica.

Evaluación. Al finalizar las sesiones del taller de prelectura se aplicarán nuevamente las subpruebas del PALS para evaluar las habilidades prelectoras de los niños y determinar si existen diferencias estadísticamente significativas con los resultados obtenidos en el diagnóstico.

Resultados Esperados

Se espera encontrar diferencias estadísticamente significativas en el desempeño de los niños en las pruebas de habilidades prelectoras después de haber participado en el taller para estimular estas habilidades.

Bibliografía

Acosta Sandoval, A. (2012) Conciencia fonológica y lectoescritura en niños de primaria. Tesis de maestría inédita. Universidad Autónoma de Yucatán, México.

Aguilar Villagrán, M., Navarro Guzmán, J., Menacho Jiménez, I., Aléale Cuevas, C., Marchena Consejero, E. y Ramiro Olivier, P. (2010). Velocidad de nombrar y conciencia fonológica en el aprendizaje inicial de la lectura. *Psicothema*, 22(3), 436-442. Recuperado de: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=52425078&lang=es&site=ehost-live

Alvarado, J., Puente, A., Paz Fernández, M. & Jiménez, V. (2015). Análisis de los componentes en la adquisición de la lectura en castellano: una aplicación del modelo logístico lineal. *Suma Psicológica*, 22(1), 45-22. Recuperado de: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=103579787&lang=es&site=ehost-live

Andrés, M., Canet-Juric, L., Richards, M., Introzzi, I. y Urquijo, S. (2010). Disponibilidad de recursos materiales en el hogar y adquisición de habilidades prelectoras. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 139-148. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282321831015

Campoverde Merchán, J. M. (2016). Factores potenciales para la no consolidación de la lectoescritura en niños de segundo año de educación básica: estrategias metodológicas. *Repositorio digital de la Utmach*. Recuperado de http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/8771/1/ECUACS%20DE00008.pdf

Celdrán, M. y Zamorano, F. (2016). Dificultades en la adquisición de la lecto-escritura y otros aprendizajes. *Logopedas en los equipos de orientación educativa y psicopedagógica de Murcia*, 1-37. Recuperado de http://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/unidad24.pdf

Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (2015). *Encuesta nacional de lectura y escritura 2015-2018.* Recuperado de https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta_nacional_2015.pdf

Cuetos, F. (2010) *Psicología de la lectura*. España: Wolters Kluwer.

Defior, S. (2014). Procesos implicados en el reconocimiento de las palabras escritas. *Aula*, (20), 25-44. Recuperado de: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=101594136&lang=es&site=ehost-live

Fonseca-Mora, M. y Gómez-Domínguez, M. (2014). Instrumentos de investigación para el estudio del efecto de la música en el desarrollo de las destrezas lectoras. *Porta Linguarum*, 24, 121-134. Recuperado de: http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero24/9MCARMEN.pdf

González, M., Martín, I. y Delgado, M. (2011). Intervención temprana de la lectoescritura en sujetos con dificultades de aprendizaje. *Revista*

Latinoamericana de Psicología, 43(1), 35-44. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80520078004

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Leal Carretero, F. y Suro Sánchez, J. (2012). Las tareas de conciencia fonológica en preescolar: una revisión de las pruebas empleadas en población hispanohablante. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 729-757. Recuperado de: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=91024793&lang=es&site=ehost-live

Llamazares Prieto, M., Ríos García, I. y Buisán Serradell, C. (2013). Aprender a comprender: actividades y estrategias de comprensión lectora en las aulas. *Revista Española de Pedagogía*, 71(255), 309-326. ¿Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo? codigo=4198598

López-Escribano, C., Sánchez-Hípola, P., Suro Sánchez, J., y Leal Carretero, F. (2014). Análisis comparativo de estudios sobre la velocidad de nombrar en español y su relación con la adquisición de la lectura y sus dificultades. *Universitas Psychologica*, 13(2), 757-769. doi: 10.11144/Javeriana.UPSY13-2.aces

López Silva, L., Camargo De Luque, G., Duque Aristizábal, C., Ariza Muñoz, E., Ávila Cantillo, M., & Kemp, S. (2013). Habilidades prelectoras de estudiantes de preescolar en la región caribe colombiana. *Zona Próxima*, (19), 2-20. Recuperado de http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=94968825&lang=es&site=ehost-live

Núñez, M., & Santamarina, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Revista Lengua y Habla*, (18), 72-92. Recuperado de: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=99982574&lang=es&site=ehost-live

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2012). Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo 2012 (Resumen). Los jóvenes y las competencias: trabajar con la educación.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2016). *Programa para la evaluación internacional de alumnos PISA (PISA 2015)-Resultados.* Recuperado de https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf

Parametría (2013). *Hábitos de lectura en México, sin cambios positivos*. Recuperado de www.parametria.com.mx/descargarCarta.php?id=Habitos_de_lectura.pdf

Pérez, A. y Gómez, M. (2011). Influencia de la familia en el hábito lector. Criterios de selección de recursos para lectura y alfabetización informal. Trabajo presentado en el I Congreso Internacional Virtual de Educación Lectora, Granada, ES. Resumen recuperado de http://core.ac.uk/download/pdf/11889671.pdf

Rice, T. (2016). Building pre-reading skills: 15 activities for parents of pre-schoolers. *Old Schoolhouse*, 122-123. Recuperado de http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=116783898&lang=es&site=ehost-live

Rodríguez, S. (2010). *Procesos del lenguaje oral y los niveles de la conciencia fonológica en preescolares*. Recuperado de http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1288/1/2010_Rodr%C3%ADguez_Procesos%20de%20lenguaje%20oral%20y%20los%20niveles%20de%20conciencia%20fonol%C3%B3gica%20en%20preescolares.pdf

Saurino Santillán, U. (2012). Habilidades pre-lectoras en estudiantes de primer grado de primaria en instituciones educativas de ventanilla. (Tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola, Perú. Recuperado de repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1311/1/2012_Saurino_Habilidades-pre-lectoras-en-estudiantes-de-primer-grado-de-primaria-en-instituciones-educativas-de-Ventanilla.pdf

Varela Osorio, K., Viecco Reyes, S. y Florez Trochez, S. (2014). Diseño y ejecución de actividades para la estimulación en conciencia fonológica en los niveles de prejardín y jardín. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, 20. Recuperado de: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=97179514&lang=es&site=ehost-live

Velarde, E., Canales, R., Meléndez, M. y Lingán, S. (2010). Enfoque cognitivo y psicolingüístico de la lectura: diseño y validación de una prueba de habilidades prelectoras (THP) en niños y niñas de la provincia constitucional del Callao, Perú. *Revista IIPSI*, 13(1), 53-68. Recuperado de: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v13_n1/pdf/a03.pdf

University of Virginia. (2007). *Phonological Awareness Literacy Screening*. Recuperado de: https://pals.virginia.edu/tools-prek.html

CAPÍTULO 15

PENSAMIENTO CRÍTICO: ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN SECUNDARIA

Diana Eloisa Navarro Zamarripa
María de Lourdes Pinto Loria

Universidad Autónoma de Yucatán

Resumen

El pensamiento crítico permite al individuo manejar sus ideas de una manera racional, su función radica en revisar ideas, analizarlas, evaluarlas, así como, generar resoluciones que se comuniquen de manera verbal u otras formas (López, 2013). Paul y Elder (2006) refieren que, analizar y evaluar el pensamiento para así mejorarlo, es una habilidad que puede ser potenciada, y la escuela es donde se cultivan esas habilidades útiles para la vida diaria. El pensamiento crítico es una perspectiva para que la educación avance hacia la transformación del contexto escolar (UNESCO, 2015). El pensamiento crítico puede desarrollarse a través de actividades dentro del salón de clases con juegos, destrezas cognitivas, análisis de problemas, reflexión, evaluación y autoevaluación, argumentación, etc. (Causado, Santos & Calderón, 2015), así como promover el aprendizaje significativo de los diversos contendidos académicos. El pensamiento crítico es una competencia del perfil de egreso de alumnos de educación básica de nivel secundaria (Secretaría de Educación Pública, [SEP], 2017), por lo que tendría que ser una prioridad para el sistema educativo impulse la formación de los estudiantes para ser pensadores críticos en constante desarrollo, esto no solo beneficiaría el aprendizaje, sino que como habilidad psicosocial favorecería el desarrollo integral del alumno, facilita una buena toma de decisiones y aumenta las posibilidades para mejorar la calidad de vida (Facione, 2013). Este trabajo consistirá en identificar y valorar el nivel de pensamiento crítico en alumnos y maestros de una escuela secundaria rural de Yucatán, para transversalizar en dos asignaturas su desarrollo y evaluar sus efectos.

Introducción

El pensamiento crítico le brinda al individuo la facilidad para encaminar sus ideas de una forma racional, la función principal de ello radica en revisar las ideas, analizarlas, evaluarlas para así generar una resolución que se hace explicita en el momento en que el individuo la externa de forma verbal u otras (López, 2013).

Existe la posibilidad de que sean pocas las ocasiones en las cuales de manera autónoma se haga una pausa en medio de la rutina cotidiana para meditar con respecto a la manera en que pensamos, el simple hecho de leer la afirmación anterior seguro que ha movido algunas ideas a quien lee este texto. ¿Pensamos de la manera correcta? ¿Es pertinente decir que se puede instruir a alguien a pensar?

Resulta complejo decir que se enseña a una persona a pensar, ya que es una capacidad inherente al ser humano, todas las personas piensan y actúan con base en los pensamientos que le preceden a la conducta, la diferencia entre solo pensar y hacerlo críticamente radica en la calidad de esos pensamientos, en ocasiones, muchos de ellos se basan en información parcial, distorsionada o en prejuicios, lo cual tiene una consecuencia directa en la calidad de vida de las personas (Paul y Elder, 2006).

Al influir de tal forma en la vida de un individuo, el pensamiento crítico resulta una habilidad sumamente relevante en cualquier ámbito de su vida, sin importar el momento de desarrollo, pensar de manera crítica es, más que un apoyo, una habilidad a desarrollar en el ser humano para desenvolverse mejor en diversos aspectos de su vida, uno de ellos el escolar.

Es difícil afirmar que se puede decir a alguien como es que debe pensar, sería similar a explicar cómo es que se debe respirar desde que se nace, tal como póstula Dewey (1933), sin embargo, es posible enseñar cómo es que estos procesos que se dan de manera natural pueden ser mejores a favor del funcionamiento de la persona, permitirle manipular determinados factores para que esto pueda darse y obtener mejores resultados.

Algunos autores como Aveyard, Woolliams, y Sharp (2015, p. 7) mencionan que el pensamiento crítico es pensar de manera lógica y cuidadosa con respecto a lo que se percibe del exterior a través de diferentes medios, se trata de darle sentido a la información recibida a través de la evidencia, priorizando el entendimiento. Sin embargo, con base en lo que mencionan autores como Dewey, el pensamiento crítico va más allá de lo que se percibe del exterior, de hecho, se relaciona más con la iniciativa de la persona por buscar argumentos sólidos que le permitan, a través de la información, emitir una opinión o juicio, proceso que se llevará a cabo de manera consciente e interna.

Pensar de manera crítica permite observar desde otras perspectivas las propias ideas y decisiones, permitiéndole a la persona dar un paso atrás para analizar de manera lógica la evidencia con la que se cuenta (Aveyard, Woolliams, & Sharp, 2015, p. 9). Lo que favorece el intercambio de argumentos y por ello da pie al diálogo, a la resolución de conflictos de manera pacífica, lo que resulta de suma importancia en estos días.

La UNESCO (2013) asegura que la educación debería proporcionar beneficios al medio ambiente, beneficios sociales y de economía a la sociedad, y debería asegurarse que los niños y jóvenes a nivel global, cuenten con el conocimiento y las habilidades necesarias para desenvolverse como mejores ciudadanos.

Como mencionan Paul y Elder (2006), el pensamiento crítico se refiere al arte de analizar y evaluar el pensamiento para así mejorarlo, es una habilidad que puede ser potenciada, por lo tanto, vale la pena darle la importancia dentro del contexto escolar, donde se cultivan habilidades que se espera sean de utilidad para la vida diaria.

No desarrollar esta habilidad en un mundo donde cualquier tipo de información es cada vez más fácil de obtener puede traernos dificultades al tomar decisiones o quedarse con ideas erróneas o falsas sobre diversos temas, resulta importante aprender a discriminar los datos recaudados del entorno.

Dentro de las competencias más importantes que requieren ser aprendidas en las escuelas se encuentra este tipo de pensamiento, esto es debido a la demanda de la sociedad. (Cruz, Alfaro y Ramírez, 2012). El pensamiento crítico puede apoyar a los estudiantes en la resolución de problemas, para poder utilizar el conocimiento científico en el contexto más cercano y llevarlo a otros, esto debido a que le permite comprender y evaluar la información para una mejor toma de decisiones, esto resulta útil para que los estudiantes puedan entender el cómo la ciencia y la tecnología son factores de cambio en la sociedad, y también como es que la misma sociedad influye en ambos campos. (Villalobos, Ávila y Olivares, 2016). Esto permite darle al aprendizaje mayor sentido y así generar más aprendizajes significativos.

Lo cual no se aleja de lo postulado por la UNESCO (2015) dentro de toda la movilización diaria a nivel global, la educación se mueve y debe cambiar con ello, por eso resulta fundamental la función que tienen los docentes y otros educadores como agentes que potencien en las aulas el pensamiento crítico y un juicio autónomo en lugar de la conformidad irreflexiva.

Una nueva perspectiva para que la educación avance es abarcar la formación del pensamiento crítico. Pensando en ello es este pensamiento, el juicio, la resolución de problemas y algunas aptitudes sobre comunicación e información las claves para potenciar la transformación en el contexto escolar (UNESCO, 2015).

Promover esta habilidad es facilitar una buena toma de decisiones, es mostrarles a los alumnos como hacer mejoras en un futuro, no significa que es garantía de éxito o felicidad (Facione, 2013) sin embargo, aumenta las posibilidades a partir de la calidad de vida.

En el año 2013 la UNESCO y el centro de educación universal de Brookings mostraron resultados que concluían, entre otras cosas, que son 200 millones de adolescentes, incluyendo los que abandonan la escuela, los que no cuentan con las habilidades necesarias para la vida cotidiana o el área laboral, lo cual resulta alarmante a nivel mundial.

Por ello, dentro de los lineamientos para la formación y atención de los adolescentes que propone la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México, hace énfasis en la importancia de promover y fomentar en el alumno competencias formativas como parte de sus objetivos, habilidades que le permitan desarrollarse de manera personal, académica y social como parte del perfil de egreso en este nivel de educación básica (SEP, 2011).

Pese a todo esto, resulta un tema de preocupación que dentro de la práctica de la instrucción no se estén incluyendo estrategias de pensamiento crítico y que no se promueva, o no se haga de manera adecuada, el uso de la capacidad crítica en los estudiantes.

Aunque una de las finalidades en el curso de diversas materias en educación básica es el formar estudiantes capaces de pensar de manera crítica e independiente, se ha observado que los alumnos e incluso muchos de los profesores, consideran el concepto de pensamiento crítico como una opinión o juicio que da cada individuo de manera arbitraria esté o no fundamentada en argumentos objetivos (Causado et al. 2015).

En el artículo 12 sección III de la Ley de Educación del estado de Yucatán menciona que uno de los fines que tendrá la educación del sector público y privado será “desarrollar en los educandos las facultades de observación, reflexión, análisis, síntesis y pensamiento crítico” (H. Congreso del Estado de Yucatán, 2014, pp. 10-11).

No obstante, personal del Centro de Evaluación Educativa del Estado de Yucatán afirma que aún no existe un instrumento o prueba que evalúe el pensamiento crítico como parte del logro educativo. Mientras que a nivel nacional el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (CENEVAL) tiene el Examen de Competencia Comunicativa y Pensamiento Crítico para el nivel Licenciatura (ECCyPEC) que solo se realiza a aquellas instituciones que lo piden, no es de aplicación obligatoria (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. [CENEVAL], 2015).

El propósito de esta evaluación es identificar en los sustentantes el nivel de dominio que tienen en aquellas habilidades cognoscitivas como comprensión de

lectura, expresión escrita y pensamiento crítico en relación con un estándar de alcance nacional (CENEVAL, 2015).

A pesar de contar con estudios y resultados en donde se hace evidente que no se trabaja conscientemente en desarrollar esta habilidad y que además no se evalúa o mide, aun cuando forma parte de la mayor parte de los perfiles de egreso de las escuelas secundarias, el material con respecto al pensamiento crítico no es abundante ni a nivel nacional ni local y es aún menor educación básica en comparación con el nivel superior.

Los resultados de PISA en el año 2012 colocan a América Latina en los niveles más bajos que manejan como 1 y 2, a comparación de quienes obtuvieron el primer lugar con un nivel 6. En el cual algunas de las características deseadas de los estudiantes son las siguientes: que los alumnos puedan demostrar un pensamiento y razonamiento crítico a tal nivel que les permita usar esa comprensión para generar soluciones a problemáticas que puedan presentarse en los ámbitos científicos y de tecnología, a lo cual se podría anexar sobre la vida cotidiana (Rivas, 2015).

Es por ello que si se quiere aspirar a alcanzar mejores niveles en las evaluaciones internacionales y otras similares se debe trabajar con mayor énfasis en las acciones que promuevan estas características y otras para así competir y situarse en mejores lugares no solo dentro del propio continente sino a nivel mundial.

Recientemente se han realizado estudios o intervenciones con respecto al pensamiento crítico en las escuelas, que señalan que son los profesores los principales promotores de estas habilidades dentro del aula, como se muestra a continuación.

En un estudio cualitativo de tipo descriptivo realizado en Colombia (Causado, Santos y Calderón, 2015) con el objetivo de describir cómo se desarrolla el pensamiento crítico en el área de ciencias naturales en una secundaria publica, se indagó sobre las estrategias empleadas por los docentes para desarrollar y promover el pensamiento crítico en los alumnos dentro de la asignatura de Ciencias Naturales. Entre los resultados generales se encontró que tanto docentes como estudiantes se encuentran en un nivel retado o principiante con respecto al pensamiento crítico, ya que encuentran problemas en su pensamiento y aún tienen dificultad para externarlo, lo que a los profesores les pone en desventaja pedagógicamente para promover dicha habilidad.

De igual forma, el estudio encontró que a pesar de que pueda haber actividades en el aula que favorezcan el pensamiento crítico, estas no son intencionadas, ya que existe falta de capacitación y acompañamiento a los profesores por parte del propio proyecto educativo para mejorar y encaminar de mejor manera las estrategias de enseñanza para el desarrollo de pensamiento crítico.

Por su parte en México, se realizó un estudió donde se pudo corroborar que la promoción del aprendizaje basado en problemas aplicado a la materia de química en una secundaria promueve el pensamiento crítico en los alumnos, esto a través de estrategias empleadas por el docente que favorecen proceso de análisis, interpretación y evaluación dentro de las actividades o tareas que se llevan a cabo para dicha asignatura (Villalobos, Ávila y Olivares, 2016).

Específicamente en las ciencias exactas estas habilidades se hacen explicita la necesidad de este tipo de pensamiento, sin embargo no significa que solo en esas asignaturas se deba o pueda promover el pensamiento crítico, por el contrario, es una habilidad que se ve implicada en diversas áreas del conocimiento y la vida cotidiana, por ello la importancia de que el profesorado lo promueva en el salón de clases.

Con base en lo que se ha encontrado, la capacidad y experiencia de los profesores afecta directamente la calidad de la enseñanza en el nivel del aula (Murillo, 2008), por ello resulta pertinente pensar en la capacitación y actualización de los mismos, sobre todo con respecto a las competencias que requiere el perfil de egreso de los alumnos en su educación básica (Secretaría de Educación Pública, 2017) y esto tendría que ser una prioridad para el propio sistema educativo.

La SEP (2011) postula en sus programas de estudio con respecto a la educación básica a nivel secundaria, que dentro de las actividades que sostienen las nuevas propuestas se encuentran actividades como foros, encuentros, talleres, seguimiento a las escuelas, entre otras. Todo esto con la finalidad de mejorar la calidad en la educación básica. Dentro de ello el papel de los docentes resulta de suma importancia, ya que son ellos a quienes les corresponde generar situaciones didácticas, motivar a los alumnos para involucrarles e interesarlos en las actividades que les permitirán desarrollar diversas competencias.

Hablar de la educación a futuro es hablar precisamente de docentes que puedan ser críticos de su propia práctica en el aula y además, personas críticas que puedan comprender y generar juicios contundentes y objetivos respecto a las políticas educativas de las escuelas, sobre las relaciones que se dan en este ámbito y lo que se encuentra en juego, todo para que se realicen acciones a beneficio del aprendizaje de los alumnos (Gentili, s.f.)

Todo lo hablado anteriormente converge con diversos autores, que afirman que la escuela no solo debe encargarse de propiciar conocimientos e información de campos específicos, sino que debería ser el fin, apoyar al alumno a obtener lo llamado autonomía intelectual, a través del aprender a aprender (López, 2013). Pensando en ello y en la orientación actual de la educación hacia el desarrollo integral y no solo académico, se han elaborado programas como la tutoría para complementar y apoyar los objetivos académicos y formativos. El pensamiento crítico va mucho más allá de las aulas, una de las propiedades más importantes de las habilidades para la vida dado que aporta en la prevención de riesgos psicosociales (EDEX, 2007).

Resulta importante que el pensamiento crítico sea promovido a través de actividades dentro del salón de clases en el entorno escolar, lo cual resulta pertinente al ser una habilidad cognitiva que se puede desarrollar a través de ejercicios que pongan en juego destrezas cognitivas como el análisis, la reflexión, la evaluación, la interpretación, etc. (Causado, Santos & Calderón, 2015) y que puede ser ejercitado a través de los procesos de enseñanza aprendizaje que se dan en el aula para promover un aprendizaje significativo.

Impulsar que los estudiantes sean pensadores críticos en constante desarrollo, no solo favorecería su aprendizaje, sino que como habilidad psicosocial favorecerá el desarrollo integral del alumno. A pesar de que una de las finalidades en el curso de diversas materias en educación básica es el formar estudiantes capaces de pensar de manera crítica e independiente, se ha observado que los alumnos e incluso muchos de los profesores, consideran el concepto de pensamiento crítico como una opinión o juicio que da cada individuo de manera arbitraria este o no fundamentada en argumentos objetivos (Causado, Santos y Calderón 2015). De igual manera, resulta un tema de preocupación que dentro de la práctica de la instrucción no se estén incluyendo estrategias de pensamiento crítico y que no se promueva, o no se haga de manera adecuada, el uso de la capacidad crítica en los estudiantes.

Poner mayor atención a las competencias transversales en la educación básica puede dar resultado a estudiantes con fortalezas a niveles superiores de la educación, invertir en nuevas estrategias encaminadas a ello, puede ser una educación más encaminada a la calidad que aquella que solo se ocupa de cumplir con contenidos y resolver situaciones inmediatas por urgencia y no por su impacto a largo plazo.

Marco teórico

Enfoque cognitivo en el aprendizaje

Desde hace ya muchos años la psicología ha mostrado sumo interés en los procesos educativos, enalteciendo la complejidad que conllevan las prácticas y procesos educativos, para así, partiendo de este conocimiento teórico y práctico se lleguen a descubrir más información y respuestas a las problemáticas actuales existentes respecto al aprendizaje (Hernández, 2013). Con base en ello se han generado diversas ramas teóricas para explicar el proceso de aprendizaje.

La teoría cognitiva concibe a la mente humana como todo un sistema que es complejo. Ya que recibe, almacena, recupera, transforma y transmite información para que poder solucionar problemas y a su vez aprender. La cognición puede ser comprendida como un mecanismo holístico, donde se incluyen la percepción, la comprensión, el aprendizaje y el recuerdo, esto permite comprender los eventos a través de las representaciones internas, los esquemas y patrones que son abstracciones (Estévez, 2002).

Para esta teoría cognitiva no existe una sola forma de aprender, y hay diversas teorías que explican el aprendizaje, una de ellas es el aprendizaje estratégico, en donde se entiende como una tarea de solución de problemas, para lo cual se deben coordinar los recursos de la persona de forma adecuada y autorregulada (Hernández, 2002).

La autora Estévez (2002) cita a Gagné (1987) y M. de Sanchez (1991) para realizar la integración de diversas taxonomías que se refieren a la clasificación del aprendizaje por sus contenidos y objetivos como se muestra a continuación:

Aprendizaje	Contenidos	Objetivos
Destrezas	Procesos y estrategias	Procedimentales y metacognitivos
Información	Estructuras conceptuales	Declarativos
Actitudes	Preferencias Valores Disposiciones	Actitudinales

De ahí parte a realizar una taxonomía de procesos mentales y formas de razonamiento según el nivel de complejidad que se ven implicados en el aprendizaje, dentro de ellos menciona los procesos básicos, que son la base del pensamiento humano, tales como la observación, comparación, relación, análisis, síntesis, evaluación.

A partir de ello vienen las formas de razonamiento que implican ya la aplicación de diversos procesos básicos, como lo es el pensamiento hipotético, deductivo, analógico e inductivo. Y entre los procesos superiores que se elaboran a partir de los anteriores se encuentra la resolución de problemas, la creatividad, toma de decisiones, inventiva, meta componentes y el pensamiento crítico (Estévez, 2002).

Para Rivas y Saiz (2016) las principales habilidades intelectuales que se ven implicadas en el pensamiento crítico y vale la pena optimizar en los estudiantes son el razonamiento, la toma de decisiones, y las buenas estrategias empleadas para la resolución de problemas. Señalando así que el pensamiento crítico no se encuentra al mismo nivel que las características mencionadas anteriormente, como menciona Estévez (2002) sino que estas llevan al individuo a ser un pensador critico si se llevan a cabo de manera conjunta.

El pensamiento crítico ha sido considerado una habilidad de suma importancia desde hace años, un ejemplo claro es como se refiere a este el filósofo John Dewey, quién se enfocaba en el campo de la psicología y la educación, habla de la definición de lo que llamaba pensamiento reflexivo como "*el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende*" (Dewey, 1933). Para este filósofo es la naturaleza de las problemáticas lo que lleva a las personas a la búsqueda de respuestas, es este tipo de pensamiento el que orienta a las personas a tomar mayor control de las situaciones y a tomar las decisiones que más le convengan con base en el análisis cuidadoso de la información.

Dewey postulaba dos fases respecto a este pensamiento, que son: el estado de duda en que se origina el pensamiento, argumentando que es ahí donde todo comienza, las posibilidades de que la persona active su curiosidad y vaya en búsqueda de la información necesaria a través del análisis de ésta. Que se convierte en la segunda fase, una investigación que le permita al individuo aclarar sus dudas.

Por su parte, los autores Paul y Elder (2006) quienes cuentan con una fundación dedicada específicamente a promover esta habilidad en la actualidad, el pensamiento crítico es la forma de pensar sobre cualquier tema, sin importar el contexto, en el cual la persona adquiere características que le permiten mejorar constantemente su pensamiento, es decir, alguien que trabaja de manera cotidiana en desarrollar su intelectualidad, considerando al pensamiento crítico como una habilidad auto-dirigida, auto-disciplinada, auto-regulada y auto-corregida que i implica el uso de una comunicación efectiva, las habilidades necesarias para solucionar un problema, y un compromiso consistente por la mejora personal constante.

Características de un pensador crítico

Para Dewey (1933) La búsqueda de respuestas, y el pensamiento reflexivo por sí mismo requiere de la persona diversas actitudes como una mentalidad abierta, el entusiasmo y la responsabilidad.

Mientras que Paul y Elder (2006), argumentan que las características idóneas de un pensador critico son cinco: formular situaciones y preguntas con claridad y precisión, reunir la información pertinente para interpretarla de manera efectiva, llegar a conclusiones que pueden ser probadas por medio de argumentos relevantes, una mente abierta y una comunicación efectiva.

Coincidiendo en algunas de las cualidades anteriores, Robert Ennis (2011) divide en tres categorías las características de un pensador crítico: se interesa por

que sus creencias tengan fundamentos y sus decisiones sean justificadas, lo que implica estar informado, ser flexible a puntos de vista, hipótesis y/o explicaciones distintas a la suya; se interesa por mostrar una postura honesta y clara mientras escucha a otros, busca y ofrece razones, da la información necesaria para que su punto de vista sea comprendido de manera precisa; se preocupa por otras personas, quiere decir que evita ser confuso, y toma en cuenta el nivel de entendimiento que manejan otras personas, es decir, no busca ser pretencioso, un pensador crítico sin esta característica suele ser peligroso.

La enseñanza es un proceso fluido, en constante movimiento y flexible, que tiene la intención de propiciar el aprendizaje de diversos temas con variados objetivos. En este caso, la promoción de habilidades y estrategias cognitivas que han demostrado ser de suma importancia, ya que los niveles de las mismas se encuentran en un nivel muy bajo en la población de niños y jóvenes (Estévez, 2002). El profesor debe emplear estas estrategias para encaminar y orientar al alumno al aprendizaje (Campos, 2000).

Estas tienen la intención de hacer sencillo el proceso de adquisición, almacenamiento, retención y el uso de la información, es decir, son en conjunto una serie de operaciones cognitivas y afectivas que debe realizar el estudiante, (Campos, 2000). El aprendizaje significativo se ve mayormente beneficiado por los puentes cognitivos entre aquello que el estudiante ya conoce y lo que necesita conocer (Pimienta 2012).

Bibliografía

Aveyard, H., Woolliams, M., & Sharp, P. (2015). A Beginner's Guide to Critical Thinking and Writing in Health and Social Care. Maidenhead: McGraw-Hill Education. Recuperado de: http://web.a.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzEwOTkzNDNfX0FO0?sid=b6639648-3213-458d-a75a-088fd9e7ee56@sessionmgr4006&vid=1&hid=4107&format=EB

Campos, Y. (2000). Estrategias de enseñanza aprendizaje. DGNAMDF.

Causado, R.; Santos, B. y Calderón, I. (2015). Desarrollo del pensamiento crítico en el área de Ciencias Naturales en una escuela de secundaria. *Revista de la Facultad de Ciencias, 4* (2), 17-42

Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (2015). Guía para el sustentante Examen de Competencia Comunicativa y Pensamiento Crítico (ECCyPEC).

Cruz M., A., Alfaro R., J. y Ramírez M., M. (2012) Objeto de aprendizaje abierto para la formación docente orientado a desarrollar competencias de pensamiento crítico con énfasis en habilidades cognitivas *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia 15* (1), 103-125

Dewey, J. (1933) Cómo pensamos. 2ª ed. [Traducido al español de How We Think]. España: Paidós

EDEX (2007) *Habilidades para la vida*, España: Autor

Ennis, R. (2011) The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities. University of Illinois

Estévez Nénninger, E. (2002) Enseñar a aprender. México: Páidos

Facione, P.A., (2013). Critical Thinking: What It is and Why It Counts. Measured Reasons and The California Academic Press. Recuperado de: https://www.nyack.edu/files/CT_What_Why_2013.pdf

Gentili, P. (s.f.) Desencanto y utopía, la educación en el laberinto de los nuevos tiempos. Venezuela: Fondo Nacional de Ciencias, Tecnología e Innovación y el Centro Internacional Miranda.

H. Congreso del Estado de Yucatán, (2014). Ley de Educación del Estado de Yucatán. Secretaría general del poder legislativo.

Hernández, G. (2002). Paradigmas en psicología de la educación. México: Paidós Educador.

Hernández, G., Díaz, F. (2013). Una mirada psicoeducativa al aprendizaje: qué sabemos y hacia dónde vamos. Sinéctica, 40. Recuperado dehttp://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_una_mirada_psicoeducativa_al_aprendizaje_que_sabemos_y_hacia_donde_vamos

López, G. (2013) Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e investigación, año XXXVIII*, núm.22, 41-60

Murillo, F. (2008) Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia en las escuelas españolas, *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 6*, núm. 1, pp. 4-28

Pimienta, J., (2012) *Estrategias de enseñanza aprendizaje*. Docencia universitaria basada en competencias. México: Pearson educación.

Paul, R., Elder, L. (2006) The miniature guide to crithical thinking, concepts and tools. Recuperado de: https://www.criticalthinking.org/files/Concepts_Tools.pdf

Rivas, A. (2015). América Latina después de PISA: Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015). Buenos Aires: CIPPEC-Natura-Instituto Natura.

Rivas, S. F., & Saiz, C. (2016). Instrucción en pensamiento crítico: influencia de los materiales en la motivación y el rendimiento. *Revista Latinoamericana de Estudio Educativos*, 12(1), 91-106.

Secretaría de Educación Pública (2011) Lineamientos para la formación y atención para los adolescentes 2011 guía para el maestro, SEP, México

Secretaría de Educación Pública (2017) Modelo educativo para la educación obligatoria. México.

UNESCO (2015) Replantear la educación, ¿hacía un bien común mundial?

Villalobos Delgado, Ávila Palet y Olivares O., (2016) Aprendizaje basado en problemas en química y el pensamiento crítico en secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 21* (69), 557-581. Recuperado de: http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=45f0fd57-a97f-42cc-8873-c7a6b9cb0891%40sessionmgr4007&vid=1&hid=4107

SECCIÓN II

INTERVENCIÓN CLÍNICA Y SALUD EN NIÑOS, ADOLESCENTES Y FAMILA

CAPÍTULO 16

TRABAJO TERAPÉUTICO CON MÚSICA PARA LA ACTIVACIÓN DE PROCESOS PSÍQUICOS EN NIÑOS ENFERMOS DE CÁNCER

Anel Sinahí Garza Hurtado
Víctor Javier Novoa Cota

Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Resumen

El presente trabajo sintetiza una propuesta de investigación/intervención en el marco de la Maestría de Psicología de la UASLP, específicamente en la línea de formación Estudios Psicoanalíticos: Teoría y Clínica; dicha práctica toma lugar en la Asociación Mexicana de Ayuda a Niños con Cáncer (AMANC). Gracias al trabajo clínico con niños enfermos de cáncer a partir de la música, surge el interés de analizar el trastocamiento de los procesos psíquicos, ya que los elementos traumáticos son capaces de coagular componentes psíquicos fundamentales. Además, lo vivido por el cáncer se considera como situación extrema en tanto "*propaga una corriente mortífera*" en la acepción utilizada por Francois Pommier (2011). Es por tal corriente mortífera y los elementos traumáticos que se ve necesario tomar a la música, en tanto algo de la vivencia traumática no puede ser tramitada por la palabra. La música, al mantener una estrecha relación con las huellas mnémicas auditivas presentes en cada individuo, facilita tocar huellas arcaicas en el niño, abriendo la posibilidad de colocar elementos para hacer frente a la enfermedad. Es a partir de los elementos psíquicos y la aportación musical, que se presenta una propuesta clínica fundamentada en el psicoanálisis, donde se toma como pilares los postulados Freudianos y psicoanalíticos contemporáneos, además, desde la música se retoman posiciones psicoanalíticas y filosóficas para fundamentar la propuesta. Gracias a las aportaciones teóricas de ambos campos del saber, es posible ampliar la mirada a las elaboraciones psíquicas en situaciones extremas como lo acaecido por la enfermedad cáncer.

Introducción

A partir de la propuesta de investigación y del encuentro con la Asociación Mexicana de Ayuda a Niños con Cáncer (AMANC) sede San Luis Potosí, se propone el presente trabajo, en tanto dirige la mirada hacia los procesos psíquicos dispuestos por los niños a partir de la enfermedad cáncer en un ámbito institucional. A partir de analizar el contexto institucional y subjetivo se posibilita la propuesta musical, pues es capaz de dar cuenta de los acontecimientos psíquicos en el individuo.

Por un lado, se considera pertinente la presente propuesta, en tanto permite acoger la subjetividad del niño, soslayada desde el ámbito institucional en que se encuentra; de manera que es a partir de referir a la enfermedad desde un lugar distinto al saber médico, donde el campo psicoanalítico y autores como Berlinguer y Sontag promueven la amplitud de la noción de enfermedad, retomando la vivencia y la historia del individuo.

Por otro lado, se considera de gran importancia retomar lo traumático que se encuentra en relación con la singularidad del niño, y que parece encontrarse entre la realidad externa y la realidad psíquica. Así, el encuentro

clínico permite analizar que la llegada de la enfermedad provoca un cambio radical en el individuo; las particularidades por las que tiene que pasar el niño y adolescente, los cambios físicos, los distintos procesos médicos a los que son sometidos, así como la transformación familiar, permiten ver el congelamiento del aparato psíquico. Por parte de los procesos médicos, existe un cuerpo al que atender, al cual realizar análisis, pinchar o escrutar; por parte del lazo familiar y social, el niño parece convertirse en un síntoma, en una enfermedad y se le va restando en su subjetividad.

En tanto el cáncer conlleva cambios anímicos, un grado de congelamiento en los procesos psíquicos, el niño se ve interpelado por la enfermedad. Así, la propuesta se dirige atender a los procesos psíquicos del individuo, pues con las implicaciones orgánicas, familiares y sociales, aunado a la posición que mantiene el niño respecto con su historia y con lo que le acontece, el aparato psíquico se encuentra ante transformaciones y pérdidas de gran magnitud, dejando al individuo ante una urgencia psíquica.

Considerando lo que psíquicamente acontece con el niño se ve necesario pensar en proponer el espacio propicio para la activación de esos elementos psíquicos o la creación de nuevos procesos. Con esto debemos entender la creación desde el punto de vista que el aparato psíquico es creativo per se, la energía pulsional que en algún momento se encontró en un ensimismamiento, tuvo que encontrar una acción psíquica, un elemento creativo para permitir a la libido dirigirse a los objetos, refiere Castoriadis (citado en Franco, 2016, p. 11).

Entonces el aparato psíquico tiene la cualidad de crear elementos, y en relación a la propuesta de intervención, donde la música se plantea como una herramienta, es precisamente en el sentido de promover un movimiento en esos elementos psíquicos, promover a partir de la puesta en escena de la música, la creación en el campo de lo psíquico.

Al ver en la música una cualidad de dar forma, figura (acústica) a lo invisible, lo inasible, lo intangible, dice Quignard (1998), donde el oído representa el órgano más arcaico, el cual no tiene posibilidad de cancelar el estímulo. Así, con la propuesta del autor, se vislumbra en lo sonoro y en la escucha, la reafirmación interminablemente desde el nacimiento hasta la muerte, y en el que la música se encuentra en íntima relación con el ritmo, donde el más primitivo vendría se encuentra en el latido del corazón, así ¿de qué manera puede la música promover un movimiento psíquico, si en su esencia se encuentra el ritmo, elemento marcador de un paso, el paso del sujeto?

Precisamente la propuesta gira en relación a permitir surgir el paso por un tiempo propio del individuo, el ritmo y la musicalidad de éste; crear un marco capaz de permitir el movimiento psíquico en momentos donde el niño se encuentra en un estancamiento o reorganización psíquica.

Marco teórico referencial

A partir de situarnos en un trabajo clínico con la enfermedad cáncer que se desprende un análisis en dirección a situaciones extremas; pues lo acaecido psíquicamente en el niño a partir del diagnóstico y el tratamiento, además de los elementos propuestos por la institución, se observa una situación de inmensurable dolor, capaz de situar al individuo en un ámbito mortífero.

Con el fin de realizar un análisis más profundo, se vuelve necesario describir el contexto en que se realiza la práctica clínica que deseamos

compartir. De esta manera, el ámbito institucional donde se ven inmersos los niños con cáncer (AMANC) plantea disposiciones específicas; por un lado, la asociación brinda apoyo a personas de todo el estado de San Luis Potosí, de esta manera, la situación de foráneo dispone elementos esenciales para la práctica clínica, pues las sesiones se establecen en función de las citas y de los procedimientos médicos. Por otro lado, brinda albergue al niño y a un familiar, comida, apoyo médico, odontológico y psicológico, así como los medicamentos para el tratamiento, brinda apoyo espiritual, al disponer una capilla y una misa semanal.

A partir de la organización de la institución y los retos que plantean los procedimientos médicos de la enfermedad, la práctica clínica fundamentada psicoanalíticamente hace posible analizar los procesos inconscientes, y proporciona los elementos esenciales para dilucidar el encuentro del niño con lo traumático de la enfermedad.

Es desde el contexto hospitalario y asistencial que se enlaza una perspectiva específica de la enfermedad cáncer, que tiene carácter se situación extrema, en tanto el niño se encuentra en relación a la activación de un conflicto psíquico que actualiza la oposición entre pulsiones de vida y de muerte. La noción de extremo apunta, por un lado, a la relación que mantiene el niño consigo mismo a partir del cáncer, y por otro lado, a aquellas situaciones que llevan al individuo a vivir pasivamente los acontecimientos desde el exterior, de acuerdo a Pommier (2011).

Así, la situación extrema vivida por los niños se encuentra por doble partida, y si bien desde el ámbito exterior, sea social, cultural e institucional, se presenta una línea mortífera en tanto el cáncer mantiene una relación con la metáfora de muerte, como plantea Susan Sontag (2003); quien padezca la enfermedad se verá sumergido en un espacio mortífero, y quien se coloca desde el testigo, desprende gestos, miradas, palabras desde una zona mortecina.

Resta entonces hacer un breve recorrido de los elementos psíquicos que la situación extrema del cáncer propone al niño, haciendo de ese espacio escenario conflictivo en el seno de la relación íntima del individuo consigo mismo.

El cuerpo desde la enfermedad cáncer

La experiencia que atraviesa el niño con cáncer, marca de manera significativa su cuerpo, y desde el momento del diagnóstico, se ve sometido a diversos procedimientos médicos donde su cuerpo es persistentemente una herida. Más tarde, con el tratamiento de la enfermedad, las punciones e incisiones se repiten con más frecuencia, al igual que los internamientos, y las consecuencias de los fármacos se hacen presentes con nuevos síntomas: nauseas, mareos, debilidad, cambio en el funcionamiento de su organismo, lesiones en la piel y la pérdida del cabello. El cuerpo del niño se ve ante una vorágine de cambios que implican también pérdidas drásticas, como la pérdida de un miembro, un órgano o un sentido.

De la presencia del cáncer en el cuerpo se encuentra una incidencia en elementos psíquicos constitutivos como las huellas mnémicas; es a partir de ellas que se posibilita al individuo formar sensaciones y representaciones desde los primeros momentos en la vida extrauterina; así, las huellas de satisfacción y de dolor marcan los trazos de la pulsión. Ambas vivencias se sitúan con gran importancia cuando nos referimos a la enfermedad cáncer, sobre todo porque el dolor representa una vivencia imposible de evadir, y por otra parte, las

vivencias de satisfacción tienen la posibilidad de crear oportunidades para salir del trazo doloroso.

De forma que la vivencia de dolor, como menciona Freud en su *Proyecto de Psicología* en 1895, implica un incremento de energía, la inclinación a la descarga y una facilitación entre esa inclinación y una imagen-recuerdo del objeto que produce dolor. Así, el niño no puede más que sentir, ante las heridas en el cuerpo, un dolor actualizado y ampliado de las primeras huellas.

Los elementos traumáticos a partir del cáncer se actualizan en signos vividos en el cuerpo, y éstos son capaces de coagular al niño en ese constante espacio de lo traumático. Sin embargo, el cuerpo también mantiene trazos de vivencias placenteras, aún en un espacio donde el dolor es constante, puede verse el mapeo libidinal de elementos placenteros capaces de ser actualizados, y la música puesta en el trabajo clínico, apunta a hacer resonar dichas huellas de placer.

La vivencia de satisfacción no sólo tiene la capacidad de investir sino de reanimar el deseo, de volver a cargar energéticamente un recuerdo y de crear nuevamente la experiencia de satisfacción. Pero, además, representa un elemento fundamental para la constitución del individuo, pues con dichas huellas fundadas en la relación con el esfuerzo *{Drang}*, se establece la movilidad psíquica; ya que dicho esfuerzo es movimiento, desplazamiento de la energía pulsional.

Trazas de muerte y el congelamiento de procesos psíquicos

Pensar los procesos psíquicos por los que atraviesan los niños diagnosticados con cáncer, significa hacer presente una experiencia travesada por el dolor, donde el cuerpo y el aparato psíquico se ven ante un conflicto con la fuerza de trastocar la lógica del psiquismo. De esta manera, la sorpresa del cáncer instala una huella doliente que se mueve en distintos tiempos, siendo actual con el advenimiento de la enfermedad, pero también hace del pasado algo vigente, ya que toca huellas arcaicas en la historia del individuo. Este movimiento entre diversos tiempos se plantea a partir de la regresión, donde el niño encuentra un mínimo de movimiento psíquico para hacer frente al cáncer.

La resonancia de las huellas mnémicas en la regresión permite entender las trazas de los elementos inconscientes jugados en los encuentros clínicos. La regresión, en tanto mecanismo que emprende una tramitación pulsional de aquella energía excesiva, colocada por un encuentro traumático, ubica la incidencia de las huellas mnémicas como la dirección a la que tiende el individuo. Este movimiento regresivo tiene sentido en el encuentro con lo traumático de la enfermedad, pues se hace presente en el inmensurable dolor al que se ve expuesto el niño.

Con una irrupción pulsional excesiva, se plantea un trastocamiento en la lógica psíquica del individuo, de ahí que en las neurosis traumáticas se encuentren con un "*debilitamiento y una destrucción general mucho más vastos de las operaciones anímicas*", como puntualiza Freud (1920/1990, p. 12) a partir de su escrito *Más allá del principio de placer*. Tal debilitamiento y destrucción general de las operaciones anímicas permite distinguir el estancamiento libidinal observado en los niños a partir del trabajo clínico, y también hace presente a los componentes traumáticos con la suficiente fuerza para trastocar el aparato psíquico, lo que deja al individuo en un espacio de procesos coagulados que dificultan hacer frente a la enfermedad.

De igual forma, el anuncio de la enfermedad se plantea sorpresivo y terrorífico, haciendo presente la metáfora de muerte anclada al cáncer a lo largo de su historia. Sontag (2003). Parece pues que ese primer momento anuncia un trazo mortífero, y no puede más que constreñir al niño a un componente traumático, que se actualiza con los procedimientos médicos, pues representan una herida constante, donde el dolor marca una presencia continua.

Pero ¿qué de lo traumático lo convierte en un elemento capaz de trastocar el aparato psíquico? La articulación de la angustia de muerte a lo traumático implica hacer presente un tiempo de terror en el que el niño se encuentra instalado. De esta manera, Le Poulichet en su texto *La obra del tiempo en psicoanálisis* en 1996, da cuenta de lo traumático como un tiempo en que el individuo ignora el momento en que se encuentra, donde no hay ni principio ni fin, sólo instante, el espacio de lo inmediato, y de manera más puntual, explica sombre el instante catastrófico: El instante catastrófico sería ese modo temporal en el cual el yo se ve reducido a la punta del instante, pasando sin cesar a la punta de otro instante que es el mismo y sin embargo diferente: el tiempo descarnado, inhabitable, Le Poulichet (1996, pp. 108-109).

En el instante catastrófico se hace presente la dislocación del tiempo respecto a la realidad, que en el niño lo sumerge en un continuo espacio de sufrimiento. Este instante que no pasa, que no da pie a otro momento distinto, sino a la misma imagen, se articula con la vivencia de la enfermedad cáncer en tanto los niños se encuentran en un continuo presente, donde muchas veces es imposible pensarse fuera de la enfermedad, dar cuenta de sí mismo antes de ella es difuso y todo mantiene un matiz cancerígeno.

Cada momento en el trascurso de la enfermedad, se agita una angustia de gran fuerza, pues ante la posibilidad de muerte, anunciada muchas veces por los médicos, otras veces leída en el trato lastimoso de las instituciones hospitalarias y asistenciales, por aquella metáfora mortífera que acompaña al cáncer; el niño no sólo se ve inmerso en un instante de catástrofe actualizado, se encuentra verdaderamente en el "*tiempo descarnado, inhabitable*" de lo mortífero.

La música en el contexto de la enfermedad cáncer

Lo traumático del diagnóstico y del transcurso del niño por el tratamiento de la enfermedad, se presenta como sorpresa en el tiempo presente con la capacidad de actualizar elemento traumático sedimentado, es decir, el sentido mortífero del cáncer se coloca sobre huellas arcaicas (probablemente dolorosas) y confieren un nuevo sentido, un sentido que la más de las veces es doloroso y temible.

La posibilidad de cargar energéticamente un acontecimiento presente a una huella mnémica ya acontecida permite comprender que aquellos elementos que atravesaron el oído en los más tempranos momentos se encuentran con actualidad, y también marca el filtro por el que los nuevos acontecimientos se significan.

En este sentido, retomamos la posición del filósofo Pascal Quignard, quien, en *El odio a la música, diez pequeños tratados* en 1998, explica que el acercamiento con la música, con el ritmo y la tonalidad se encuentra ya en el vientre materno, pues en ese tiempo, el ritmo cardiaco de la madre marca el compás del feto. Podría pensarse en el ritmo de la madre como la primera huella auditiva que se produce en la prehistoria del individuo. Más tarde, los estímulos

sonoros que se aproximan al recién nacido se convertirán en huellas mnémicas, huellas que datarán de un tiempo específico y, por lo tanto, serán capaces de transformar al niño a lo largo de su historia.

El sonido, aquello a lo que se dispone el oído, es invisible, no tiene nada que lo detenga, ni siquiera la piel, su cualidad no es precisamente interna o externa; además, lo sonoro, que conforma toda melodía, armonía y ritmo, no encuentra barrera alguna para incidir en el individuo. El oído *"(...) es la percepción más arcaica en el decurso de la historia personal -está incluso antes que el olor, mucho antes que la visión- y se alía con la noche"*, (Quignard, 1998, p. 60).

Es entonces, que podemos comprender al sonido y al ritmo como elementos que se juegan en los procesos psíquicos, que invocan componentes inconscientes, pues se pone el cuerpo de por medio, es éste el que abre sus puertas a las ondas para dejarse tocar por lo musical, pues una vez que acontece el sonido, el cuerpo se hace movimiento con él, " *El sonido toca illico el cuerpo, como si el cuerpo ante el sonido se presentara, más que desnudo, desprovisto de piel",* dice (Quignard, 1998, p. 61). Y este cuerpo tocado al instante (*illico*), es el cuerpo que hace posible toda huella mnémica, es ahí donde se plantea todo posibilidad de tener presencia, y sí como menciona Quignard, lo audible no tiene un bloque que le permita detenerse, entra al aparato psíquico, y si este sonido encuentra resonancia en otra huella, sí es posible que sus ondas tengan cabida, hará de ella una armonía, entrelazando las improntas para crear un nuevo acorde psíquico.

Si por otro lado, se ha planteado a la música como elemento capaz de tocar algo de aquellas huellas mnémicas placenteras del niño, ¿qué cualidad tiene el elemento musical para animar algo de las huellas más arcaicas?

Por un lado, las huellas auditivas tienen una fundamental relevancia, en tanto el oído representa el primer órgano sensitivo en desarrollarse, por lo que se encuentra cargado de las primeras huellas y encuentra una multiplicidad de ellas. Además, en el proceso de regresión vivido por muchos niños, la música crea puentes sensitivos hacia impresiones de satisfacción.

Por otro lado, más en relación a las estrategias clínicas, la música represente también un elemento lúdico, que hace posible una relación, entre el cuerpo y los elementos psíquicos, a manera de un instrumento que puede ser tocado por los sonidos, el ritmo, la musicalidad del niño y el compás marcado en el encuentro clínico a partir de la teoría psicoanalítica; esto permite apuntar al restablecimiento de procesos psíquicos coagulados y a la creación de nuevos procesos.

De esta manera, proponemos prestar una escucha que retome lo musical en el espacio clínico, pues prestar la escucha permitiría al niño, desde esta perspectiva, un encuentro con lo inasible de lo sonoro, con aquello que por sus cualidades temporales y espaciales refleja movimiento, lo que permite abrir un espacio para representar tanto lo doloroso de la experiencia con el cáncer, como lo placentero que pueda marcar líneas hacia un porvenir.

La relación entre la visión y lo sonoro, enfatiza elementos esenciales para el trabajo clínico, pues Nancy explica: “Lo sonoro especifica aquí su singularidad con respecto al registro óptico en el que juega más manifiestamente, por así decirlo, la relación con lo inteligible en cuanto relación teórica (término ligado, en griego, a la visión). Según la mirada, el sujeto se

remite a sí mismo como objeto. Según la escucha, se remite o se envía, de alguna manera, en sí mismo, Nancy (2007, p. 12).

Disponer el oído, abrir la posibilidad de escuchar remitirá a sí mismo desde un espacio de sujeto y no de objeto, de posibilidad, de movilidad. ¿podría la música, en este sentido, colocar un espacio para cuestionarse? Si la escucha, como explica Nancy (2007) remite al individuo hacía sí mismo, podría pensarse que, en la relación con el cáncer, el niño es remitido como objeto ante la enfermedad, ante aquello que le acontece y de lo que no tiene control, la posición subjetiva advendría en tanto pueda pensarse en ese espacio, moverse y tomar decisiones a partir del lugar que ocupa, aún en la enfermedad. Así, la música y lo sonoro podría aproximar un espacio amplio, donde resuenen elementos próximos a un cuestionamiento, donde la movilidad del sujeto-sonido-ritmo marque el compás, incluso desde un espacio lúdico, de diversas posibilidades de existir.

Podríamos pensar en una escucha clínica entrelazada con una escucha musical, pues no sólo se dirige el oído a la palabra y a los procesos psíquicos con sus movimientos, sino también a los ritmos del niño, las entonaciones, los gestos, silencios, risas y gritos estrangulados, a los juegos y actos; pensamos en orientar una escucha hacia la musicalidad del otro, en disponer el oído a las oscilaciones de los sucesos psíquicos evocados también por la resonancia de la música en sesión. Implica entonces dejarse *"llevar por el ritmo del otro", como* propone Francois Pommier en su texto *Lo extremo en psicoanálisis* en 2011. Pensar en el ritmo del otro, y dejarse llevar por él es una forma de nombrar la atención pareja flotante postulada por Freud, pero esta posición añade una especial atención al tiempo y las disonancias suscitadas en el niño.

Así, *"La música parece constituir, en efecto, el último refugio cuando nos vemos cortados de todo, un universo sin lenguaje, instalado del lado del goce. La música es para sí solo*", Pommier (2011, p. 96). En situaciones extremas como el cáncer, la música instaura un espacio de encuentro, entre aquello que emerge con fuerza desde el niño y la posibilidad de actualizar elementos estancados; ya que las líneas mortíferas arrancan la posibilidad de nombrar lo que sucede, donde los efectos coagulan procesos psíquicos. Ante lo terrorífico de la enfermedad, el individuo se encuentra en el límite de la angustia y la palabra, donde la posibilidad de un lazo con representaciones, con un otro se ve quebrantado; surge así una apuesta clínica con música, como una necesidad de establecer un lazo mínimo con lo estancado por el cáncer para propiciar componentes psíquicos.

Además, retomar la música en el espacio de la enfermedad cáncer tiene la función de crear una situación donde surjan emociones, afectos, actos, procesos, etc., que movilicen lo estancado por el encuentro mortífero con el cáncer. Si el debilitamiento y la destrucción generalizada de los elementos psíquicos colocan al niño en una situación de exceso pulsional y terror, retomar la música representa una vía, distinta a un trabajo psicoanalítico ortodoxo, necesaria ante el panorama específico del cáncer.

Método

En el marco de la intervención clínica en AMANC se han atendido niños y adolescentes de entre 7 y 19 años, con diversos diagnósticos de cáncer, además de encontrarse en tiempos distintos en el proceso de la enfermedad, pues los

niños pueden encontrarse iniciando con el tratamiento de la enfermedad, así como en un proceso más avanzado, o en otras ocasiones en un tiempo nombrado por la medicina como "vigilancia"; en el que el niño o adolescente se encuentra sin el tratamiento farmacológico pero aún con un seguimiento para asegurar la supresión de la enfermedad cáncer.

Ante la situación que viven los niños con cáncer, se ve la necesidad de posicionarse frente a una metodología específica, es decir, el psicoanálisis, pues permite conocer la realidad psíquica, dando las pautas para el estudio de los procesos psíquicos. En ese sentido Freud específica, de forma sintética, lo concerniente al psicoanálisis: 1) un procedimiento que sirve para indagar procesos anímicos difícilmente accesibles por otras vías; 2) de un método de tratamiento de perturbaciones neuróticas, fundado en esa indagación, y 3) de una serie de intelecciones psicológicas, ganadas por ese camino, que poco a poco se han ido coligando en una nueva disciplina científica. (Freud, 1923/1990, p. 231)

La línea que dirige el presente trabajo es la atención a la singularidad en un ámbito netamente médico, aludiendo de manera sustancial a la presencia del clínico desde el lugar transferencial, haciendo surgir los procesos psíquicos del niño, así como suscitar la demanda para dar paso a la elaboración psíquica a partir de los recursos psíquicos con los que cuente el individuo y de aquellos desplegados a partir del trabajo musical en la intervención clínica.

En el sentido de lo antes expuesto, es que se propusieron elementos propios de la teoría psicoanalítica como: entrevistas clínicas, atención flotante, escucha clínica, la presencia; así como otros que se alejan de la teoría psicoanalítica, es decir, la música. Para el momento de la intervención, tales elementos se consideraban los pilares de lo que más adelante se considerará como el *dispositivo analítico*.

La música como parte de las intervenciones clínicas se retoma en tanto se considera, por un lado, *"(...) el oído es la percepción más arcaica en el decurso de la historia personal -está incluso antes que el olor, mucho antes que la visión (...)*", según explica Quignard (1998, p. 60) y, donde sonidos y ritmos son escuchados mucho antes de nacer, es entonces posible vislumbrar que cada sujeto tenemos una historia y una memoria húmeda de huellas mnémicas auditivas, constitutivas del sujeto; y particularmente con los niños y adolescentes, donde la enfermedad, el dolor físico y psíquico al que se ven relegados, surgen procesos primarios como la regresión, lugar desde el cual el niño intenta hacer frente al dolor. Por lo que la música permite pensar en la musicalidad propia de cada sujeto y por tanto en la especificidad de oírla en el trabajo clínico.

Objetivo de investigación

Analizar los procesos psíquicos que están presentes en los niños con cáncer en la Asociación Mexicana de Ayuda a Niños con Cáncer (AMANC) sede San Luis Potosí.

Objetivo clínico

Proponer un método clínico de intervención con música para la activación de procesos psíquicos a partir de la enfermedad de cáncer con en niños atendidos por AMANC.

Estrategias de la intervención

En el encuentro clínico se hace necesario la utilización de ciertas estrategias procedentes del campo del psicoanálisis, y en relación a los procesos psíquicos en niños diagnosticados con cáncer, donde los elementos traumáticos sitúan una relación específica con la vivencia de la enfermedad. De esta manera, se considera *la relación transferencial*, *el campo de la palabra* y *el encuentro creativo con la música* como estrategias para seguir la pista a los elementos psíquicos dispuestos en la práctica clínica.

La relación trasferencial. Respecto a la relación trasferencial, se entiende a partir de lo expuesto por Freud (2006), donde refiere a la trasferencia la disposición de sentimientos y actitudes hacía el analista tendrían el origen en alguna figura destacada de su pasado, padre, madre, maestros, etc., llevándolas al momento actual. Cabe mencionar que la trasferencia es de carácter ambivalente, pues comprende tanto actitudes positivas, enmarcadas en expresiones de afecto y cariño, como lo son aquellas actitudes negativas, hostiles.

El campo de la palabra. En relación a la palabra, Freud (1904/2008) explicará las trasformaciones en la terapia catártica, en un primer momento expuesta por Breuer, y al que más tarde Freud añadirá, a partir de ciertas premisas de los mecanismos psíquicos, la posibilidad de lograr un cambio de circuito en ciertos procesos anímicos. Más tarde, con la renuncia a la sugestión y a la hipnosis, se perfilará lo que será llamado asociación libre, invitando al paciente a dejarse ir en sus comunicaciones "*como harían en una conversación en que se hablase de bueyes perdidos*", Freud (1904/2008, p. 239).

El encuentro creativo con la música. En relación al encuentro creativo con la música, si bien tal arte no figura como una herramienta del psicoanálisis, se considera como un elemento que pueda posibilitar una figura (acústica) a aquello que no pasa por la palabra. Al considerar la importancia de la palabra, pero también las particularidades de los procesos traumáticos, sobre todo en relación al *Unheimlich* o en la teorización lacaniana de lo real, existen elementos que no pueden ser articulados en la palabra, como explican Davoine y Gaudilliére (2011).

Frente a la propuesta freudiana de lo traumático, dice García (2005, p. 8), donde la sorpresa y la extrañeza se colocan, de tal evento no es posible dar cuenta, si no fuera así tendría la evidencia y podría decir: ""*Es un trauma por esto y aquello...*" *pero, en general, las personas no tienen una explicación*".

Y al agregarse la particularidad de lo sonoro, donde Quignard (1998) refiere al oído como la percepción más arcaica en la historia personal, y el ritmo (íntimo elemento musical) se posiciona como elemento fundamental humano, el latido del corazón surge la pregunta por la íntima relación del órgano, de la relación con los sonidos que expresa cada ser humano.

Así, considerar el oído, lo sonoro, la música, en relación a lo inasible, invisible, no-delimitado, como explica Quignard (1998), nos permite pensar la música para la presente propuesta como un elemento propicio de aquello no-limitado, de lo indecible, colocando una gama de posibilidades más amplia para dar cuenta de aquello que muchas veces no puede ser dicho.

Resultados

En tanto el modelo conformado para los encuentros clínicos parte de las construcciones psicoanalíticas del trauma, sin dejar de lado a la música como un instrumento conformador del dispositivo, se dio paso a la puesta en marcha del dispositivo en dos momentos, el primero se fundamenta en la conceptualización y la experiencia del *acompañamiento terapéutico* y el segundo, en un encuentro clínico, atravesado por la relación tranferencial.

Como parte del primer momento, referente al *acompañamiento terapéutico*, entendemos por éste lo que Rojas, y Vega (2008, p. 15) explican: *"(...) proceso que implica la presencia del acompañante que se constituye en terapéutica al intervenir mediante la palabra y los actos, en diferentes situaciones en las que el paciente requiere sostén y contención*". Este primer momento, se ha llevado a cabo en las salas de "escolares" y "aislados" del Hospital Central Dr. Ignacio Morones Prieto, y de manera más persistente en las instalaciones de AMANC. Es a partir del acompañamiento terapéutico y del movimiento psíquico del niño que se despliegan las estrategias clínicas.

El segundo momento de la intervención refiere al momento en el que la transferencia se encuentra como sustento. Por otro lado, es un momento en el que se emplean recursos como la música, la escucha y la palabra.

Hasta el momento en la propuesta de investigación/intervención, han surgido hallazgos y reflexiones que fundamentan el trabajo clínico, sin embargo, no se considera una intervención finalizada, pues actualmente se sigue en trabajo clínico con niños. Así, entre los hallazgos y reflexiones se han podido revelar, por un lado, la pertinencia de atender una urgencia psíquica en el ámbito de la enfermedad cáncer, donde el acompañamiento terapéutico cede un espacio para que el niño represente su malestar. A partir de colocar una escucha flotante, escucha que se disponga a la musicalidad del niño, se da lugar a las emociones, gestos, afectos, palabras, dolores y placeres del individuo. Este primer momento la música ha jugado un papel esencial, en tanto permite al individuo crear una relación trasferencial con el clínico, además de situar un espacio lúdico que da paso a que se muestren componentes psíquicos.

Por otro lado, en el momento en que se encuentra una relación transferencial, se ha observado la movilización pulsional en los niños, pues a partir de colocar una escucha que se dirige a los elementos traumáticos, y al presentar a la música en las sesiones, la imitación del ritmo musical ha podido establecer un movimiento mínimo en la economía pulsional, haciendo surgir elementos necesarios para una elaboración más compleja. Además, al considerar a la regresión como un elemento psíquico al que recurren los niños, la música se sitúan promoviendo los afectos y emociones, enlazando huellas mnémicas auditivas a momentos muy arcaicos en los individuos, esto ha dejando ver que la música propuesta hace surgir una actualización de las huellas pasadas, dejando al individuo ante la posibilidad de establecer un nuevo lazo con lo que le acontece, es decir, la vivencia de la enfermedad cáncer.

Conclusiones

Si bien la construcción del dispositivo aquí expuesto se sitúa desde la fundamentación psicoanalítica, ha sido posible colocar una escucha musical, una palabra y una relación trasferencial específica, que permita al niño y adolescente desplegar elementos psíquicos, aun cuando el trauma tiene efectos que congelan el movimiento en el aparato psíquico.

Aunado con esto, se ha podido vislumbrar la incidencia de la música puesta en resonancia como parte de la mayoría de las sesiones, pues permite, en cada caso, despegar elementos diversos, ya sea como un marco para la angustia, capaz de acotar lo desbordante displacentero; como movilizador en la economía pulsional para tratar de establecer lazos con representaciones, o como elemento que permita hacer visible un conflicto edípico sin pasar por una censura cruda. En cada caso, la música ha permitido, de una u otra manera, representar algo que se encuentra fuera del campo de la palabra.

Lo expuesto como el dispositivo sigue presentándose en la práctica clínica en AMANC, por lo que las conclusiones pueden ser momentáneas y parciales.

Bibliografía

Franco, Y. (2016). De la repetición a la creación en psicoanálisis. La clínica más allá del malestar en la cultura. Seminario Virtual. www.magma-net.com.ar

Freud, S. (1920/1990). Más allá del principio de placer. Vol. XVIII. Argentina: Amorrortu Ediciones

Freud, S. (1923/1990). Dos artículos de enciclopedia: "Psicoanálisis" y "Teoría de la libido", Obras Completas. Vol. XVIII. Argentina: Amorrortu Editores

Freud, S. (2006). Esquema del psicoanálisis. México: Paidós

Freud, S. (1904[1903]/2008). El método psicoanalítico de Freud, Obras completas. Vol. VII. Argentina: Amorrortu Ediciones

García, G. (2005). Actualidad del trauma. Argentina: Grama Ediciones

Le Poulichet, S. (1996). La obra del tiempo en psicoanálisis. Argentina: Amorrortu Editores

Le Poulichet, S. (1998). El arte de vivir en peligro: del desamparo a la creación. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión

Mannoni, M. (1987). El niño, su "enfermedad" y los otros. Argentina: Ediciones Nueva Visión.

Nancy, J.L. (2007). A la escucha. Argentina: Amorrortu Editores

Pommier, F. (2011). Lo extremo en psicoanálisis. Chile: Universidad de Chile

Quignard, P. (1998). El odio a la música, diez pequeños tratados. España: Editorial Andrés Bello

Quignard, P. (2012). Butes. España: Sexto Piso

Sontag, S. (2003). La enfermedad y sus metáforas. El sida y sus metáforas. Punto de Lectura: España

Rojas, Hernández, M. C. y Vega, Martínez, B. S. (2008). Las posibilidades del dispositivo psicoanalítico en el medio hospitalario analizadas a partir de una experiencia realizada en México. Recuperado de: www.uva.br/trivium/edicoes/ano-vii-edicao- 1.../artigo-tematico-4.pdf

CAPÍTULO 17

ANÁLISIS EXPERIMENTAL DEL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DE VIDA EN NIÑOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA. UN ANÁLISIS HISTÓRICO CONCEPTUAL

Olga Rebeca López García de León
Lizbeth Pulido Ávalos

Universidad Veracruzana

Resumen

Los niños diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TAE) presentan problemas en el desarrollo de competencias de vida, esto es, las competencias vinculadas a las distintas esferas del quehacer cotidiano como la salud, la supervivencia, la comunicación, el ocio, entre otros (Ribes, 2008). En atención a lo anterior, el presente proyecto de investigación contempla el diseño, evaluación y aplicación de una unidad de enseñanza-aprendizaje que promueva el desarrollo de competencias de vida en el dominio de la salud, integrando de manera interdisciplinaria el conocimiento científico de la físico-química y biología con las prácticas cotidianas de los estudiantes y sus familias. Este proyecto se fundamenta en el estudio experimental y aplicado relativo al desarrollo de competencias conductuales, con base en los planteamientos de la teoría de la conducta humana (Ribes, 2006, 2008, 2011; Ribes & López, 1985). El concepto de competencia conductual que fundamenta este proyecto, no se centra en intenciones generales a lograr, sino en la especificación de situaciones, criterios de logro, actividades requeridas y maneras y circunstancias de realizarlas (Ribes, 2006, 2008, 2011). La población estará constituida por 3 niños diagnosticados con TAE actualmente adscritos al Centro de Atención Múltiple (CAM) n° 28 en la ciudad de Xalapa, Veracruz. Todos los participantes serán expuestos a un pretest, una fase de entrenamiento en competencias de vida relativas al dominio de la salud y un postest. Se espera que los participantes desarrollen competencias en situaciones específicas en el dominio de la salud, en un nivel de aptitud funcional contextual.

Introducción

La Organización Mundial de la Salud reporta que la incidencia es de un niño por cada 160, pero solo en Estados Unidos se estima que en el 2014, 1 de cada 68 ha sido diagnosticado con TEA, elevándose un 30% en contraste con la cifra obtenida en el 2012 (1 de cada 88). En México aún existe un vacío de información en cuanto a la población con TEA, y es apenas una aproximación cuando el Dr. Carlos Marcín de la Clínica Mexicana del Autismo habla de 1 niño con TEA por cada 150 niños nacidos, en entrevista para el periódico La Jornada (2007), habiendo una incremento de la incidencia del autismo de un 17% cada año, de acuerdo al Dr. Marcin y basándose en la premisa de que hubiera un caso de autismo por cada mil nacimiento habría en aquel momento cerca de 37 mil niños con autismo, tomando en cuenta que estas son cifras aproximadas y presentadas en 2007, actualmente el número sería evidentemente mucho mayor. De acuerdo de una publicación de la organización Autism Speaks publicada en New York, el 1 de Febrero del 2016 habla de una incidencia de un 1 caso de autismo por cada 115 nacimientos, aunque consideran que es una estimación muy baja, el estudio que realizado por Oregon Health & Science

University y llevado a cabo en la ciudad de León, Guanajuato arrojó que existen cerca de 400, 000 niños y adolescentes en México afectado con Autismo y con necesidad de servicios, (Fombonne, Marcin, Manero, Bruno, Villalobos, Ramsay & Nealy, 2016).

Los datos antes presentados nos dan apenas un acercamiento de la población con TEA en México, pero nos acerca a la dimensión del problema que existe en el país, quienes demandan más atención psicopedagógica, servicios de salud y asistencia a lo largo de su vida.

No es más que un acercamiento, el presente artículo, a las necesidades de las familias con un niño con TEA, en el desarrollo de competencias, vista ésta desde la teoría del comportamiento, la cual constituye la organización funcional de las habilidades para cumplir con un tipo de criterio. La competencia es un concepto que vincula los criterios de eficacia o ajuste (aptitud) en una situación con las habilidades que tienen que ejercitarse para cumplirlos (Ribes, 2006, p. 21).

El presente artículo encuentra su pertinencia en las necesidades existentes en la atención a los niños con TEA, en los dominios de salud, así mismo tendrá como aportación teórica evaluar el efecto de la Unidad de Enseñanza Aprendizaje en la aptitud funcional del niño con TEA; y como aportación social propiciar la adquisición de competencias sobre criterios de vida en el dominio de salud en instituciones educativas.

Marco Teórico

Autismo

El término de autismo ha tenido una evolución a través del tiempo, la concepción que se tenía al principio de él ha ido cambiando y cada vez se ha ido delimitando mucho más, para un mejor diagnóstico.

El autismo, visto desde su definición etimológica (autos=uno mismo), no define de ninguna manera lo que significa, ni se construye la descripción que da Kanner, después de realizar el estudio con los 11 niños y que lo lleva al Autismo Infantil, por el contrario, la palabra en sí misma no se acerca a la realidad y termina siendo difícil de entender como el trastorno mismo. Es por ello que se intenta entender desde sus características. Pero llegar a una definición como tal, no ha sido posible, pero si ver su evolución a través del tiempo, por ello la pertinencia de conocer el recorrido histórico por el que ha travesado.

Es el psiquiatra suizo Eugen Bleuler quien introduce el término de esquizofrenia, así como del autismo, en aquel momento el autismo estaba enmarcado dentro de la esquizofrenia en su forma más severa, esto nos permite tener una visión de cómo el ámbito psiquiátrico lo aborda y empieza definiéndolo como una conducta de separación de la realidad, junto a un predominio patológico de la vida interior, ya que no reaccionaban ante los estímulos externos y se percibían estos como hostiles debido a que lo obligaban (al paciente autista) a salir de su mundo interno. Cuando esto sucedía se observaba una sensibilidad hipertrofiada, lo que resultaba en una manifestación desbordada de sus emociones. Bleuler reconoce ya que existen diferentes niveles de autismo, y que en algunos casos la “desconexión” con el exterior dependerá de la gravedad del caso. así mismo introduce un concepto relacionado, al cual llama “Pensamiento Autista”, donde el paciente confunde el mundo real con el fantasioso, creyendo que uno es el de fantasía, mientras que

el otro el real, creando una confusión que no le permite tener la concepción general del mundo real, que tienen los otros (op. Cit. Pag 373 en Cuxart, Ballabriga, 1998)

Aunque no es posible seguir basando la concepción del autismo en este primer acercamiento que hace Bleuler, la pertinencia de su revisión se basa en reconocer la influencia que tuvo en la descripción que hace Kanner en 1943.

Se ha notado un error conceptual al atribuirle al sujeto con TEA capacidades cognitivas elevadas, sobre todo en el pensamiento simbólico, donde presentan la mayor deficiencia, por esto, atribuirles intenciones a las conductas que emiten significaría que imputarles capacidades de representación mental de las cuales carecen. Por otra parte, Bleuler observó una abundante sintomatología alucinatoria en las personas con esquizofrenia, síntoma que no se observa en los sujetos con TEA, precisamente por esta deficiencia en las capacidades mentales que se requieren para poder desarrollar alucinaciones. Es a partir de aquí que se inicia la separación del TEA de la Esquizofrenia, debido a que las características "autistas" que presenta el paciente con esquizofrenia presentan cierta voluntariedad, esto es que ellos de alguna manera, hacen esta ruptura con el exterior, caso contrario en los pacientes con TEA, quienes no buscan este rompimiento con el mundo exterior.

Una vez establecida estas diferencias entre el TEA y la esquizofrenia, en los años 30 surge el concepto de esquizofrenia infantil, y se establecen una serie de criterios diagnósticos que lo que ayuda a determinar aún más la diferencia con el TEA, pero no es hasta 1943 que Leo Kanner establece la diferencia conceptual y diagnostica del Autismo Infantil, a partir de un estudio que realiza con 11 niños, casi a la par Hans Asperger hace lo mismo y publica una definición pero lo llama "Psicopatía Autista", aunque esta tuvo menos difusión que la presentada por Kanner, era mucho más amplia ya que abarcaba casos con serios daños orgánicos así como casos mucho más apegados a la normalidad.

Aunque ya Kanner separa el autismo de la esquizofrenia, distintos autores siguen vinculándolo a ella, debido a la confusión que existe en torno a la esquizofrenia infantil y el autismo, pero no es hasta el año 1977 que <<The National Society for Autism children>> es que adopta ya una definición formal del síndrome autista, donde ya se hace una descripción clínica formal para poder realizar el diagnóstico del síndrome autista. La Organización Mundial de la Salud (OMS), ofrece, en 1977, también una definición basada en los criterios diagnósticos, pero que difiere mucho con la que presenta hoy en día. Que no hace tanto hincapié en las características propias del autismo, sino en que es un trastorno que te acompaña al sujeto a lo largo de la vida y lo define como: "El concepto de trastorno del desarrollo es un término general que abarca la discapacidad intelectual y los trastornos generalizados del desarrollo, entre ellos el autismo. Los trastornos del desarrollo suelen debutar en la infancia, pero tienden a persistir hasta la edad adulta, causando una disfunción o un retraso en la maduración del sistema nervioso central. Por lo general, no se caracterizan por periodos de remisión y recidivas como muchos otros trastornos mentales, sino que siguen un patrón constante" (OMS, 2015)

La variación que ha tenido la concepción del autismo es comprensible debido a lo confuso del trastorno en sí mismo, incluyendo las alteraciones generales de distintas esferas vitales del sujeto, tanto la esfera conductual, la social, la del lenguaje e incluso la deficiencias cognitivas que presenta, pero así

mismo es lo que condujo para poder establecer tales criterios diagnósticos y es en 1980 cuando se incluye en el <<Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders>> (DSM III) dentro de las afecciones generales del desarrollo, siendo incluido en este rubro por los déficit en el desarrollo de la socialización, la comunicación no verbal y verbal así como en las funciones simbólicas e imaginativas. En 1988 el DSM III-R incluye la importancia de tomar en cuenta la edad mental del sujeto y elimina el criterio de la edad de comienzo del trastorno. Es aquí que se empieza a ver al autismo como un espectro que diferencia el Retraso Mental de los Trastornos Generalizados del Desarrollo.

En la última revisión que se realizó al DSM en el 2015 (DSM V), encapsularon al autismo en una gran esfera llamada Trastorno del Espectro Autista, eliminando de la clasificación al Síndrome de Asperger y de Rett, y haciendo una taxonomía basada en el nivel de gravedad de los síntomas.

Existe una multivocidad en la concepción del autismo así mismo múltiples tratamientos para el mismo, debido al desconocimiento de sus causas, como la comorbidad con otros trastornos que hacen aún más difícil la intervención adecuada en los niños con TEA, tomando en cuenta que tal intervención no debe centrarse solo en los niños afectados sino también en sus familias, así como en la sociedad en general. Es entonces una tarea que se presume ardua, y en la que se han destinado cada vez más recursos para su investigación. Es un tema que ocupa a muchos debido a la gran incidencia que se presenta y han surgido una diversidad de tratamientos, no todos efectivos ni con resultados contundentes.

Intervención Neurobiológica

Múltiples estudios muestran que los niños con TEA presentan un perímetro cefálico mayor a los niños con un desarrollo normal, así como el peso cerebral es mayor. Este aumento en el perímetro no es observable al nacimiento, sino que se presenta en la primera infancia, llevando a pensar que hay un crecimiento cerebral, pero como en diversas ocasiones, en el estudio del TEA, los estudios son insuficientes y los resultados continúan siendo poco concluyentes. Por otra parte, se han llevado a cabo investigaciones sobre los neurotransmisores, debido a que diversos autores afirman que hay una correlación entre los niveles de serotonina y los síntomas autistas, tampoco siendo confirmadas estas teorías debido que también se han encontrado altos niveles de serotonina en niños que no presentan TEA. También se ha planteado la hipótesis de que controlar los niveles de dopamina mejora algunos síntomas. Tal hipótesis surge al observar tales mejorías debido al uso de fármacos bloqueantes de la dopamina tales como son los neurolépticos.

Intervención Psicodinámica

Es sabido que, para el psicoanálisis, el autismo sigue vinculado con las psicosis y de acuerdo a la Teoría de Margaret Malher, que la desarrolla a partir de observaciones directas a niños y sus madres, establece dos aspectos importantes en el desarrollo del pequeño: su maduración neurofisiológica y el establecimiento de un vínculo especifico con la madre, por lo que determina que el desarrollo psíquico tiene como base esta matriz diádica madre-hijo. Malher basa en la madre el desarrollo de patologías severas, así como aquella que puede salvar de tales inconvenientes. Por lo que la intervención que propone está encaminada al trabajo que realiza la madre para fortalecer a un

niño con una fragilidad constitucional natural y un desarrollo emocional normal.

Particularmente, al referirse a la psicosis autista, también describe las características que la distingue de otras psicosis infantiles, apuntando hacia la incapacidad del niño de conectar con el yo de la madre para utilizarlo como un yo auxiliar, ignorando de igual manera a cualquier <<ser animado>> que lo rodea, como consecuencia se observa un apego fuera de lo esperado hacia objetos materiales y el cambio de estos en el ambiente físico que los rodea les provoca una desorganización inusual. Hace notar que no existe una comunicación funcional, pero que se observa una debilidad congénita del yo autónomo y debido a esto surge la dificultad para establecer contacto. Esta desconexión es un mecanismo de defensa ante la angustia que los niños con TEA presentan ante el contacto humano y todo aquello que considere un cambio en su ambiente. Es para el niño con TEA, difícil de manejar lo imprevisible y cambiante que es el ser humano es por ello que prefiere resguardarse en una coraza que le ayuda a protegerse de la sobreestimulacion teniendo como clara consecuencia el rompimiento que hace con el exterior y que le impide su desarrollo como individuo. La intervención desde este paradigma psicodinámico es la terapia de juego, donde se trabaja el contacto visual, la tolerancia a la cercanía física, tratando de fomentar el juego compartido, buscando como finalidad la restablecer esta conexión con el otro.

Los resultados como en otras intervenciones son poco concluyentes, hubo incremento en algunos de los aspectos tratados, pero sin ser significativos. La terapia psicoanalítica sigue siendo una intervención con resultados poco convincentes.

Intervención Conductual

El Análisis Conductual Aplicado (ABA) es un tratamiento basado en la teoría del Aprendizaje propuesta por el Dr. Ivar Lovaas que toma principios del condicionamiento operante para la intervención en los niños con TEA. Este tipo de manejo terapéutico ha sido objeto de múltiples discusiones, pero es innegable su eficacia en la intervención. Debido a que aísla los estímulos y de manera frecuente, resalta las relaciones complejas y contingentes que existen entre ellos (Martos, González, Llorente, Nieto, 2005)

El ABA exige un compromiso intenso, puesto que al principio este tipo de intervención requiere de un entrenamiento de ensayos discretos por parte del profesor. Donde, por ejemplo, para estimular el contacto visual se dice el nombre del niño, mientras que se muestra un refuerzo y se le coloca a la altura de los ojos, y en cuanto establezca el contacto se le entrega el refuerzo, utilizando las técnicas de encadenamiento y modelado para promover la respuesta. Conforme el niño comienza a responder a su nombre el periodo de incitación se va retrasando. Es asi como el ABA puede responder la necesidad de mejorar la habilidad de los sujetos con TEA para aprender en contextos complejos. Una de las características que tiene el ABA es que la atención debe ser de manera individual, también es importante que sea sistematica y con la frecuencia adecuada en la entrega de los estimulos reforzadores. Aunque el contexto donde se trabaja con el niño, por lo general, esta libre de estimulos externos que contrastan con los estimulos contingentes que presenta la vida diaria, ayuda a que identifique tales relaciones contingentes, una presentación

frecuente y sistemática propiciara que el niño con TEA reconozca y memorice dichas relaciones.

Entendiendo que los niños con TEA presentan dificultad para el aprendizaje implícito, se debe de plantear, entonces de manera explícita donde pueda <<ver>> las relaciones entre dos estímulos, por lo que se requiere una enseñanza explicita de la naturaleza de cada relación, presentándoselas de manera llamativa. El programa TEACCH (Tratamiento y Educación para Niños con Autismo y otros Trastornos de la Comunicación) parece dar la respuesta, ya que implica demostrar de manera explícita la organización y las reglas del entorno, haciéndolo a través de un sistema visual que le permite al niño saber lo que tiene que hacer y le permite anticiparse lo que va a suceder. Una técnica en este tipo de programa es de uso de agendas que pueden ser con fotografías o dibujos que representen las actividades que debe realizar, así como le permite conocer las relaciones contingentes entre las distintas actividades. Esto promueve una enseñanza estructurada y puede apoyar a los niños a adaptarse mejor a las actividades académicas. Todas estas actividades van seguidas de reforzamiento, que puede ser tiempo libre o para jugar con algo que prefiera el niño.

La finalidad del programa TEACCH es que el niño pueda adaptarse mejor al entorno, debido que le permite compensar las dificultades que le provoca comprender el mundo.

Es verdad que los niños con TEA presentan trastornos cognitivos evidentes, pero se ha observado a un mejor control conductual a través de estos modelos de intervención, el presentar la información de manera explícita le permite aprender la información que las personas con un desarrollo normal adquieren implícitamente. Como en todos los casos, es necesario hacer mayor investigación al respecto para poder obtener datos mucho más concluyentes.

Intervención Interconductual

El retraso en el desarrollo desde el Interconductismo.

Ribes en Técnicas de Modificación de Conducta, prefiere hablar de retardo en el desarrollo en lugar del retardo mental o de deficiencia mental. Existen cuatro factores básicos que determinan la conducta:

1. Los determinantes biológicos del pasado: aquí incluye los factores hereditarios, factores prenatales. Y factores perinatales. Estos factores pueden causar cambios en el organismo, generalmente irreversibles y en especial en el sistema nervioso central, en los órganos motores o en los sensoriales.
2. Los determinantes biológicos actuales: estos abarcan una gama muy variada de factores, que van desde los estados de desnutrición, la falta de sueño, y las enfermedades transitorias hasta la ingestión de drogas. Estos factores tienen funciones disposicionales, es decir que afectan de manera diversa
3. Historia previa de reforzamiento: por historia previa de reforzamiento se entiende al conjunto de interacciones mantenidas en el pasado entre el organismo y el medio. El estudio de la historia de reforzamiento de un sujeto nos puede indicar: a) la carencia de ciertas formas de estimulación reforzante en el pasado, b) el reforzamiento de conductas indeseables, y c) la utilización excesiva de estimulación aversiva. La carencia de ciertas

formas de estimulación reforzante en el pasado se puede traducir en dos problemas que afectan gravemente el desarrollo conductual.

4. Condiciones ambientales momentáneas: estas condiciones son las de triple relación de contingencia que están presente en el momento en que se hace la observación del desarrollo conductual.

Entonces, el retraso en el desarrollo consiste en un déficit conductual que se establece por comparación con las normas que corresponderían al caso. Este déficit se considera, no como una consecuencia de la falta de maduración por la acción de variables biológicas y del paso del tiempo exclusivamente, sino que se interpretan como el producto de la interacción de los cuatro determinantes antes mencionados.

Técnicas de modificación de conducta

El análisis conductual aplicado se desarrolla a partir de la observación de tres cambios fundamentales: un cambio en el medio, en forma de objeto o acontecimiento, que influye en el organismo, al denominaremos estimulo; un cambio en el organismo que se traduce en alguna forma de comportamiento observable, al que denominaremos respuesta o conducta; y, un nuevo cambio en el medio, en forma de objeto o acontecimiento, efecto de dicha conducta, al que llamaremos consecuencia. A esta triple relación entre estimulo previo, una conducta y un estímulo consecuencia de dicha conducta, se la llama la triple relación de contingencia, piedra angular del análisis experimental y aplicado de la conducta. (Ribes, 2006)

De acuerdo con el Dr. Ribes (2006) los principios del análisis conductual aplicado se han desarrollado a partir del análisis experimental con sujetos animales y humanos y de ahí han surgido cuatro procedimientos fundamentales.

A través de este análisis es evidente que los niños con TEA presentan problemas en el desarrollo de competencias de vida esto es, las competencias vinculadas a las distintas esferas del quehacer cotidiano como la salud, la supervivencia, la comunicación, el ocio, entre otros (Ribes, 2008). En atención a lo anterior, se propone el diseño, evaluación y aplicación de una unidad de enseñanza-aprendizaje que promueva el desarrollo de competencias de vida en el dominio de la salud, integrando de manera interdisciplinaria el conocimiento científico de la físico-química y biología con las prácticas cotidianas de los estudiantes y sus familias, fundamentado en el estudio experimental y aplicado relativo al desarrollo de competencias conductuales, con base en los planteamientos de la teoría de la conducta humana (Ribes, 2006, 2008, 2011; Ribes & López, 1985). El concepto de competencia conductual que fundamenta este proyecto, no se centra en intenciones generales a lograr, sino en la especificación de situaciones, criterios de logro, actividades requeridas y maneras y circunstancias de realizarlas (Ribes, 2006, 2008, 2011).

Método

Participantes

La investigación se realizará con un grupo de 3 niños diagnosticados con el Trastorno del Espectro Autista, de los cuales dos alumnos son del sexo masculino y 1 del sexo femenino, un rango de edad de 3 a 13 años y que se

encuentran inscritos en el Centro de Atención Múltiple (CAM) no. 28 ubicado en la ciudad de Xalapa, Veracruz

Situación

El estudio se llevará a cabo en un salón que se utiliza para terapia de lenguaje y cuenta con las siguientes características: mide 3 por 5 mts., bien iluminado, sonoamortiguado.

Materiales

Para la aplicación de la unidad de enseñanza aprendizaje se necesitará una serie de materiales didácticos y artículos de oficina y papelería.

Procedimiento

La primera fase llamada preprueba permitirá determinar que el niño cuenta con el repertorio necesario para el cepillado de dientes para ello se realizaran observaciones videograbadas y hacer los registros pertinentes, para ello se establecerá un tiempo de observación de 15 días.

La segunda fase será la de la aplicación de la Unidad de Enseñanza Aprendizaje donde se establecerán en los niños con TEA los repertorios de entrada requeridos para el logro de la competencia por medio de una serie de actividades planeadas para este propósito.

La tercera fase será la de post prueba donde se analizará el efecto de la aplicación de la Unidad de Enseñanza Aprendizaje en los niños.

Resultados

Se espera que los participantes desarrollen competencias en situaciones específicas en el dominio de la salud, con un nivel de aptitud funcional contextual, de acuerdo a la taxonomía propuesta por el Dr. Ribes (1990) y evaluado con base en criterios de logro.

Conclusiones

Se espera que el presente estudio cumpla los objetivos establecidos que contemplan el diseño, aplicación y evaluación de una unidad de enseñanza-aprendizaje que promueva el desarrollo de competencias de vida en el dominio de la salud, integrando de manera interdisciplinaria el conocimiento científico de la físico-química y biología con las prácticas cotidianas de los estudiantes y sus familias.

Bibliografía

Boom, M. & Aguilar, L. (2006). *Autismo y Psicosis Infantiles: una alternativa para su tratamiento*. México: Trillas

Fina, F & Ballabriga, M. (1998). Evolución conceptual del término “Autismo”: una perspectiva histórica. *Revista Histórica de la Psicología*, 19, 23, 369-388

Garanto, J. (1990). *El Autismo. Aproximación nosográfico-descriptiva y apuntes psicopedagógicos*. Barcelona: Herder

Martos, J, Gonzalez, P., Llorente, M. & Nieto, C. (2005) *Nuevos desarrollos en autismo: El futuro es hoy*. Madrid: APNA

Ribes, E. (2006). Competencias conductuales. Su pertinencia en la formación y práctica profesional del psicólogo. *Revista Mexicana de Psicología*. 23, 1, pp. 19-26

Ribes, E. (2008). Educación básica, desarrollo psicológico y planeación de competencias. *Revista Mexicana de Psicología*. 25, 2, pp. 193-207

Ribes, E (2011). El concepto de Competencia: Su pertinencia en el desarrollo psicológico y la educación. *Bordon*. 63, 1, pp. 31-45

Ribes, E. (2012). La educación especial: una perspectiva interconductual. En R. Jiménez Guillen, S. Viñas Landa, J. A. Camacho Candia, A. D. Gómez Fuentes, E. Zepeta García, & M. Serrano. (Cords.), *Educación especial y psicología. Historia, aportaciones y prospectiva universitaria*. (pp. 173-189). Tlaxcala, México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Trastornos mentales. Nota descriptiva N°396 (2015). Recuperado de http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs396/es/

http://www.cdc.gov/media/releases/2014/p0327-autism-spectrum-disorder.html

CAPÍTULO 18

ESTRATEGIAS PARA EL CAMBIO COGNITIVO EN NIÑOS SORDOS: EL ESQUEMA A-B-C

Estela Salas Morales
Sally Vanega Romero

Universidad Autónoma de Yucatán

Resumen

El presente capítulo refleja el trabajo realizado en una de las poblaciones más vulnerables y poco atendidas en el ámbito de la salud mental, nos referimos a la comunidad sorda infantil.

Introducción

En México, cada año nacen 4 mil niños con sordera; siendo el estado de Yucatán la segunda entidad federativa (después de la Ciudad de México) con mayor número de casos. No obstante, son carentes los programas de intervención psicoterapéutica, proyectos e investigaciones que estén enfocados a la atención psicológica en la Comunidad Sorda, por lo que no hay una atención que esté cubriendo el servicio de la salud mental.

Una de las problemáticas psicológicas de los niños con deficiencia auditiva, es la consecuencia desfavorable de las conductas disruptivas y la expresión poco adaptativa de sentimientos como resultado de las creencias irracionales relacionadas a su condición (Schorn, 2008).

Terapia de Juego Cognitivo-Conductual en niños sordos

La Terapia de Juego Cognitivo-Conductual (TJCC) se basa en la teoría cognitiva de los trastornos emocionales y en los principios cognitivos de la terapia, los cuales son adaptados de forma apropiada para el desarrollo; este tipo de terapia es sensible a los problemas del desarrollo de los niños y hace hincapié en la validación empírica de la eficacia de las intervenciones. Las intervenciones cognitivas son utilizadas con niños para ayudarlos a modificar sus pensamientos y aprender habilidades de afrontamiento más adaptativas (Schaefer, 2012).

Una de las estrategias de cambio cognitivo es el esquema A-B-C propuesto por Albert Ellis en 1955 (Ellis y Grieger, 1990). Dicho esquema de la personalidad y del cambio, acepta la importancia de las emociones y de las conductas, pero pone un énfasis especial en el papel de las cogniciones, es decir, de las creencias, pensamientos e imágenes mentales. Parte de lo siguiente:

A		B		C
Acontecimientos activadores	→	Creencias y pensamientos sobre A	→	Consecuencias emocionales y conductuales

A representa el acontecimiento activador que aparece a primera vista como el desencadenante o antecedente de C (consecuencias emocionales y conductuales). Pero a pesar de que los acontecimientos activadores (A) a menudo parecen causar las C, esto no es realmente así, ya que las B (creencias y pensamientos sobre A) son mediadores importantes entre los A y las C; llegando a ser las principales y más directas responsables de las C.

Las investigaciones e intervenciones que se han realizado bajo estos principios teóricos se han encaminado a la población infantil oyente, por lo que no se han identificado en la población con deficiencia auditiva.

Evaluación diagnóstica

Es de gran relevancia destacar que la autora de este trabajo se comunicó en todo momento con los niños sordos a través de la Lengua de Señas Mexicana (LSM), con la finalidad de establecer un código comunicativo y adaptarse a las necesidades lingüísticas de estos infantes. Asimismo, se supervisó por personal calificado la ejecución de dicha lengua.

Muestra

Estuvo constituida por ocho niños, siendo cuatro del sexo femenino y cuatro del sexo masculino, con un rango de edad de ocho a nueve años y residentes en la Ciudad de México y Mérida, Yucatán, México. La población presenta los diferentes grados y tipos de sordera.

Escenario

Institución pedagógica privada para problemas del lenguaje situada en la Ciudad de México, donde tratan a niños con diferentes grados y tipos de sordera, así como niños con problemas del habla, principalmente de articulación. Asimismo, se utilizaron las instalaciones del Servicio Externo de Apoyo Psicológico (S.E.A.P.), Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida, Yucatán.

Instrumentos y/o estrategias utilizadas

Se visitó y frecuentó al personal de la Institución pedagógica privada para problemas del lenguaje de la Ciudad de México, con la finalidad de fortalecer y enriquecer los conocimientos sobre la Comunidad Sorda y la Lengua de Señas Mexicana (LSM). También, se llevó a cabo una observación previa en los alumnos, plática con personal docente y padres de los alumnos sordos de un Centro de Atención Múltiple (CAM) y Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) de la Ciudad de Mérida.

Programa de intervención desarrollado

Es importante mencionar que el objetivo original de este trabajo fue implementar una intervención psicoterapéutica para identificar y modificar las creencias irracionales de los niños sordos. Sin embrago, al comenzar el proceso se identificaron carencias y con base en la experiencia se optó por el diseño de un material, que parte de las necesidades identificadas en la muestra y que servirá para la primera etapa de la intervención.

A raíz de dicha situación se optó por abordar las dificultades encontradas durante la intervención psicoterapéutica. Dentro de estas dificultades se encontraron: 1) carencia de elementos suficientes (visuales, tangibles y

comprensibles) que se adecuen a las necesidades comunicativas de los niños sordos; 2) ante las complicaciones que manifiestan en el proceso de lectoescritura, los niños sordos no entendían los ejemplos escritos sobre el funcionamiento del Esquema A-B-C; y 3) escasa información y materiales para intervenir psicoterapéuticamente con la niña o el niño sordo.

Por tanto, este trabajo se dirigió a la propuesta y elaboración de un material que enseñe la estrategia de cambio cognitivo, tal como el esquema A-B-C (identificación y posteriormente modificación de las creencias irracionales); y además, se adapte a las necesidades comunicativas del niño con deficiencia auditiva.

Se diseñó un juego de mesa. Este juego se llamó "Reacción positiva" y tiene como objetivo enseñar a niños de la Comunidad Sorda de manera lúdica y comprensible cómo interfiere el (los) pensamiento (s) en la conducta, emoción (es) y/o sentimiento (s); el cual se basa en el esquema A-B-C de la Terapia Racional Emotiva.

Se hipotetiza que mediante "Reacción positiva" la niña o niño con deficiencia auditiva puede identificar y posteriormente modificar su forma de pensar cuando estas creencias afectan su actuar y sentir. Asimismo, se piensa que las niñas y niños de la comunidad sorda podrán aprender de manera divertida y accesible a sus necesidades comunicativas.

Si bien, las creencias irracionales no se pudieron identificar con claridad durante la intervención psicoterapéutica, se tomaron como referente para la elaboración de este juego las identificadas en la fase diagnóstica. Sin embargo, las situaciones se crearon en función de lo reportado durante la estancia en la institución privada de la Ciudad de México.

El juego de mesa muestra seis situaciones diferentes, su par (tarjeta del mismo color) muestra su creencia racional e irracional con sus respectivas consecuencias conductuales y emocionales de dicha situación. Una situación es neutral, ya que no se relaciona específicamente con la Comunidad Sorda y puede ser aplicable a la población oyente. El resto de las situaciones están orientadas a situaciones y eventos que viven día a día los niños con deficiencia auditiva.

"Reacción positiva" contiene:

- *a)* 1 tarjeta con imagen que muestra una situación neutral (Imagen 1).
- *b)* 1 tarjeta par de la situación neutral que muestra la creencia racional e irracional y sus respectivas consecuencias (Imagen 2).
- *c)* 5 tarjetas con imágenes que muestran las situaciones específicas (Imagen 3).
- *d)* 5 tarjetas par de las situaciones que muestran las creencias racionales e irracionales y sus respectivas consecuencias (Imagen 4).
- *e)* Empaque con instrucciones impresas (Imagen 5).
- *f)* Cuadernillo reforzador para ilustrar (Imagen 6).



Imagen 1. Tarjeta situación neutral



Imagen 2. Tarjeta par de la situación neutral



Imagen 3. Tarjeta ejemplo de situación



Imagen 4. Tarjeta par de la situación especifica



Imagen 5. Empaque e instrucciones impresas especifica



Imagen 6. Portada del Cuadernillo reforzador y ejemplo de actividad.

Las indicaciones del juego son las siguientes:

Nota importante: Para que la comunicación sea más fluida y sin fragmentación, se sugiere que el profesionista domine al menos en su nivel básico la Lengua de Señas Mexicana (LSM).

Identificación de las creencias racionales e irracionales

1. Se le enseña a la niña o niño con deficiencia auditiva una tarjeta donde se encuentre una situación (A).
2. El par de esa tarjeta (que se está dividida en dos partes y es del mismo color el marco) muestra el tipo de pensamiento racional-lógico e irracional-ilógico (B) y sus respectivas consecuencias (C). Se le enseña al niño que identifique los dos tipos de pensamientos y las consecuencias. Se sugiere usar el ejemplo neutro para la enseñanza del funcionamiento del esquema A-B-C.
3. Una vez que haya identificado el funcionamiento A-B-C, se le enseña otra tarjeta para que él (ella) identifique por sí mismo(a) los tipos de pensamientos y consecuencias de esa situación.
4. Se voltearán las tarjetas y ahora debe elegir el par de la situación correspondiente. Obtendrá el par solo si identifica y menciona cuál es el pensamiento racional de esa situación.
5. El que tenga más tarjetas será el ganador.

6. Al finalizar el juego se promueve la reflexión y se permite un espacio para que coloree el cuadernillo reforzador.

Modificación de las creencias irracionales

Empezar a partir de la indicación número 4 de la Identificación de las creencias racionales e irracionales en sesiones más avanzadas de la intervención psicoterapéutica.

"Reacción positiva" se propuso y elaboró para que, principalmente especialistas de la salud mental, puedan tener a su alcance una herramienta que facilite la identificación y modificación de las distorsiones cognitivas de los niños con deficiencia auditiva. Además, este material se adapta a las necesidades comunicativas del niño sordo y podría cubrir una necesidad que aún no era atendida.

Finalmente, cabe destacar que este material todavía no es aplicado en la población sorda infantil, por lo que se sugiere hacerlo en futuras investigaciones para evaluar sus efectos.

Evaluación de los efectos

La evaluación de la eficacia y los cambios generados al aplicar el juego de mesa "Reacción positiva" en niños con deficiencia auditiva, será una vez que se aplique en futuras investigaciones y/o en el trabajo clínico.

Discusión y conclusiones

Debido a las necesidades reportadas y observadas en los niños sordos para identificar y modificar sus creencias irracionales respecto a su condición, se trató de proveer estrategias de cambio cognitivo a esta población, y de esta manera, no fueran restringidas o exclusivas de la población oyente, y por el contrario que estén encaminadas a apoyar el desarrollo integral de los niños con deficiencia auditiva en su totalidad.

La falta de conocimiento y poco interés hacia esta comunidad por parte de los profesionales de la salud mental, es quizás una de las razones por las cuales las necesidades psicológicas de estas personas no son cubiertas.

El psicólogo que desee proporcionar intervención psicoterapéutica y específicamente modificación cognitiva a niñas y niños sordos, deberá contar con las siguientes habilidades y /o herramientas: establecer un ambiente ameno y lleno de confianza; necesita contar con los conocimientos para ayudarles a entender el mecanismo del Esquema A-B-C para posteriormente enseñar la modificación cognitiva a través del juego de mesa "Reacción positiva"; conocer a profundidad la cultura sorda y en medida de lo posible, aprender la Lengua de Señas para favorecer la comunicación.

Finalmente, la elaboración proyectos, investigaciones e intervenciones psicoterapéuticas que esté encaminadas a la cobertura de las necesidades psicológicas, y específicamente de la Comunidad Sorda infantil, puede aminorar las problemáticas que se suscitan en estos niños y así, encaminar a la niña y/o niño sordo a tener una mejor calidad de vida y en consecuencia una adecuada salud mental.

Bibliografía

Ellis, A., y Grieger, R., M. (1990). *Manual de terapia racional emotiva. Volumen 2.* España: Desclée de Brouwer.

Schaefer, C., E. (2012). *Fundamentos de Terapia de juego*. México: Manual Moderno.

Schorn, M. (2008). *La conducta impulsiva del niño sordo. Aportes desde la psicología y el psicoanálisis*. Argentina: Lugar editorial.

CAPÍTULO 19

FORTALECIMIENTO EMOCIONAL EN UNA ADOLESCENTE CON PADRES EN PROCESO DE DIVORCIO: UN ENFOQUE GESTALT RELACIONAL

Dianela Joseline Ávila Alcocer
Lourdes Cortés Ayala

Universidad Autónoma de Yucatán

Resumen

Se presenta una intervención clínica con enfoque Gestalt-relacional, en una adolescente de 14 años con padres en proceso de divorcio. La intervención fue trabajada en sesiones individuales con la paciente, sesiones relacionales entre madre e hija y sesiones de información/orientación con la madre. La implementación de la intervención se trabajó mediante seis dimensiones que van desde la expresión y manejo emocional, fortalecimiento emocional, percepción de la figura paterna, identificación de redes de apoyo, manejo del estrés y ansiedad, y finalmente el cierre del proceso enfocado a la identificación de los avances personales en el proceso terapéutico. Los resultados del diagnóstico mostraron que a pesar de que la separación de los padres tenía aproximadamente dos años, los efectos emocionales negativos seguían presentes en la paciente quién mostraba sentimientos de inseguridad, ansiedad y sentimientos de rencor hacia su padre. La relación entre madre e hija se focalizaba en la desvalorización de la figura paterna y no en una relación de afecto, seguridad y comunicación entre ellas. El trabajo en las sesiones psicoterapéuticas tuvo como objetivo favorecer el fortalecimiento emocional en la paciente, lo que permitió un mejor manejo de la situación, así como una mejora en la relación madre e hija enfocándose en la confianza y comunicación y una percepción más positiva de la figura paterna. Los cambios logrados evidencian que la terapia con este enfoque permite obtener resultados más completos debido a que se trabaja no solamente con el síntoma del paciente, si no en el fortalecimiento de las relaciones entre padres e hijos y de brindar herramientas a la paciente y en este caso a la madre en las habilidades parentales mejorando la relación entre ellas, ya que la misma había sido afectada por el divorcio actual de los padres.

Introducción

La calidad de las relaciones afectivas que se forman en la infancia determina la capacidad para establecer relaciones íntimas durante toda la vida adulta, de modo que la relación entre el niño y sus padres es para siempre, siendo un vínculo que los une en el espacio y perdura en el tiempo. Oraindi (2013) afirma que la estabilidad afectiva y emocional de los niños puede verse amenazada por la separación o divorcio de sus padres.

La perspectiva evolutiva de Simons *et al.*, (1996) señala que "el divorcio parental representa un factor significativo de riesgo con respecto a los problemas evolutivos del niño" (pág. 44); los autores señalan que los adolescentes de familias divorciadas están significativamente más implicados en conductas delictivas y en la práctica precoz del sexo que en las familias donde no había separación.

La separación y el divorcio se han convertido en un fenómeno de gran importancia social. En países europeos y americanos, se considera que el 50% de los niños y niñas han pasado por la experiencia de la separación o divorcio

(Fernández y Godoy, 2002). En 2013, en México, se registraron 108 727 divorcios, es decir, por cada cien enlaces matrimoniales, ocurrieron 18.7 divorcios; esta relación muestra una tendencia creciente en los últimos años (Inegi, 2016).

Al haberse convertido el divorcio en un fenómeno tan frecuente conlleva a la preocupación de los efectos que puede tener en la salud psicológica de los niños y en la manera de tratar esa situación a fin de minimizar el trauma emocional (Fernández y Godoy, 2002). De esta manera, trabajar con padres e hijos en una situación de divorcio mediante el fortalecimiento de la relación podría traer beneficios para ellos y para el entorno que les rodea, mejorando en la adaptación de su entorno y de las relaciones interpersonales, así como podría disminuir los problemas emocionales y/o conductuales que se presenten en un ambiente de divorcio.

Marco Teórico

El término divorcio se deriva de la palabra latina *divortium* y, del verbo *divertere*, que significa irse cada uno por su lado (Garcés, Pruneda y Venegas, 2010). Las causas de separación o divorcio son variadas, aunque en su mayoría se resumen a problemas en la convivencia de la pareja, ya sea por la relación entre ellos o por factores externos (Garcés, Pruneda y Venegas, 2010).

El divorcio supone un proceso de cambio que lleva implícito diversas transiciones y reorganizaciones y que se define intrínsecamente como estresante para toda la familia, supone una serie de cambios y de desafíos por las alteraciones que provoca en los roles y funcionamiento familiar (Cantón, Cortés y Justicia, 2007). De esta manera, afecta tanto a los padres como a los hijos de una familia, sin embargo, de acuerdo con Fernández y Godoy (2002), los adolescentes afrontan mejor el divorcio, además de que poseen un mayor desarrollo cognitivo y emocional, tienen la ventaja de poder contar con el apoyo de sus iguales y de otros adultos en ambientes extrafamiliares, lo que puede amortiguar los efectos de la separación y facilitar su ajuste. Sin embargo, numerosos estudios (Forehad, Long y Brody, 1988; Amato y Keith, 1991ª, 1991 b; Hetherington, 1993; Hetherington y Clingempeel, 1992; Hetherington y Jodl, 1994 como se citó en Fernández y Godoy, 2002) afirman que al ser la adolescencia una etapa en la que se producen profundos cambios personales y en las relaciones padres-hijos, los adolescentes son más vulnerables a la disolución matrimonial. Por su parte, Conger y Chao (1995) hallaron que los adolescentes de padres separados informan de un nivel medio de depresión, mientras que aquellos que pertenecían a familias intactas con alto nivel de satisfacción evidenciaban un bajo nivel de depresión.

Con respecto a las relaciones familiares en un proceso de separación y/o divorcio, pueden resultar conflictivas cuando existe una falta de cooperación en las funciones parentales de cuidado, educación y bienestar de los niños que se reflejan en las disputas personales y/o judiciales entre padres e hijos y cuando se produce una mala adaptación a la ruptura. Los hijos pueden ser manipulados para el propio interés de los padres, existiendo ciertos fenómenos en la relación entre padres e hijos como el *conflicto de lealtades*, que de acuerdo con Borzomengy-Nagy (1973) lo define como una dinámica familiar en la que la lealtad hacia uno de los padres implica deslealtad hacia el otro. De igual manera, se puede presentar la *parentificación*, la cual se entiende como una inversión de roles en la que los hijos asumen el papel del padre con el que no conviven,

y comienzan a realizar actividades que no son propias de su edad (De la Torre, 2005).

De acuerdo con O´connor (2003), cuando se aplican conductas de crianza positivas y hay una buena relación padres-hijo es menos probable que el divorcio tenga consecuencias negativas en los hijos por lo que una función parental cooperativa entre los padres favorecerá el buen manejo de la situación familiar.

Se han realizado diferentes intervenciones psicológicas en situaciones de divorcio y separación en donde se trabaja con los padres o algunos de ellos de manera relacional para fortalecer la relación padres e hijos. Uno de los modelos que en su intervención incluye a los padres dentro del proceso terapéutico es el Modelo Infantil Relacional de Amescua (2008), que ayuda a identificar el tipo de relación que se está generando para, posteriormente, buscar estrategias que puedan cambiar esta perspectiva mejorando las relaciones e interacción del niño con su entorno. Este modelo aporta datos en cuanto a la problemática de las relaciones entre padres e hijos y da la oportunidad de trabajar con ambas partes, haciendo el trabajo más completo y productivo.

Motivo de consulta

La madre refiere que ha observado que su hija ha estado triste, tiene pocos amigos y en una ocasión se corta el cabello ve a sus padres pelear. La madre atribuye el problema reciente al proceso de divorcio, observa que su hija está más distante con su padre y no hay demostraciones de afecto entre ellos. Por su parte, la paciente refiere sentirse triste ante la situación de conflicto de sus padres, que una vez se sintió mal y se cortó el cabello. Menciona sentirse sola y que su papá no los quiere porque prefiere estar con su nueva pareja. A partir de lo anterior se plantearon los objetivos terapéuticos

Objetivo General:

El objetivo general de esta intervención es propiciar el fortalecimiento emocional de una adolescente y de la relación materno-filial en un proceso de divorcio.

Objetivos Específicos:

Como objetivos específicos para la intervención psicoterapéutica se establecieron los siguientes:

1. Beneficiar la expresión y el manejo emocional como medio para afrontar la situación de divorcio.
2. Encauzar la relación de madre e hija hacia una relación positiva y de confianza encaminada a fortalecer la misma mediante sesiones relacionales basadas en los recursos y fortalezas que cada una posee.
3. Propiciar en la mamá el desarrollo de habilidades parentales para un mejor manejo en sus funciones como madre en el entorno familiar.
4. Propiciar en la adolescente la aceptación de la figura paterna mediante la percepción positiva para generar una mejor imagen del mismo y fomentar una relación adecuada entre padre e hija.
5. Fortalecer el autoconocimiento y la autoestima para facilitar la toma de decisiones propias.

6. Favorecer el manejo del estrés y la ansiedad mediante actividades de relajación e imaginería.
7. Trabajar con las redes de apoyo para facilitar la identificación de las figuras de sostén en situaciones difíciles.

Método

Diseño de intervención

El siguiente trabajo se realizó bajo el enfoque de estudio de caso (Yin, 1989) la cual constituye una herramienta apropiada para estudiar situaciones particulares en profundidad, mide y registra la conducta de personas en cierto fenómeno a estudiar tomando datos que pueden ser de fuentes cualitativas o cuantitativas. De esta manera, se decide utilizar este enfoque ya que se puede trabajar con mayor profundidad con la población elegida y obtener un conocimiento más amplio, intentando dar respuesta al cómo y porqué se dan los síntomas presenten en la paciente relacionada al fenómeno de separación y divorcio de sus padres.

Se utilizó el Modelo Infantil Relacional de Amescua (1998) para la observación de la relación existente entre madre e hija donde el énfasis está puesto en el hijo y los padres que se incluyen en el proceso terapéutico.

Participantes

La paciente es una adolescente de 14 años de edad, cuyos padres están en un proceso de divorcio. Estudia el tercer grado de secundaria. Su familia está constituida por su madre, padre y dos hermanos de 13 y 10 años, su padre no vive con ellos desde hace dos años.

Materiales e instrumentos utilizados

Para llevar a cabo la intervención psicológica se trabajó en una sala infantil para tener las sesiones con la adolescente y las sesiones relacionales; las sesiones individuales con la mamá se llevaron a cabo en una sala designada al trabajo con adultos. Los materiales utilizados durante las intervenciones fueron diversos, tales como: juegos de mesa, hojas en blanco, lápices, colores, plumones, crayolas, títeres, papel bond, cámara de video, laptop y grabadora.

Las estrategias e instrumentos de evaluación diagnóstica que fueron utilizadas para obtener la información necesaria para realizar posteriormente la intervención fueron la Historia clínica psicológica, las sesiones psicoterapéuticas, el Test de Dibujo de la Familia y la Prueba del dibujo de la figura humana de Esquivel y Heredia (2007).

Las técnicas psicoterapéuticas utilizadas durante el diagnóstico y evaluación fueron:

a) Familia de animales: Se le pide que elija un animal para cada miembro de su familia para después describir características del animal que pudieran relacionarse con los miembros de su familia.
b) Narración de una historia: Se le pide que realicen una historia (padre-madre e hijo/a) con títeres que contenga un inicio, desarrollo y un final.
c) Dibujo del acuario: Se les solicita que realicen un acuario en una cartulina o papel bond blanco trabajando en equipo, posteriormente se realizan preguntas en donde se exploran cuestiones personales y relacionales.

Procedimiento de aplicación

El procedimiento que se siguió en las sesiones se basó en los objetivos descritos anteriormente y en las dimensiones siguientes, que se abordaron de manera individual con la adolescente y desde la perspectiva relacional al incluir a la madre.

Dimensión I. Expresión y manejo emocional: Favorecer la expresión de sentimientos y pensamientos que la adolescente ha experimentado debido a la situación de divorcio de sus padres. Presentar alternativas para el adecuado manejo de sus emociones que se reflejarán en su conducta.

Dimensión II. Fortalecimiento emocional. Propiciar el fortalecimiento emocional en la adolescente y en la madre mediante el énfasis en los recursos y fortalezas de cada una para favorecer la vinculación segura entre madre e hija y encaminarla hacia una relación de afecto y comunicación. Favorecer la identificación del autoconocimiento en la adolescente con el fin de fortalecer la autoestima en ella.

Dimensión III. Percepción de la figura paterna. Identificar aspectos positivos en la figura paterna para favorecer la aceptación del mismo como parte de su vida mediante la catarsis emocional, propiciando el mejoramiento de la percepción y por consiguiente de la relación entre padre e hija.

Dimensión IV. Identificación de redes de apoyo. Facilitar en la adolescente la identificación de las figuras de apoyo para recurrir a ellas en caso de presentarse situaciones de riesgo.

Dimensión V. Manejo del estrés y ansiedad. Presentar técnicas de imaginería como medio para el manejo del estrés y la ansiedad.

Dimensión VI. Técnicas de Evaluación. Aplicación de técnicas y pruebas psicológicas para la evaluación de los cambios registrados en la adolescente como parte del proceso terapéutico.

Dimensión VII. Despedida y cierre. Propiciar en la adolescente la identificación de características de mejoría como resultado del proceso terapéutico. Compartir un espacio en familia dando énfasis en la identificación de fortalezas en cada miembro para propiciar la expresión de sentimientos, pensamientos y emociones que generen un ambiente de confianza, seguridad y de afecto.

El número de sesiones sumaron un total de 22 con una duración de 60 minutos cada una en las sesiones individuales y relacionales y de 90 minutos cuando se tuvieron sesiones de información/orientación con la madre.

A continuación, se describen las sesiones terapéuticas de diagnóstico, intervención, evaluación y cierre que se tuvieron con la adolescente y la madre.

Diagnóstico

La fase del diagnóstico del proceso terapéutico consta de seis sesiones, en las cuáles se trabaja en primer lugar en la exploración del motivo de consulta y el plan de intervención con el Modelo Infantil Relacional Gestalt en sesiones individuales y relacionales. Desde la primera sesión se explora el motivo de consulta personal, y se establece la alianza terapéutica lo que facilita más adelante la intervención con el Modelo Infantil Relacional, así como se implementan las técnicas e instrumentos de aplicación como son el Dibujo de la Familia, el Test de la Figura Humana y Familia de Animales. De manera

relacional se aplica la Técnica del Acuario y Narración de una historia. En todas las sesiones de diagnóstico se utilizan las técnicas de observación y diálogo.

Intervención

Consta de 10 sesiones, en las cuáles se trabajan las cinco dimensiones descritas anteriormente. Las sesiones individuales con la paciente se enfocan en la identificación y manejo de las emociones presentes relacionadas con la situación de divorcio de sus padres, así como alternativas para una sana expresión y manejo emocional. De igual manera en la identificación del papel que ocupa en su familia (roles familiares) dirigiéndolo hacia un papel de hija y no tomando el papel de madre. Otro aspecto es la aceptación de la figura paterna mediante la expresión de sentimiento dirigidos hacia su padre y en la identificación de las redes de apoyo y de los recursos positivos personales. De manera relacional, se trabaja en mejorar la relación entre madre e hija enfocándose en las fortalezas de cada una y en la mejora de comunicación y expresión afectiva entre ellas.

Se interviene mediante el Modelo Infantil Relacional de Amescua (2008) donde no se toma solamente en cuenta la superación del síntoma del paciente, sino de incluir en el mismo a los padres para trabajar en el fortalecimiento de las relaciones y de brindar herramientas en sesiones de información/orientación a los padres mediante el desarrollo de habilidades para lograr una mejor relación con su hijo y de esta manera disminuir los síntomas presentes en el paciente.

Las sesiones de manera individual con la madre se trabajaron mediante sesiones de información para explorar y obtener más datos sobre eventos del pasado. También se tuvieron sesiones de orientación para trabajar en un plano intelectual con respecto a proporcionar comentarios y orientación por parte del terapeuta.

En esta fase se utilizan técnicas de intervención para la expresión emocional, imaginería, técnicas de relajación y respiración, diálogo, revisión de los videos de las sesiones relacionales.

Evaluación

Se constaron con 4 sesiones de evaluación para finalizar con la intervención mediante la aplicación de los instrumentos de evaluación y en identificar las diferencias observadas con respecto al motivo de consulta de madre e hija y analizar los cambios registrados de manera individual y relacional con la paciente. Se aplica el Test de la Figura Humana, el Test de la Familia, Familia de animales y de manera relacional Narración de una historia y una actividad enfocada a los aspectos positivos que madre e hija tienen en su relación afectiva.

Cierre

Se proporcionan dos sesiones de cierre en el proceso terapéutico, con la paciente de manera individual enfocándose en la retroalimentación del proceso, en la percepción de los cambios y habilidades adquiridas. La última sesión es familiar donde acudieron la madre y los dos hermanos de la paciente, trabajando en la identificación de las características de mejora y aspectos positivos de cada miembro de la familia.

Resultados

Los cambios observados durante el proceso de intervención se pueden apreciar en tres dimensiones: I) la individual con la paciente, II) la relacional con la paciente y la madre y la dimensión III) de información/orientación con la madre.

I. Dimensión individual: Los cambios observados en la paciente se orientan en la mejoría de la expresión y manejo de las propias emociones. Ante situaciones que significan un conflicto para ella las confronta de manera más adaptativa mediante el diálogo o realizando actividades de disfrute. Durante el proceso terapéutico la adolescente puede identificar los recursos y fortalezas dirigidas a factores externos como la familia (redes de apoyo). La paciente logra identificar aquellas cualidades generando mayor confianza y seguridad en sí misma favoreciendo un mejor afrontamiento ante situaciones de conflicto. Los pensamientos adoptados de la madre, referentes a una imagen negativa del padre, por parte de la hija, se modifican positivamente permitiendo la mejora de la comunicación entre padre e hija. La adolescente adopta el rol de hija, comprendiendo el papel que le corresponde en su familia, lo que propicia la disminución del estrés y de la ansiedad.

II. Dimensión relacional: En las sesiones relacionales se pudieron observar cambios en el tipo de relación que había entre madre e hija dirigido hacia una relación enfocada no solamente en la desvalorización de la figura paterna, sino en la relación madre e hija permitiendo el fortalecimiento del vínculo dirigido hacia una relación positiva y de confianza. La adolescente pudo encontrar en su madre una figura de apoyo y confianza, ejerciendo su papel de hija en su núcleo familiar. Por otro lado, madre e hija pudieron encontrar espacios fuera de las sesiones para compartir momentos de disfrute enfocados hacia las necesidades y actividades que cada una eligió con el fin de focalizarlas hacia otros ámbitos de su vida y no solamente en las sesiones de la terapia psicológica.

III. Dimensión información/orientación con la madre: La madre adquiere habilidades psicoeducativas para esclarecer los límites en casa, y aceptar el rol que cada uno tiene en la familia. Asimismo, se hace énfasis en los recursos y cualidades positivas y en el papel de madre lo que ayuda a hacer frente a diferentes situaciones que antes le angustiaban, esto mediante el buen manejo de sus emociones.

Conclusiones y Sugerencias

Conclusiones

Con respecto a la intervención y resultados obtenidos en el proceso psicológico se puede concluir que la paciente obtuvo cambios positivos permitiendo trabajar aspectos individuales enfocados en la dimensión emocional mediante actividades que fortalecieron su autoconcepto y autoestima permitiendo la aceptación e identificación de cualidades en ella, disminuyendo la ansiedad y estrés generado por la situación de divorcio de sus padres, así como en la toma de decisiones mediante la introspección de sus pensamientos, emociones y conductas que favorecieran una percepción propia de su figura paterna y un mejor manejo de la situación actual de divorcio de sus padres.

El proceso de intervención basado en el Modelo Infantil Relacional Gestalt de Amescua, (2008) propició que el alcance fuera mayor, abarcando no solamente sesiones individuales, sino también relacionales. Con respecto a ello, es importante mencionar que el trabajo con niños o adolescentes incluyendo a los padres, es una intervención útil para que los cambios logrados en la terapia psicológica puedan ser desplazados hacia su entorno familiar, ya que la relación entre padres e hijos se fortalece y el niño o adolescente encuentran en ellos una figura de estabilidad y afecto. En el caso clínico presentado se pudieron observar los avances que se tuvieron con esta intervención ya que se trabajó individualmente con la adolescente y en sesiones relacionales con la madre lo que permitió que la intervención sea más completa y productiva al trabajarlo no solo en las sesiones con la terapeuta, sino el poder desplazar las habilidades y herramientas adquiridas en su ambiente familiar.

En el proceso de Terapia Gestalt Relacional de Amescua (2008) se trabaja principalmente en las necesidades que el paciente tenga, tomando en cuenta su entorno familiar. Por lo tanto, sugiere sesiones individuales, relacionales y de información/orientación que faciliten el manejo de aspectos personales en el paciente y en el fortalecimiento de las relaciones entre padres e hijos. Mediante la utilización de este modelo ante situaciones de separación y divorcio se permite que el vínculo entre padres e hijos se pueda fortalecer mediante las sesiones previamente planificadas de acuerdo a las necesidades que se detectaron en el diagnóstico.

Este modelo, es más idónea en procesos de niños más pequeños debido a que a esa edad permiten que los padres se involucren de manera más natural. Sin embargo, en la adolescencia, se puede encontrar que el apoyo y afecto que antes buscaban mayormente en sus padres, ahora se torne hacia sus iguales por lo que buscan autonomía y tiempo propio; por ello es importante que antes de iniciar con esta metodología se explore si el adolescente estaría dispuesto a trabajar sesiones relacionales con alguno de sus padres o con los dos; si el adolescente está de acuerdo con ello, es importante hacer algunas adecuaciones que faciliten el manejo de las sesiones con el paciente y los padres. En esta parte, una de las características que fue de gran apoyo fue la disposición de la adolescente y la alianza terapéutica establecida con la terapeuta desde las primeras sesiones.

Por lo tanto, se puede concluir que la metodología Gestalt Relacional de Amescua, (2008), se ajusta adecuadamente a casos de niños y adolescentes con padres separados o divorciados logrando grandes resultados en un proceso individual con el paciente y los padres, y en lo relacional mediante el fortalecimiento de la relación entre padres e hijos, objetivo principal de esta investigación.

Sugerencias

Es importante tomar en cuenta que ante futuras intervenciones se pueda incluir al padre o madre no custodio con el cual muchas veces se pierde contacto y por lo tanto el vínculo se va debilitando, siempre tomando en cuenta que esto no afecte en la salud emocional y física del niño o adolescente.

De igual manera, se recomienda que si hay otros hijos involucrados en la separación y/o divorcio se les proporcione la atención psicológica trabajando en sesiones relacionales, ya que en una familia donde exista la separación o el divorcio la dinámica de la misma cambia, así como los roles en ella por lo que

se sugiere un modelo de intervención que incluya a los padres dentro de las sesiones terapéuticas para que el vínculo entre ellos no se debilite y por el contrario se fortalezca.

En situaciones de separación y divorcio se recomienda utilizar Modelos enfocados a incluir a los padres dentro de las sesiones del proceso terapéutico, principalmente este modelo utilizado en la intervención de trabajo terapéutico ya que se evidencian los cambios en la adolescente y en la relación afectiva con su madre, descritos de manera previa en esta investigación.

Bibliografía

Amescua, G. (2008). *Psicoterapia Infantil Relacional. Un Modelo de Intervención Gestalt.* México: CEIG Editorial.

Borzomengy-Nagy, I. (1973). *Las lealtades invisibles*. Buenos Aires: Amorrortu.

Cantón, J., Cortés, M.R, y Justicia, M.D. (2007). Procesos familiares, cambios ecológicos y adaptación de los hijos. En J. Cantón, MR. Cortés y M.D. Justicia, *Conflictos entre los padres, divorcio y desarrollo de los hijos.* Madrid: Pirámide.

Conger, R.D., y Chang, W. (1996). Adolescent depressed mood. En R.L. Simons y cols. (eds), *Understanding differences between divorced and intact families: Stress, interaction and child outcome.* Thousand oaks, CA: Sage.

De la Torre, L. (2005). Las relaciones entre padres e hijos después de las relaciones conflictivas. Colegio Oficial de Psicología de Andalucía Occidental y Universidad de Sevilla. 1 (23) 101-112.

Dowling, E y Gorell, G. (2008*). Cómo ayudar a la familia durante la separación y el divorcio.* España: Ediciones Morata, S.L.

Esquivel y Heredia (2007). *Psicodiagnóstico clínico del niño.* México: Manual Moderno.

Fernández, E. y Godoy, C. (2002*). El niño ante el divorcio*. España: Ediciones Pirámide

Garces Jiménez, I., Pruneda Huidobro E., y. Venegas Martínez, L. M. (2010). *Duelo en el proceso de divorcio.* (Trabajo de investigación en tanatología). Asociación Mexicana de Tanatología, A.C., México D.F.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2016). *Estadísticas a propósito del 14 de febrero, matrimonios y divorcios en México.* México. Recuperado de: www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/Contenidos/estadisticas/2013/matrimonios31.pdf

Martínez Carazo, P. C. (2011). El método de estudio de caso estrategia metodológica de la investigación científica. *Revista científica Pensamiento y Gestión*, (20). Recuperado de:http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/pensamiento/article/viewFile/3576/2301

O´connor, T. G. (2003). Vulnerability and resilience in children in divorced and remarried families. En R.M. Gupta y D.S. Parry-Gupta (eds.), *Children and parents: Clinical issues for psychologists and psychiatrist.* London: Whurr Publishers.

Oraindi López Villalta, A.I. (2013). Intervención con niños y adolescentes con padres separados. (Trabajo Final Tercer Curso). EVNTF. Madrid, España.

CAPÍTULO 20

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN CON ENFOQUE COGNITIVO CONDUCTUAL PARA HIJOS DE PADRES SEPARADOS

Marien Baqueiro Achach
Sally Vanega Romero

Universidad Autónoma de Yucatán

Resumen

En esta investigación se trabajará la influencia de los pensamientos irracionales sobre las emociones y conductas de los niños cuyos padres se han separado o están en proceso de separación. Durante las últimas décadas, el entorno de las familias en los países occidentales ha sufrido cambios fundamentales, las estadísticas han demostrado un alto incremento de divorcios, y de padres y madres solteros. A la par, varios autores han descrito el divorcio y la separación de los padres como una de las experiencias más difíciles y dolorosas por las que los hijos pueden pasar, misma que puede generar en ellos, pensamientos desadaptativos, sentimientos de soledad, temor y dudas sobre su futuro. Con base en la información obtenida por entrevistas, pruebas y medios bibliográficos, se creó una propuesta de intervención cognitiva conductual que se pretende implementar en niños de entre 6 y 12 años que están o han enfrentado el proceso de separación de sus padres en un tiempo no mayor a un año, de nacionalidad mexicana y habitantes de Yucatán; con este proceso se espera ubicar los pensamientos irracionales del niño que generaran conductas disruptivas y emociones insanas provocadas por la separación de sus padres; propiciar y mejorar los pensamientos, conductas y emociones, así como lograr la aceptación de la separación de los padres. La propuesta de intervención se elaboró con base en la terapia racional emotivo conductual, adaptando la teoría y puntos claves de esta terapia a diferentes actividades y técnicas, y utilizando un lenguaje más adecuado para los niños.

Introducción

Durante las últimas décadas, el entorno de las familias en los países occidentales ha sufrido cambios fundamentales, el incremento del número de divorcios, de padres y madres sin pareja y de familias reconstituidas se ha traducido en una importante cantidad de niños que crecen en configuraciones familiares diferentes a la de la familia nuclear tradicional. Se calcula que el 19% de los niños nacidos en parejas casadas habrán vivido el divorcio de sus padres a los 10 años y el 28% a los 16; sin embargo, estas cifras pueden subestimar la proporción de disoluciones familiares, dado que no incluyen las separaciones de parejas que han llevado una vida familiar como las tradicionales, sin haber pasado por un matrimonio legal (Dowling, Gorell Barnes, 2008). Por lo anterior, en esta investigación al hablar de separación de padres o hijos de padres separados se estará contemplando a niños cuyos padres han pasado por un divorcio (aspectos legales) o una separación.

Varios autores han descrito el divorcio y la separación de los padres como una de las experiencias más difíciles y dolorosas por las que los hijos pueden pasar. Puesto que con este proceso la estructura familiar llevada hasta el momento se modifica, se puede provocar en los niños sentimientos de soledad,

temor y dudas sobre su futuro (Capponi, 2003. En Cifuentes Neumann, Milicic Müller, 2012).

En los hijos, la separación de los padres interfiere en diversas áreas de su desarrollo, generando problemas afectivos, dificultades de adaptación, empobrecimiento de redes sociales, entre otros. Estos problemas se pueden ir dando debido a que el proceso de divorcio se traduce en los niños como la pérdida o disminución del contacto con alguno de sus padres, posibles cambios de casa que provocan perdida de redes sociales de apoyo, reacciones emocionales intensas, miedo, preocupación, sentimiento de culpa, tristeza, desconfianza e inseguridad (Cifuentes Neumann, Milicic Müller, 2012).

Smith y Jenkins (1991) investigaron la relación que existe entre la falta de armonía en los matrimonios y las conductas en niños de entre nueve y doce años, los niños provenientes de las familias con desarmonía matrimonial mostraron más síntomas que los de hogares con matrimonios armoniosos (Canto Duarte, Cortés Arboleda, Justicia Díaz, 2007).

Es de esperarse que la mezcla de tantas emociones intensas genere en el niño cambios cognitivos y conductuales, tales como baja valoración personal, perdida de interés en actividades que antes le generaban placer, aumento de la frecuencia de problemas de conducta, desmotivación escolar, bajo desempeño y conductas regresivas (Cifuentes Neumann, Milicic Müller, 2012).

Por lo anterior es conveniente que los niños que han enfrentado la separación de sus padres o se encuentran en éste proceso, sean acompañados y lleven a cabo ciertas tareas psicológicas que los ayuden a enfrentar esta crisis y superarla con el menor daño posible a su desarrollo; dichas tareas deben dirigir al niño hacia la comprensión en forma realista de lo que la separación de sus padres implica para la familia y de los cambios concretos por los que pasarán; deben servir para retirar al niño del conflicto entre los padres y ayudarlo a asumir la ausencia de uno de sus padres. Estas tareas de igual forma deben de ser útiles para entender que ellos no tienen la culpa de lo sucedido (Wallerstein, Lewis y Blakeslee, 2001. En Cifuentes Neumann, Milicic Müller, 2012).

La revista Business Insider de Nueva York publicó en mayo del 2014 un artículo sobre las tazas mundiales de divorcio, en el que ubica a Bélgica como el país con mayor porcentaje de divorcio, en donde, en proporción hay un 70% de divorcios sobre matrimonios; este país es seguido por España, Portugal, Luxemburgo, Republica Checa y Hungría con más de 60%. Posteriormente se encuentra Estados Unidos con un 53% y varios países asiáticos en un rango entre 50 y 59%. En esa escala México aparece en el rango entre el 10 y el 19% (Engel, 2014).

Por su parte, las encuestas e investigaciones del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) de México registraron el punto más bajo de divorcio en 1993, sin embargo, desde ese año ha ido aumentando paulatinamente, en el 2013 se registraron 108,727 divorcios en México, es decir, por cada cien matrimonios, ocurrieron 18.7 divorcios; y entre el 2000 y 2013 el monto de divorcio aumentó en un 107.6% (INEGI, 2017). En el 2015 se registraron 123,883 divorcios en México (22.2 divorcios por cada 100 matrimonios), de los cuales 2,676 se registraron en Yucatán (INEGI, 2016).

Dado el aumento del número de divorcios en México y en Yucatán, y con base en los datos presentados sobre la influencia de este proceso sobre los hijos, es necesario e importante llevar esta temática a procesos terapéuticos con

niños que se encuentran viviendo en esta situación, ya que es probable que llevar a cabo tareas psicológicas como las que se mencionaron anteriormente durante o después del proceso de divorcio podría facilitarle al niño un mejor entendimiento y adaptación a la nueva condición familiar.

El propósito de este trabajo es diseñar un proceso de intervención en el que, por medio de técnicas cognitivas y conductuales, se intervenga con niños y niñas de entre 6 y 12 años (infancia intermedia), que están o han enfrentado el proceso de separación de sus padres en un tiempo no mayor a un año, de nacionalidad mexicana y habitantes de Yucatán; con este proceso se logró ubicar los pensamientos irracionales del niño que generaron conductas disruptivas y emociones insanas provocadas por la separación de sus padres; con la intervención diseñada se espera propiciar pensamientos más adaptativos, conductas y emociones más favorables, así como lograr la aceptación de separación de los padres. Como parte del proceso se diseñó un programa de intervención, el cual se elaboró con base en la terapia racional emotivo conductual, adaptando la teoría y puntos claves de esta terapia a diferentes actividades y técnicas, utilizando un lenguaje más adecuado que permitió a los niños entender y aceptar el proceso de separación con mayor facilidad.

Marco teórico

Enfoque cognitivo conductual

Bases Teóricas y metas del enfoque cognitivo conductual

La terapia cognitiva sostiene que hay cinco elementos interrelacionados que deben tenerse en cuenta en la conceptualización de las dificultades psicológicas humanas. Estos elementos incluyen el contexto interpersonal y ambienta, la fisiología, las emociones, las conductas y la cognición del individuo. Los síntomas cognitivos, conductuales, emocionales y fisiológicos se presentan en un contexto interpersonal/ambiental. De este modo, el modelo incorpora explícitamente los aspectos relacionados con los contextos sistémicos, interpersonales y culturales que son de una importancia fundamental (Friedberg y McClure, 2002 en Montalvo Fuentes, 2016).

La terapia cognitivo conductual corresponde a un amplio espectro de técnicas de intervención, que varía desde aquellas predominantemente cognitivas hasta las que tienen un mayor componente conductual. Independientemente del énfasis puesto, estas técnicas compartirán tres elementos medulares: en primer lugar, la noción de que la valoración subjetiva de un evento puede alterar la respuesta conductual a dicho evento; en segundo lugar, se asume que es posible acceder a las cogniciones, monitorearlas y alterarlas; el último elemento a considerar es que la realización de modificaciones cognitivas puede producir los cambios conductuales buscados (Ducharme, 2004 en Aceves, 2014). Entre las técnicas más utilizadas en este enfoque se encuentra el modelamiento o aprendizaje por observación, reestructuración racional, inoculación contra el estrés, desensibilización sistemática, manejo de contingencias, tempo fuera, autosupervisión, programación de actividades y registro de pensamientos disfuncionales (Schaefer, 2012).

Intervención con niños con enfoque cognitivo-conductual

La terapia cognitiva conductual se ha utilizado en niños por medio de la terapia de juego; Susan M. Knell sostiene que la terapia cognitiva si puede modificarse para emplearse en niños, por ejemplo, mediante el uso de títeres, animales de peluche, libros y otros juguetes para modelar estrategias cognitivas. Ella plantea este proceso como una terapia de naturaleza breve, de tiempo limitado, estructurada, directiva, orientada al problema y psicoeducativa. Menciona que una buena relación terapéutica es una condición necesaria para que el proceso sea eficaz. El terapeuta trabaja con el niño y la familia para establecer metas, ayuda al niño a esforzarse por obtenerlas y evalúa de manera continua su avance. La mayoría de las intervenciones incluyen alguna forma de modelamiento y el uso de modelos de afrontamiento, también puede realizarse a través de libros, películas o programas de televisión. Otro método que propone es el juego de roles en que el niño practica habilidades con el terapeuta y recibe retroalimentación continua (Schaefer, 2012).

O'Connor y Schafer (1998) afirman que al incorporar en la terapia elementos cognitivos, el niño puede convertirse en un participante activo en el cambio, ya que al ayudar a los pequeños a identificar y modificar creencias que potencialmente pueden ser desadaptativas, éstos pueden experimentar una sensación de comprensión y permisión personales. De acuerdo con estos autores, la eficacia de este enfoque se relaciona con 6 atributos específicos (Schaefer, 2012):

1. Integra al niño al tratamiento por medio de juego.
2. Se enfoca en los pensamientos, sentimientos, fantasías y ambiente del niño.
3. Proporciona una estrategia para el desarrollo de pensamientos y conductas más adaptativas.
4. Es estructurada, directiva y se orienta a la consecución de objetivos.
5. Incorpora técnicas demostradas de modo empírico.
6. Permite un análisis empírico del pensamiento.

Los juegos infantiles populares también encajan con la Terapia de Juego Cognitivo-Conductual. Estos juegos son buenas herramientas ya que suelen tener componentes de resolución de problemas y activan las emociones. De igual forma, son útiles los juegos con muñecos o marionetas que permiten establecer diálogos socráticos e instaurar procedimientos autoinstruccionales. El terapeuta puede emplear estos juegos para identificar pensamientos y emociones, corregir patrones de pensamiento y mejorar habilidades sociales (Friedberg & McClure, 2005 en Schaefer, 2012).

Terapia Racional Emotiva Conductual

Bases teóricas y metas de la TREC

Una de las principales aportaciones a la terapia cognitiva-conductual fue realizada por Albert Ellis, a quien se le atribuye la Terapia Racional Emotiva Conductual (TREC), la cual sostiene que sucesos activadores de la vida de la gente contribuyen a sus perturbaciones emocionales y conductuales, propone que una de las razones por lo que sucede esto es que están mezcladas con los pensamientos sobre dichos sucesos activadores, siendo el pensamiento irracional la causa principal de las perturbaciones emocionales (Lega, 1993 en Montalvo Fuentes, 2016).

La TREC se basa en la premisa de que las personas en gran medida controlan sus propias emociones y conductas, ya que éstas son consecuencia de los valores básicos y creencias de cada persona; según la manera en que interpretan o consideran los acontecimientos que ocurren en sus vidas y según as acciones que eligen para que así sucedan. Con la idea anterior se creó el esquema A-B-C de la TREC en donde el punto A es la experiencia activadora o acontecimiento activador, la B es el sistema de creencias innatamente predispuesto, aprendido o adquirido, y la C es la consecuencia emocional y/o conductual (Ellis en Ellis & Grieger, 2003).

La teoría centra de la TREC afirma que las cosas que ocurren no son las que perturban a las personas, sino la opinión que tienen sobre ellas; una vez que aceptan que los acontecimientos externos ayudan en parte pero que no causan realmente sus sentimientos, sino que los causa la manera en la que piensan, aumenta enormemente el poder de control sobre sus propias emociones. Cuando la manera en la que piensan no es la adecuada, se presentan creencias irracionales; estas no solamente brotan de la tendencia humana a ver el mundo algo deformado y a hacer afirmaciones antiempíricas acerca de lo que ha ocurrido u ocurrirá probablemente, sino de las afirmaciones exigentes e imperativas acerca de los "deberías" y "tienes" absolutistas (Ellis en Ellis & Grieger, 2003).

Al final de proceso terapéutico se espera que los clientes salgan con un mínimo de ansiedad, angustia, culpabilidad, depresión, auto culpa, enfado, y reducida tolerancia a la frustración, así como con un método de auto-observación y auto-valoración. Es un proceso reeducacional, ayuda a que las personas corrijan sus malas concepciones, hacer que olviden los viejos hábitos de pensar irracionalmente y que aprenda los nuevos hábitos de pensar racional para que sustituyan a los viejos (Maultsby en Ellis & Grieger, 2003). Se espera lograr lo anterior con la obtención de tres clases de insight: el primer tipo de insight se da cuando el cliente ve que su conducta neurótica presente tiene ciertas causas anteriores; el segundo insight tiene lugar cuando el cliente llega a comprender que la razón por la cual, las causas originales de su perturbación todavía le trastornan y perturban, es porque todavía cree en las ideas o creencias irracionales que adquirió anteriormente y que continúa repitiéndoselas; y el tercer insight es el pleno reconocimiento de que no existe para él otro medio para superar su trastorno emocional sino su continuo observar, cuestionar y rebatir su propio sistema de creencias, y su trabajo y puesta en práctica para cambiar sus propias suposiciones filosóficas irracionales por medio de una activa contra propaganda verbal y motora (Ellis en Ellis & Grieger, 2003).

Intervención con niños en la TREC

Aunque al principio la TREC se utilizaba únicamente con adultos, con el tiempo se fue implementando en menores; Catherine DeVoge menciona que los niños aprenden sus actitudes al observar el comportamiento de los adultos, por lo que creó y comprobó un método de enseñar a los niños trastornados un sistema raciona de pensamiento, partiendo de la hipótesis de que "los niños que son recompensados firme y constantemente por sus expresiones verbales del pensamiento racional lograrían mayor control de su conducta que los que no fueran reforzados de esa forma". DeVoge concluyó que un esfuerzo consistente y exclusivo de las afirmaciones racionales tiene efectos notables sobre el

cambio hacia un comportamiento más autocontrolado; la utilización de las técnicas de modificación de la conducta influyó en las expresiones verbales del sistema de creencias de los niños y luego en sus emociones y en su conducta (Ellis & Grieger, 2003).

Por su parte Meichenbaum y Goodman (1971) demostraron que podían cambiar la conducta impulsiva de algunos alumnos de segundo grado empleando los principios conductuales (modelamiento y reducción gradual del estímulo verbal y del refuerzo) para establecer autoafirmaciones apropiadas; para esto es necesario seguir una serie de pasos, comenzando con hacer que el niño describa los hechos activadores y sus consecuencias emocionales. Después de que el terapeuta le explica que sus pensamientos son los que le están causando el trastorno, entonces ellos pueden ensayar el papel del hecho activador, primero el terapeuta hace el papel del niño y el niño hace el papel de quien se supone que lo está perturbando; posteriormente a repetirlo varias ocasiones, se intercambian los papeles. Cuando ocurre el hecho activador en la representación, se le enseña al niño a decir en voz alta las afirmaciones del modelo y después de esto debería seguir un refuerzo, de preferencia una aprobación social, pero se podrá utilizar el refuerzo material si el niño es muy pequeño o si es muy difícil de lograr ese tipo de conducta. Se continua ensayando la situación y gradualmente el niño debe ir bajando la voz al decir la afirmación del modelo hasta que logre hacerlo en silencio, de igual manera se van reduciendo los refuerzos (Ellis & Grieger, 2003).

Infancia intermedia

Desarrollo socioemocional en la infancia intermedia.

El estado emocional de una persona determina la forma en que percibe al mundo. El desarrollo emocional o afectivo se refiere al proceso por el cual el niño construye su identidad, su autoestima, su seguridad y la confianza en sí mismo y en el mundo que lo rodea, a través de las interacciones que establece, ubicándose a sí mismo como una persona única y distinta. Por medio de este proceso las personas podrían distinguir las emociones, identificarlas, manejarlas, expresarlas y controlarlas. Es un proceso complejo que involucra tanto los aspectos conscientes como los inconscientes (Haeussler 2000 en Verdejo Escalante, 2012).

Durante los primeros años los adultos tratan de regular y modificar estos estados del bebé, haciendo que sepa adaptarse y afrontar las diferentes situaciones con unas implicaciones emocionales reguladas y manejables. Conforme el niño crece, va construyendo el significado de sus experiencias emocionales a partir de sus interacciones con las personas que lo cuidan; la actitud de estas personas desencadena respuestas propias en cada niño. El desarrollo emocional durante la infancia implica avanzar en el control y regulación de las propias emociones. (Palacios e Hidalgo, 1999 en Verdejo Escalante, 2012).

Cada niño será el resultado de la interacción entre lo que traía al nacer, lo que los padres le hayan fomentado y lo que las condiciones familiares, escolares y sociales, le hayan estimulado, permitido o prohibido desarrollar; todo esto se verá reflejado en la persona desde su infancia hasta la edad adulta (Pérez, 2001 en Verdejo Escalante, 2012).

El desarrollo social y emocional temprano de los niños depende de una variedad de actores, incluyendo los genes y la biología (salud física, salud

mental, desarrollo del cerebro, etc.) y factores ambientales y sociales. Estos factores pueden tener una influencia positiva o negativa en el desarrollo de los niños (Haring, Barratt y Hawking, 2002 en Verdejo Escalante, 2012).

Según Davies y Cummings (1994), los niños responden a los conflictos destructivos de los adultos sintiéndose trastornados o con estrés y cólera, los niños están predispuestos a mediar los conflictos y la sensibilidad que presentan ante la resolución o no de los conflictos se incrementa alrededor de los seis años y permanece en el resto de la infancia. Los niños se van volviendo más sensibles emocionalmente con la edad y se implican también más en las disputas familiares, aumentando el riesgo de que desarrollen problemas de conducta. Por otra parte, van elaborando un repertorio más amplio y efectivo de estrategias de afrontamiento que pueden mitigar los efectos de los conflictos que vivencian. Además, la vulnerabilidad se expresa de maneras diferentes dependiendo de la edad, los más pequeños tienden a reaccionar de forma agresiva, se pueden volver desobedientes y se expresan por pedio de rabietas; los mayores presentan depresión y pasividad (Canto Duarte, Cortés Arboleda, Justicia Díaz, 2007).

Separación de padres

Definición de separación y divorcio

Se entiende por divorcio al trámite en el que se declara la disolución del contrato matrimonial de forma irrevocable; dado el aumento que se ha registrado en este proceso, en especial por parte de las parejas jóvenes, el Registro Civil de México ha flexibilizado el procedimiento proporcionando más de una manera para llevarlo a cabo (Registro Civil, 2017).

Hasta no hace mucho, la familia tradicional, se constituía en torno al matrimonio de un hombre y una mujer y era establecido por ley, por costumbres y por moral; es decir, pasaba por un aspecto legal en el que se registraba y concretaba el matrimonio y no únicamente por vínculos afectivos. La familia se ha convertido en una de las instituciones sociales que más ha cambiado tanto desde el punto de vista legislativo como en el social; actualmente las personas pueden unirse sin pasar un matrimonio legal sin que el entorno social que los rodea los juzgue de forma tan negativa como en el pasado. De este cambio surge la diferenciación entre separación de los padres y divorcio (Psicodiagnosis, 2017). Se entiende por separación a la interrupción de la vida conyugal por conformidad de las partes sin que quede extinguido el vínculo matrimonial (en caso existir dicho vínculo) (RAE, 2017).

Consecuencias de la separación de los padres sobre sus hijos

Según los diferentes estudios, la relación matrimonial constituye la base de la unidad familiar; de acuerdo a esta perspectiva, podemos entender que el matrimonio forma parte del ambiente que puede influir directamente en el desarrollo del niño. Las investigaciones señalan que los niños con problemas de conducta a menudo viven en hogares conflictivos, y que existe una relación entre disfunción matrimonial y la adaptación de los hijos (Canto Duarte, Cortés Arboleda, Justicia Díaz, 2007).

Por otra parte es importante recalcar que los niños pueden percibir algunos dificultades entre los padres como conflictivas aunque los padres no la experimenten como tales, y es probable que los padres no sean conscientes de todos los casos en que los niños se ven expuestos a los conflictos; es

complicado para los padres tomar conciencia de los sentimientos y del estrés subjetivo que el niño presentan en respuesta al conflicto, ya que estos no son fácilmente observables (Canto Duarte, Cortés Arboleda, Justicia Díaz, 2007).

Se han realizado estudios sobre la forma en la que los conflictos de los padres implican negativamente en la práctica de crianza que utilizan, y la inconsistencia de la misma, y la manera en la que esta disrupción da lugar al desarrollo de problemas de conducta en los hijos. Se cree que el proceso de separación de los padres genera en la madre un incremento de estrés, haciendo que se encuentre menos disponible emocionalmente para su hijo; otro resultado de este proceso es la aplicación de una estrategia de disciplina más negativa, da lugar a una inconsistencia en la aplicación de disciplina para la socialización de los niños. Finalmente, el proceso de separación puede agotar emocionalmente a los padres y disminuir su capacidad para reconocer y responder a las necesidades emocionales de sus hijos; el niño puede interpretar este retraimiento y falta de atención como un rechazo, y esta percepción, a su vez, impactaría en su adaptación y desarrollo (Canto Duarte, Cortés Arboleda, Justicia Díaz, 2007).

Relación entre la separación de los padres y el desarrollo socioemocional en los niños

Algunos niños expresan un sentimiento de alivio con la separación de sus padres, sobre todo cuando existen discusiones recurrentes entre los padres o una atmósfera doméstica previa a la ruptura extremadamente tensa o desdichada; por otra parte, algunos niños que lamentan la conclusión de un matrimonio pueden experimentar una amplia gama de emociones y conductas que los llevan a tener dificultades de adaptación y respuestas exageradas. Algunas de esas conductas pueden observarlas en la Tabla 1. *Conductas, emociones y signos de sufrimiento y problemas de adaptación en hijos de padres divorciados* (Beyer & Winchester, 2003):

Tabla 1

Conductas, emociones y signos de sufrimiento y problemas de adaptación en hijos de padres divorciados

Conductas y emociones	Signos de advertencia
Cambios en las pautas del sueño	Incapacidad para conciliar el sueño dormir constantemente, pesadillas frecuentes
Problemas de salud	Problemas continuos de salud, tales como dolores de cabeza o trastornos intestinales, cambios significativos en hábitos alimenticios, pérdida o ganancia considerable de peso
Aferrarse o mostrarse reservado respecto a los amigos	Rechazar a los viejos amigos y entablar nuevas amistades que los padres consideran atípicas y/o indeseables
Regresión en el desarrollo	Comportarse como niños más pequeños, cambios significativos en la personalidad, escaparse de casa

Aceptación del divorcio	Renuencia a aceptar el divorcio
Culpabilidad	Autoculpabilidad profunda, intentos de ser perfecto.
Enojo	Comportamiento explosivo, destrucción, autolesión a propósito o lesión a los demás, problemas escolares, mentiras, robos
Tristeza	Introversión, aislamiento, regalar sus pertenencias personales, llorar demasiado o expresar una profunda desesperación

Datos recuperados de "Como explicar el divorcio a los niños un manual para adultos" de Beyer & Winchester, 2003.

La mayoría de las hipótesis que han surgido para explicar la relación entre los conflictos parentales con la adaptación y desarrollo socioemocional de los hijos parten del supuesto de que son los conflictos los que afectan al niño y no a la inversa; la bibliografía actual explica estos supuestos principalmente a través de cuatro perspectivas teóricas: el aprendizaje observacional, la disrupción del sistema familiar, el marco cognitivo-contextual y las hipótesis de seguridad emocional. De igual manera se cree que la separación de los padres afecta en mayor medida de forma indirecta, es decir, debido a los cambios que se dan en la relación padres-niño y no por la exposición directa al conflicto (Canto Duarte, Cortés Arboleda, Justicia Díaz, 2007).

La primera perspectiva teórica propuesta fue el aprendizaje observacional. El concepto de modelado sugiere que los niños aprenden las habilidades de interacción social observando las interacciones de otros, en este caso de los padres; de esta forma cuando éstos se implican en conductas hostiles o agresivas en sus conflictos, están sugiriendo un modelo inadecuado de resolución de problemas. Los niños pueden realizar un procesamiento de la información social inadecuado y percibir de forma sesgada las señales ambientales en término de hostilidad, viendo el mundo como un lugar lleno de conflictos. Es de esperarse que los conflictos de los padres influyan en las conductas de los niños, simplemente porque los niños tienen mayor oportunidad de observar la conducta de los padres debido a la frecuencia con la que conviven (Canto Duarte, Cortés Arboleda, Justicia Díaz, 2007).

La segunda perspectiva teórica propuesta fue la disrupción del sistema familiar; esta perspectiva teórica está basada en el modelo mediacional de Fauber (1990), el cual apunta que los problemas generados por la separación de los padres alteran la conducta (tanto de los padres como de los hijos) en tres maneras distintas: disminuye la consistencia y eficacia de la disciplina, descuido o rechazo de los padres hacia sus hijos como consecuencia de estar inmersos en sus conflictos de pareja, y el incremento del control psicológico o emocional ejercido por los padres sobre los hijos como medio de asegurarse su apoyo (Canto Duarte, Cortés Arboleda, Justicia Díaz, 2007).

La tercera perspectiva está dirigida al modelo cognitivo contextual de Grych y Fincham (1990:2001). En esta teoría el niño es visto como un sujeto activo. Para poder resolver el estrés que el proceso de separación de los padres

genera en el niño, éste intentará comprenderlo, evaluarlo y afrontarlo. Tano la cognición como el afecto guiarán su conducta de afrontamiento, mediante un procesamiento primario el niño toma conciencia de que se está produciendo un suceso estresante y extrae información sobre la negatividad, amenaza y relevancia que para él tiene el dicho acontecimiento; mediante una segunda etapa de procesamiento intentará comprender las causas del conflicto y decide las estrategias que debe adoptar para afrontarlo: realiza una atribución causal, atribuye la responsabilidad y la culpa a alguien, genera expectativas sobre la eficacia de las posibles respuestas de afrontamiento, y selecciona y pone en práctica una determinada estrategia o conducta para solucionar la situación. Si las atribuciones que el niño realiza son disfuncionales, las estrategias de afrontamiento que utilice serán inadecuadas (Canto Duarte, Cortés Arboleda, Justicia Díaz, 2007).

Por último, se propuso la teoría de la seguridad emocional de Davies y Cummings (1994), esta perspectiva propone la idea de que los niños pueden desarrollar su seguridad emociona a partir de las relaciones que mantienen con los padres y del contexto de la relación matrimonial. La seguridad emocional afecta a la regulación que lo niños presentan sobre sus emociones, incluidos su estado emocional subjetivo, la expresión conductual de la emoción y el funcionamiento fisiológico; afecta a las valoraciones cognitivas y representaciones internas de los niños sobre las relaciones familiares. La exposición continua del niño a los conflictos entre sus padres puede provocar una reactividad emocional y un alta de control de sus emociones y conductas, propiciando así problemas de adaptación (Canto Duarte, Cortés Arboleda, Justicia Díaz, 2007).

Necesidades de los hijos durante el proceso de separación

La separación de los padres se trata de una etapa de grandes cambios tanto para los padres como para los hijos. Las transformaciones siempre son estresantes y generan en los niños una serie de necesidades; Roberta Beyer y Kent Winchester (2003) en listaron unas de las más notables:

- Permiso para amar a papá y a mamá; y que éstos, de igual forma le expresen afecto a sus hijos.
- Que les expliquen lo que está sucediendo, con paciencia, sinceridad y de una manera adecuada a la comprensión de su edad y nivel de desarrollo.
- Entender que el divorcio es un problema de adultos y que ellos no tienen la culpa.
- Poder formular preguntas y hablar sobre sus preocupaciones, miedos y demás sentimientos.
- Saber que sus padres los escuchan y adónde deben dirigirse cuando deseen hablar con alguien que no sea uno de sus padres.
- Estabilidad y capacidad para poder predecir los acontecimientos.

De igual forma estos autores hablan sobre trece puntos que consideran necesario trabajar con los niños:

1. Hablar sobre el divorcio
2. Dejar claro que no es su culpa
3. Saber que sus papás siempre lo van a amar
4. Entender que sus papás no volverán a estar juntos
5. Saber que es importante expresar los sentimientos
6. Platicar sobre cómo será su vida a partir de ese momento

7. Saber las contribuciones que harán los padres para que sea más llevadero
8. Saber que puede seguir queriendo a ambos padres
9. Entender que no debe preocuparse por el dinero
10. Entender que no tiene que preocuparse por el padre que no se quede con él
11. Entender que no estará en medio de las discusiones de los padres
12. Saber que siguen siendo una familia
13. Comprender que pasarán por algunos cambios

Método

El propósito de la investigación es crear un proceso de intervención cínica psicológica en el que, por medio de técnicas cognitivas y conductuales, se trabaje con niños de entre 6 y 12 años (infancia intermedia), que están o han enfrentado el proceso de separación de sus padres en un tiempo no mayor a un año, de nacionalidad mexicana y habitantes de Yucatán; con este proceso se pretende ubicar los pensamientos irracionales del niño que generan conductas disruptivas y emociones insanas provocadas por la separación de sus padres; se busca propiciar y mejorar los pensamientos, conductas y emociones, así como lograr la aceptación de separación de los padres. Como parte del proceso se diseñó un esquema de intervención, el cual se elaboró con base en la terapia racional emotivo conductual, adaptando la teoría y puntos claves de esta terapia a diferentes actividades y técnicas, utilizando un lenguaje más adecuado que permitirá a los niños entender y aceptar el proceso de separación con mayor facilidad.

Para diseñar la propuesta de intervención que se espera llevar a cabo como parte de este trabajo de investigación, fue necesario adentrarse en el tema no solo por medio de la recolección de información bibliográfica, se consideró de igual forma pertinente evaluar directamente a sujetos y conocer las diferentes temáticas o situaciones que pueden desarrollarse dentro del proceso; esto con el objetivo de conocer los principales pensamientos irracionales, y las emociones más comunes que pueden presentarse. Una vez obtenida la información, se seleccionaron los datos de mayor relevancia y/o semejanza entre la bibliografía y ambos pacientes, y se diseñó la propuesta de intervención señalando la duración de la misma, las temáticas a tratar y la estructura general de las sesiones.

Para este pilotaje se utilizó la información recabada en dos casos que cumplían con los requisitos y con ellos se llevó a cabo:

a. Una entrevista con los padres en la cual se recabaron los datos de la historia clínica del niño: Datos de identificación, descripción de las áreas implicadas (cognitiva, afectiva, somática, conductual, interpersonal), historia familiar e historia personal y de salud.
b. La aplicación de pruebas proyectivas: Dibujo de figura humana y familia.
c. La realización de un esquema de conceptualización de caso: integrando la información relevante obtenida con la entrevista, las pruebas y la observación directa del niño, se incluyó el listado de creencias irracionales presentes en el niño que se relacionan con la separación de los padres.

Resultados

Para obtener los datos que integran la conceptualización de cada caso se realizó un análisis por medio del cual se seleccionó la información recurrente tanto en la entrevista realizada a los padres como la obtenida en la prueba. A continuación, en la Tabla 2. Conceptualización del caso 1 y Tabla 3. Conceptualización del caso 2 se presentan los puntos sobresalientes de cada análisis.

Tabla 2
Conceptualización del caso 1

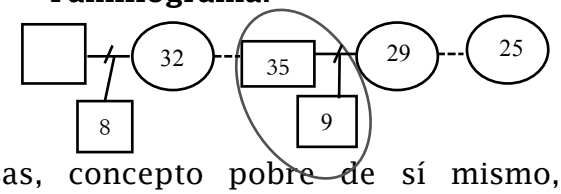
Conceptualización del caso

Edad: 9 años

Sexo: Hombre

Escolaridad: 3º primaria

Familiograma:



Cognitiva: Ideas fantasiosas, concepto pobre de sí mismo, pensamiento inmaduro

Conductual: Introversión, conductas impulsivas y agresivas, rasgos infantiles, retraimiento, inadaptabilidad y dependencia

Emocionales: Ansiedad, sentimiento de inadecuación, tensión y rasgos depresivos.

Somática: irritación en la piel y ardor estomacal al convivir con la madre por más tiempo de que hubieran establecido.

Implicación

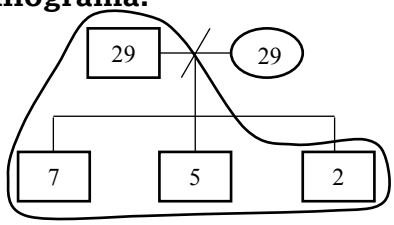
Escuela:	**Familia:**	**Socia:**
Reporte por problemas conductuales, interrupción de clases, problemas con compañeros.	Poca identificación con la realidad familiar, ambivalencia hacia la madre, deseo por acercarse a ella y ansiedad al pasar mucho tiempo con ella sin la presencia del padre. Mucha cercanía con el padre.	Problemas para relacionarse con compañeros y gente adulta, mayor facilidad para tratar a niños más pequeños.

Esquema A B C de la TREC

A: Separación de los padres	**B1:** "Mi mamá debería mostrar mayor interés por mí"	**C1:** Insistencia de niño por ver a su mamá aunque ella no lo busque. Cuando el niño habla sobre su familia, solo menciona cómo eran cuando los padres no se habían separado.
	B2: "A mi mamá le preocupa más su trabajo que yo, mi papá es el que sabe cuidarme"	
	B3: "Las mamás deben cuidar a sus	**C2:** Ansiedad del niño cuando se quedaba con su mamá más tiempo

	hijos, mi papá no debe de hacerlo solo"	del que habían acordado, somatizaciones. **C3**: Aceptación hacia la nueva pareja del papá, buena relación con ella y con su hijo.

Tabla 3
Conceptualización del caso 2

Conceptualización del caso		
Edad: 7 años **Sexo:** Hombre **Escolaridad:** 2º primaria		**Familiograma:** 
Implicación	**Cognitiva:** Pensamientos irracionales, concepto pobre de sí mismo. **Conductual:** desmotivación, falta de atención, conductas disruptivas y agresivas, dependencia, inmadurez, ansiedad. **Emocionales:** Culpa, frustración, **Somática:** no presenta implicaciones somáticas. **Escuela:** Problemas conductuales y conductas disruptivas dentro del salón, poca motivación para hacer tareas, no obedece y mal contesta a la maestra. **Familia:** Ha presenciado discusiones fuertes entre los padres. Busca la atención del papá. No aceptación de la separación. No obedece y mal contesta a la madre. Expresa que espera que sus padres puedan volver a unirse. **Socia:** Muy apegado a su grupo de amigos, interés en mantener las relaciones con compañeros y primos de su edad.	
Esquema A B C de la TREC		
A: Separación de los padres	**B1:** "Se separaron por mi culpa" **B2:** "No debieron haber tenido más hijos" **B3:** "Mis papás deberían volver a estar juntos" **B4:** "Mi mamá no quiere que mi papá regrese"	**C1:** Sentimiento de culpa y frustración. **C2:** Peleas constantes con sus hermanos. **C3:** Deseo por volver a ver a sus padres unidos, intento por hacer que sus padres convivan. **C4:** Conductas agresivas hacia la madre, no obedece y mal contesta, le dice que no la quiere.

Posterior al análisis y síntesis de los datos obtenidos, se hizo una comparación con la información bibliográfica obtenida previamente, con el fin de estructurar un programa de intervención adecuado para trabajar la separación de los padres en los niños abarcando las áreas pertinentes. Se consideró necesario un proceso de 16 sesiones de entre 50 y 60 minutos cada una; las sesiones deberán contar con un objetivo específico y una estrategia apropiada para trabajarlo; mismos que podemos observar en la Tabla 4. Esquema general de las sesiones de intervención.

Tabla 4. Esquema general de las sesiones de intervención

Sesión	Objetivo	Estrategia
1	Conocer la historia y contexto del niño.	Entrevista con los padres para realizar la historia clínica.
2	Conocer al niño y crear un ambiente seguro y de confianza.	Dinámicas de rapport con el niño.
3	Conocer al niño y crear un ambiente seguro y de confianza. Que el niño conozca el modelo (TREC)	Continuar dinámicas de rapport y realizar actividades lúdicas que expliquen cómo funciona el modelo.
4 5	Introducir el tema de familia, conocer la opinión y los pensamientos del niño sobre el tema. Ubicar los pensamientos irracionales del niño sobre el concepto de familia.	Conocer por medio de actividades lúdicas y dinámicas lo que es la familia para el niño, sus ideas sobre cómo debería ser, cuál es la unción de la familia y de sus miembros, cómo debería estar conformada y qué actividades se deberían hacer en familia.
6 7	Introducir a su familia en el tema, conocer la opinión y los pensamientos del niño. Ubicar los pensamientos irracionales del niño sobre su propia familia	Conocer por medio de actividades lúdicas y dinámicas lo que le gusta de su familia y lo que no, lo que cree que deberían hacer y lo que deberían dejar de hacer, y cómo cree que debería ser la relación entre los diferentes miembros.
8	Introducir el aspecto emocional relacionado con la separación de la familia, conocer las consecuencias emocionales que está teniendo el niño	Conocer por medio de actividades lúdicas y dinámicas lo que siente el niño a respecto de toda la situación que está viviendo en casa.
9 10	Trabajar la refutación de ideas irracionales, que	Trabajar por medio de actividades lúdicas y dinámicas la idea de que

	tiene el niño sobre su familia y la separación de sus padres.	existen diferentes tipos de familia, que no todas viven juntas, que cada familia tiene su propia estructura, reglamento, actividades, etc.
11 12	Trabajar el manejo de emociones, que el niño se sienta seguro de expresar sus emociones de manera adecuada, así como bajar la carga emocional que la separación de los padres puede generar en él.	Trabajar por medio de actividades lúdicas y dinámicas la idea de que los padres seguirán queriendo a sus hijos de la misma forma aunque estén separados, que las personas se adaptan a los cambios y pueden estar bien a pesar de ellos, y que está permitido expresar lo que uno siente. Dinámicas que enseñen al niño maneras adecuadas de expresar enojo, tristeza, confusión, etc.
13	Evaluar los cambios de pensamiento y emociones presentados en el niño	Comprobar los avances obtenidos en el niño por medio de diferentes dinámicas.
14 15	Trabajar el mantenimiento de los nuevos pensamientos e intervenir en posibles recaídas	Hablar sobre las recaídas, que el niño y los padres entiendan que es algo normal, así como brindar estrategias para sobre llevarlas. Comunicarles al niño y a los padres que el proceso está por concluir.
16	Cierre del proceso	Realizar dinámicas de despedida con las que el niño haga una retroalimentación del proceso y los cambios que ha logrado en él.

Conclusiones

Después de realizar el análisis de los resultados obtenidos puedo confirmar que fue fundamental realizar entrevistas y pruebas previas a la realización del esquema general propuesto para la intervención planteada, puesto que sin ellas, la información bibliográfica revisada, a pesar de ser útil para contextualizar sobre el tema, no nos hubiera permitido conocer a detalle las creencias irracionales que pueden estar generándose en los niños que se encuentran en la infancia intermedia y que están pasando por la separación de sus padres.

Los casos presentados, a reducida escala, son una muestra de la gran gama de situaciones por medio de las cuales se expresan los pensamientos irracionales y las emociones desadaptativas en los niños. En ambos casos, si

bien la edad y el contexto que rodean a los niños son diferente, podemos apreciar que comparten características como el concepto pobre de sí mismos, pensamiento inmaduro conductas agresivas, dependencia y ansiedad. No obstante, las conductas con las que expresan estos pensamientos y emociones, así como los ámbitos en que lo hacen, son diferentes y en algunos casos opuestos. Por lo anterior, se consideró pertinente que los objetivos de las sesiones del proceso de intervención abarcaran las diferentes temáticas de manera general, con el fin de poder ubicar los pensamientos particulares de cada caso en el que se lleve a cabo el proceso, y abordar el objetivo desde la perspectiva y manera de afrontamiento individual de cada niño.

De igual manera es pertinente tener en cuenta que en ambos casos analizados, los sujetos fueron niños, puesto que era la población con la que se contaba en el momento de llevar a cabo la metodología del trabajo; si se presentase el caso en que el sujeto fuera niña, se espera poder llegar al objetivo del proceso sin la necesidad de adaptar el esquema de sesiones, pesto que, como ya se había planteado, los objetivos de cada una se plantearon de manera general.

Bibliografía

Aceves, M. A. (2014). *Fortalecimiento de inteligencia emocional en un grupo de madres de jóvenes con discapacidad intelectual* (Tesis de maestría inédita). Universidad Autónoma de Yucatán. Mérida, Yucatán, México.

Beyer, R., Winchester, K. (2003). *Cómo explicar el divorcio a los niños. Un manual para adultos*. México. Editorial Paidós.

Canto Duarte, J., Cortés Arboleda, M. R., Justicia Díaz, M. D. (2007). Conflictos entre los padres, divorcio y desarrollo de los hijos. Ediciones Pirámide. Madrid, España.

Cifuentes Neumann, O., & Milicic Müller, N. (2012). Crisis en la infancia: ¿qué piensan, sienten y dicen los niños sobre la separación de sus padres?. *Universitas Psychologica*, 11(2), 469-480. Recuperado de http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=89130484&lang=es&site=ehost-live

Dowling, E., Gorell Barnes, G. (2008). Cómo ayudar a la familia durante la separación y el divorcio. Los cambios en la vida de los hijos. Madrid, España. Ediciones Morata.

INEGI. (2016). *Población, Hogares y Viviendas*. Recuperado de http://www3.inegi.org.mx/sistemas/temas/default.aspx?s=est&c=17484

INEGI. (2017). *Estadísticas a propósito del 14 de febrero, matrimonios y divorcios en México*. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2017/matrimonios2017_Nal.pdf

Ellis, A, Grieger, R. (2003). Manual de Terapia Racional-Emotiva. Bilbao, España. Editorial Descleé de Brouwer, S.A.

Engel, P. (2014). MAP: Divorce Rates Around The World. *Business Insider*. Recuperado de http://www.businessinsider.com/map-divorce-rates-around-the-world-2014-5

Montalvo Fuentes, M. (2016). *Terapia cognitivo conductual para el tratamiento de niños con ansiedad* (Tesis de maestría inédita). Universidad Autónoma de Yucatán. Mérida, Yucatán, México.

Psicodiagnosis. (2017). Hijos ante la separación de padres. Recuperado de http://psicodiagnosis.es/areageneral/situaciones-especiales/hijos-ante-separacion-o-divorcio-padres/index.php

RAE. (2017). Diccionario de la lengua española. Recuperado de http://dle.rae.es/?id=XchMbHZ

Registro Civil. (2017). Actas de *Divorcio en México*. Recuperado de: http://www.registro-civil.com.mx/divorcio

Schaefer, C. E. (2012). Fundamentos de Terapia de Juego. México. Manual Moderno.

Verdejo Escalante, C. (2012). *Terapia de juego cognitivo-conductual para el desarrollo socioemocional con una adolescente con discapacidad intelectual* (Tesis de maestría inédita). Universidad Autónoma de Yucatán. Mérida, Yucatán, México.

CAPÍTULO 21

INTERVENCIÓN PSICOTERAPEÚTICA PARA EL MANEJO DE LA AGRESIVIDAD EN NIÑOS CON DIAGNÓSTICO NEGATIVISTA DESAFIANTE

Carlos Alfredo Torres Lizarraga
Sally Vanega Romero

Universidad Autónoma de Yucatán

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo explorar las características de las conductas agresivas, las prácticas de crianza y los criterios diagnósticos del TND, para el diseño de una intervención psicoterapéutica, dirigida a mejorar el manejo de las conductas agresivas en niños con el TND. La muestra estuvo conformada por una pareja de padres, una madre soltera, dos profesores y un psicólogo de una escuela primaria pública ubicada en Acanceh, Yucatán. Se midieron tres variables: la agresividad través de un análisis funcional de la conducta resuelto por todos los participantes; la variable prácticas de Crianza a través de una prueba en formato inventario, aplicada únicamente a los padres; y la variable comportamiento Negativista Desafiante a través de una lista de cotejo aplicada a toda la muestra. Del análisis realizado se puede concluir que durante la intervención se debe considerar el integrar actividades que fomenten la práctica de distintas estrategias para el control conductual de los niños, y de igual manera, añadir recursos tales como manuales o guías, que faciliten a padres e hijos la comprensión de los antecedentes y las consecuencias de las conductas a trabajar.

Introducción

La infancia es la etapa en la que se estructuran rasgos de personalidad determinantes para una vida futura (Sotelo, Castro y Muciño, 2014). Según datos censales del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010), en México hay 32.5 millones de infantes de entre 0 a 14 años, lo cual representa el 29% de la población total.

Por otra parte, se ha demostrado que la existencia de influencias negativas en la niñez puede perjudicar el desarrollo armónico de los rasgos de personalidad en algunos niños o niñas, lo cual puede llevar a la inadaptación del infante dentro de su medio social (Segundo, Morales, Benítez y Sorroche, 2002). Entre dichas alteraciones, se encuentran la agresividad y la violencia, las cuales, son remarcadas por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), como un gran problema social, ya que se ha encontrado que entre el 55% y 62% de los niños en México ha sufrido maltrato en algún momento de su vida (Forbes, 2013).

Una de las posibles justificaciones de dicha problemática, ha sido el alto nivel de tolerancia con respecto a la agresión que se ejerce en contra de los infantes; ya que, por ejemplo, la imposición de castigos físicos y el maltrato verbal, siguen siendo prácticas cotidianas que son aceptadas por los padres mexicanos (Secretaria de Salud, 2006).

En respuesta a este escenario desfavorecedor, los niños pueden comenzar a evidenciar conductas disruptivas y agresivas, que cuando se mantienen, pueden llegar a relacionarse con otros comportamientos de tipo antisocial, tales como el vandalismo y la segregación social (Fajardo y Hernández, 2008).

Sumado al problema de la agresividad, cuando un menor es diagnosticado con el TND, el pronóstico clínico señala que la probabilidad de presentar un

Trastorno de Conducta en la adolescencia u adultez es mayor; sin embargo, es muy común que el diagnóstico e intervención para un tipo de trastorno como el TND, no se realice sino hasta la niñez tardía o adolescencia, debido a que los padres y los maestros, suelen pasar por alto la falta de autocontrol emocional característicos del TND.

En cuanto a las propuestas para el control de la conducta agresiva, se ha encontrado que un gran obstáculo para la intervención es que las acciones de los niños agresivos y negativistas pueden llegar a invalidar la autoridad de los padres, lo que causa que estos últimos busquen el control del niño, mediante la imposición agresiva de reglas e instrucciones, por lo que es necesario enseñarles a implementar prácticas más funcionales (Desarrollo de liderazgo, 2016).

En respuesta a la anterior, Schaefer, Ortiz, Becerril y Sánchez (2012), proponen realizar intervenciones basadas en técnicas conductuales, que permitan el traslado de los conocimientos dados en un contexto profesional a un ambiente natural; en conclusión, el intervenir mediante un enfoque cognitivo-conductual e integrando a varios familiares dentro del mismo proceso, aumenta la probabilidad de que los infantes alcancen un mayor grado de prosocialidad, mejoren su rendimiento escolar, y disminuyan tanto el nivel su agresividad y como el peligro de caer en prácticas de riesgo a corto y mediano plazo (Gallego, 2011).

Marco teórico

Conceptualización de la agresividad

La agresión, puede ser definida como una conducta que está dirigida a cualquier organismo o blanco, y que resulta en daño; esta conducta implica una intención de responder a un estímulo provocador, como el halago o la aprobación de la agresión por parte de los padres o compañeros, y además, involucra el efecto de dañar al blanco, que por lo general no es socialmente aceptado por el sujeto en cuestión (Renfrew, 2006).

En los niños, cuando la conducta agresiva sustituye los modos alternativos de responder a las situaciones que los irritan en un periodo de tiempo amplio, se le denomina violencia (Renfrew, 2006); y al mantenimiento del sentimiento de ira o enojo, que acompaña a la agresión, por un periodo prolongado de tiempo, se le denomina odio (Kernberg y Piatigorsky, 2007).

Factores que influyen en la agresividad

Para definir las causas de la agresividad infantil, se sugiere considerar los siguientes elementos: el instinto innato de supervivencia, las recompensas y el tipo de atención que se le presta al momento a ciertas conducta, el escenario (ambiente y estilo de vida) que los adultos o responsables del cuidado le proporcionan a los niños, el nivel de expectativas que los padres tienen, las manera en que los padres se comportan, y finalmente el reconocer que los niños vulnerables inciden más en este tipo de conductas que los niños regulares (Train, 2003).

Evaluación y diagnóstico de la agresividad infantil

Serrano (2006), propone que para el estudio de la agresividad infantil, se puede hacer uso de las siguientes herramientas: entrevistas y cuestionarios para padres, niños y personas cercanas, la observación natural de la conducta, y el registro de las situaciones detonadoras y consecuencias de la conducta.

Otro de las fuentes a utilizar son las escalas de apreciación, que sirven para registrar las conductas del menor, el contexto social e incluso el estilo de crianza practicado por los padres (Albaladejo, 2011).

Conceptualización del Trastorno Negativista Desafiante (TND)

De acuerdo con Vásquez, Feria, Palacios y De la Peña (2010), el Trastorno Negativista Desafiante (TND) es conocido por presentarse en niños y adolescentes, cuyas conductas desafiantes y provocadoras en contra de la figura de autoridad, se encuentran enmarcadas en un ambiente que no satisface varias de las necesidades emocionales, como las de seguridad y de autonomía; este trastorno no implica la violación de leyes ni de los derechos básicos, sino más bien, engloba a los conflictos ocasionados dentro de las relaciones interpersonales, la situación familiar y el rendimiento escolar del menor.

Etiología del TND

El TND se encuentra dentro de los trastornos por déficit de atención y comportamiento disruptivo, y su principal diferencia con el trastorno de conducta es que el TND no violan los derechos básicos de otros (Morrison, Enríquez y Mendoza, 2015).

Vásquez, Feria, Palacios y De la Peña (2010), hicieron mención de dos teorías que pueden explicar las causas del TND, estas teorías son: la teoría biológica-fisiológica, relacionada con los factores heredades de tipo neurofisiológico, psicofisiológico y bioquímico, y la teoría del aprendizaje, cuyo eje central son las actitudes aprendidas a partir de las prácticas de crianza negativas, implementadas por los padres y/o figuras de autoridad.

Curso y pronóstico del TND

Los síntomas suelen aparecer por primera vez entre los 3 o 4 años de edad, pero su diagnóstico regularmente se establece pocos años después; el pronóstico dependerá de la estabilidad a lo largo tiempo, la presencia de otros trastornos y el grado de integración familiar (Morrison, Enríquez y Mendoza, 2015).

Diagnóstico del TND

Palacio (2014), menciona que los síntomas propios del TND, pueden permanecer encubiertos mediante conductas agresivas pasivas, o incluso pueden ser ignorados por los responsables de los niños hasta que lleguen a una etapa más avanzada. Sin embargo, se ha especificado, que el diagnóstico las conductas antes descritas se deben presentar por seis o más meses, y por lo menos una vez al día para niños de menores de 5 años, al menos una vez a la semana.

Una propuesta de evaluación para registrar y corroborar dichos criterios es seguir los lineamientos de los manuales médicos como el DSM-V, o incluso utilizar una serie de reportes provenientes de multi-informantes, como lo son los padres, psicólogos y otros especialistas, para asegurar la presencia de las conductas características del TND, en varios de los contextos que rodean al niño (Vásquez et. al., 2010).

Tratamiento para el TND

El uso de psicofármacos permite controlar los síntomas del trastorno de manera casi inmediata; sin embargo, en Vásquez et. al. (2010) se sugiere que la intervención psicofarmacológica sea acompañada por un proceso psicoterapéutico, en el que se promueva la reorganización adecuada de la personalidad y la adaptación emocional que permitan al infante o adolescente reconocer las actitudes y patrones de reacción que han gobernado el funcionamiento de su personalidad (Roche, 2004). Este último requerimiento de atención, cuadra y se puede trabajar dentro de un enfoque cognitivo-conductual infantil, que, conservando el empirismo colaborativo y el descubrimiento guiado comúnmente observado en la terapia de adultos, conduce al niño a que, de manera lúdica, activa y concreta, comprenda sus pensamientos y las reacciones que de ellos se derivan (Friedberg y McClure, 2013).

Técnicas de intervención para el manejo de la agresividad

Al momento de trabajar con niños agresivos, dentro de la Terapia Cognitivo-Conductual (TCC), se deberá tomar en cuenta que entre las características esenciales de estos niños se encuentra el distraerse con facilidad, perder rápidamente su concentración, y un alto grado de ansiedad ante las tareas o actividades que le requieran retener información (Train, 2003).

Serrano (2006), sugiere que dentro de las fases o estrategias que conformen un diseño de intervención dirigido a mejorar el manejo de la agresividad, se incluyan los siguientes elementos: el control de los antecedentes, el análisis y control de las consecuencias, el entrenamiento en habilidades sociales, la resolución de problemas y los procedimientos de autorregulación.

Otras de los medios sugeridos para intervenir con niños y superar la barrera lingüística y mental que divide a los adultos de los infantes son los cuentos; ya que en estos, los niños se pueden identificar con los héroes de las narraciones y apropiarse entusiasmados de las ideas y soluciones propuestas para la superación de sus problemas (Ortner, 2007).

De igual manera, se ha observado que la efectividad del proceso aumenta cuando, a la par del trabajo terapéutico, se lleve un control y descripción de los avances y aspectos trabajados en las sesiones a través de manuales o guías para niños, tales como "Que puedo hacer cuando ESTALLO por cualquier cosa" de Huebner y Mathews (2011), y la "Guía de domador de dragones" de Alpuche de Lille (2014).

Finalmente, habrá que considerar que los niños pueden aprender a comportarse y responder agresivamente mediante el modelamiento que los mismos padres les ofrecen, por lo Friedberg y McClure (2013), mencionan que los enfrentamientos y problemas se pueden presentar con mayor frecuencia fuera del consultorio. Debido a lo anterior, el trabajo del terapeuta implicará no sólo trabajar con el niño, sino también deberá motivar a los padres, para que estos últimos se comprometan en la búsqueda y reforzamiento del cambio conductual en sus hijos (Train, 2003).

Estilos de crianza infantil

Uno de los principales elementos que definen la manera en que los padres y/o figuras de autoridad participaran dentro del proceso terapéutico se conoce como estilo de crianza, el cual es definido por Ramírez (2005), como las prácticas educativas utilizadas con la finalidad de influir, educar y orientar a los hijos en su integración social.

En diversos estudios, se ha comprobado que dichas prácticas están vinculadas con la aparición de comportamientos problemáticos durante la infancia, e incluso se ha llegado a mencionar que cierto tipo de prácticas pueden llegar a provocar la aparición de conductas de riesgo en la adolescencia (Morales y Vázquez, 2011). Por lo que resulta importante informar a los padres acerca de los tipos de estilos que existen, para resaltar aquellos conformados por prácticas que sean positivas y funcionales para el manejo de las conductas de sus hijos.

A continuación, se describen tres estilos que, de acuerdo con Papalia et al. (2009), son comúnmente observados durante la segunda infancia o etapa escolar primaria:

Estilo autoritario. Se caracterizan por hacer que sus hijos se conformen de manera rígida, a un conjunto de normas conductuales que, en caso de ser violadas, ameritarán un castigo aplicado técnicas de afirmación del poder; los hijos, consecuente con este tipo de trato, tienden a ser más infelices, retraídos y desconfiados.

Estilo permisivo. Son aquellos que valoran la autoexpresión y la autorregulación; tienden a realizar pocas demandas y permiten a los niños controlar sus propias actividades tanto como sea posible, y rara vez los castigan; los hijos de padres permisivos tienden a ser inmaduros, menos autocontrolados e inquietos.

Estilo autoritativo. Suelen presentar un buen nivel de autoconfianza para manejar y guiar a sus hijos, aunque también respetan las decisiones, intereses y opiniones

independientes de éstos; tienden a ser amorosos, aceptantes, y al mismo tiempo demandantes de un buen comportamiento, llegando incluso a mostrarse estrictos al momento de marcar alguna norma; aparentemente, sus hijos se muestran seguros de saber tanto que se les y que es lo que se espera de ellos.

Método

Diseño

La investigación fue realizada utilizando un diseño mixto, el cual es definido por Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2010), como un proceso de recolección, análisis y vinculación de los datos cuantitativos y cualitativos. En el estudio, la parte cuantitativa fue recabada mediante el Inventario de Prácticas de Crianza aplicado a los padres, y la lista de cotejo administrada a los padres, maestros y psicólogo del colegio; los datos cualitativos, se recabaron a través del análisis funcional de la conducta aplicado. Al finalizar la aplicación de las pruebas, toda la información generada fue analizada por separada, pero triangulada para formular la conclusión.

Población

La población estuvo conformada por todos los padres de familia, maestros y el psicólogo de una escuela primaria pública ubicada en Acanceh, Yucatán.

Muestra

La selección de la muestra se realizó de manera no probabilística por el criterio de accesibilidad; finalmente, estuvo conformada por una pareja padres de familia, una madre soltera, dos maestros y un psicólogo.

Objetivos

Objetivo general

Explorar las características de las conductas agresivas, las prácticas de crianza y los criterios diagnósticos del TND a considerar, para el diseño de una propuesta de intervención psicoterapéutica.

Objetivos específicos

1º Describir los antecedentes, consecuencias y factores contextuales que acompañan a las conductas agresivas de los niños.

2º Describir las prácticas de crianza implementadas por los padres para el control de las conductas de sus hijos.

3º Corroborar el diagnóstico Negativista Desafiante a través de los criterios señalados por DSM-IV.

4º Conocer cuáles son los elementos a considerar al diseñar una intervención psicoterapéutica para el control de la agresividad en niños con diagnóstico TND.

5º Conocer los elementos a considerar por el terapeuta, al momento de involucrar a los padres a un proceso de intervención psicoterapéutica.

Instrumentos y materiales empleados en la evaluación

Evaluación de la agresividad

Se empleó un análisis funcional de la conducta, cuyo objetivo fue identificar las situaciones del contexto, que establecen la oportunidad de que la conducta agresiva de los niños ocurra, a través de la descripción precisa del comportamiento y en la identificación de las consecuencias (Secretaría de Salud, 2013).

Para la aplicación de dicho formato, se tomó en cuenta la instrucción propuesta por la Secretaría de Salud (2013), la cual se describe a continuación:

"En el formato del análisis funcional de la conducta, encontrará cinco columnas: una para la fecha y hora en que ocurren los problemas de conducta; otra se llama contexto, donde usted deberá anotar qué es lo que ocurrió antes de la conducta que desea comprender; la siguiente columna se llama conducta, donde anotará aquellas cosas que su hijo hizo y dijo al momento de la conducta que a usted no agrada; la siguiente columna se llama consecuencias, donde usted anotará todo aquello que ha ocurrido después de la conducta del niño; finalmente, encontrará una columna denominada personas presentes, donde anotará quiénes se encontraban presentes al momento del problema de conducta que desea cambiar".

En el anexo 1, se encuentran el formato general que fue llenado por los padres, maestros y el psicólogo participante.

Evaluación de las prácticas de crianza

Con el objetivo de cuantificar la variable prácticas de crianza, se aplicó el Inventario de Prácticas de Crianza/Dimensiones: apoyo afecto o practica responsiva y regulación de comportamiento (versión para padres) de Aguirre (2010), el cual es una escala tipo Likert con tres opciones de respuesta: siempre, algunas veces y nunca. La prueba, estuvo divida en dos grandes dimensiones, que son el apoyo afectivo y la regulación o control del comportamiento, por medio de los cuales se logró identificar si los padres empleaban o no las prácticas de crianza adecuadas (Aguirre, 2010).

Evaluación del comportamiento negativista desafiante

Se aplicó una lista de cotejo basada en los criterios diagnósticos del DSM-IV en la versión de Pichot, Lo pez-Ibor y Valde s (2012), la cual menciona que para el diagnóstico es necesario, que al menos, cuatro de los siguientes comportamientos negativitas se presenten de forma persistente por un periodo mínimo de seis meses: se encoleriza e incurre en pataletas, discute con adultos, desafía a los adultos o se rehúsa a cumplir con sus demandas, molesta deliberadamente a otras personas, acusa a otros de sus errores o mal comportamiento, es susceptible a molestarse por culpa de otros, es colérico, resentido y rencoroso.

La presencia de un criterio, sólo se pudo confirmar si el comportamiento se ha presentado con mayor frecuencia de la típicamente observada en sujetos de edad y nivel de desarrollo comparables.

De igual manera, Vázquez, Feria, Palacios y de la Peña (2010), sugieren tomar en cuenta que: este comportamiento pudo haber provocar un deterioro clínicamente significativo en la actividad social y académica, que no aparece o apareció exclusivamente en el transcurso de un trastorno psicótico o de un trastorno del estado de ánimo, y no se pueden cumplir con los criterios del trastorno disocial, y si el sujeto tiene 18 años o más su calificación podría depender de otros criterios. Estos últimos señalamientos, fueron integrados a la lista de cotejo a través de ocho puntos adicionales a los criterios inicialmente mencionados, ya que con estos últimos se confirman los elementos del contexto y temporalidad necesarios para descartar otras causas que puedan justificar la aparición de estas conductas, y diferenciarlas de las conductas agresivas que se pueden presentar en otro tipo de trastornos relacionados con la conducta.

En el anexo 2, se encuentra el formato de la lista antes mencionada.

Procedimiento de evaluación

El primer acercamiento con la población se realizó a través de reuniones con los maestros titulares de los grados segundo, tercero, cuarto y quinto de primaria, en las que los maestros definieron una lista de los niños que presentaban más conductas agresivas y de negativismo dentro y fuera del salón. Luego de conformar la lista, se

comenzó a contactar los padres de dichos niños para conocer su interés en participar voluntariamente en la presente investigación

De todos los padres contactados, sólo tres aceptaron participar y dieron consentimiento para que sus hijos formaran parte del proceso diagnóstico, el cual estuvo conformado por el llenado de los tres formatos, en una reunión de 30 minutos aproximadamente, realizada en la biblioteca de la escuela. A diferencia de los padres, los maestros que participaron llenaron el formato del análisis funcional y la lista de cotejo en dos reuniones diferentes, que tuvieron una duración de 25 minutos aproximadamente y que se llevaron a cabo dentro de su salón de clases.

Posteriormente, se realizó el análisis de los datos recabados a través de un análisis de contenido para cada formato del análisis funcional de la conducta, un análisis de los resultados del inventario aplicado basado en los criterios que señalaba el manual del instrumento, y finalmente sólo se corroboró el diagnóstico a través de los indicadores señalados en el listado.

Aspectos éticos

Debido a que la investigación se realizó en un contexto académico y público, desde el comienzo las autoridades del plantel educativo y los participantes fueron informados acerca del objetivo y el procedimiento que se llevaría acabo. El consentimiento informado fue llevado a cabo en presencia de los padres que accedieron a participar, y de igual manera con el psicólogo y los maestros involucrados.

Resultados

Análisis de los resultados

I. Análisis funcional de la conducta de la primera menor

Análisis de la madre. La madre registró que a las 11 am del día 3 de abril del 2017, dio una orden a la niña para lavar ciertas prendas de ropa, a lo que la niña reaccionó de manera negativa y respondiéndole a la mamá que no lo iba hacer, por lo que la mamá espero un minuto y le dijo que la consecuencia sería el dejar asentada su ropa; en la segunda descripción, dentro de la misma habitación, la madre mencionó que dejo la ropa tirada, a lo que la hija respondió "hasta que la necesite voy a lavar esa ropa", y la mamá espero dos minutos para decir, en consecuencia y con un tono de voz más fuerte, la siguiente frase "si no tienes ropa limpia, no me importa, la que va llevar la ropa sucia eres tú"; en la tercera y última descripción, la madre informó que espero un minuto más para ver la reacción de la niña, a lo cual la niña respondió diciendo "ya lo escuche pero no lo haré", y a lo que la madre contestó "pues tu ropa continuará sucia" y se retiró del cuarto como resultado de lo que su hija le había contestado.

Análisis de la maestra. La profesora reportó que el día 3 de abril de 2017, a las 9:30 am comenzó con la aplicación de un examen de ciencias naturales dentro del aula regular, en su primera descripción, señala que ante la orden de guardar silencio y comenzar los exámenes, espero un minuto, y se fijó que su alumna no le hizo caso y continuo platicando; en la segunda parte, la maestra levanto la voz y le recordó a la niña que a las 10:30 am recogería todos los exámenes, a lo que la niña reaccionó inmediatamente guardando silencio y comenzando su examen, manteniéndose el silenció y resolviendo su examen por 3 minutos; finalmente, la maestra describió que por 3 minutos se quedó observando y monitoreando a la niña, sin embargo, pasado el tiempo la niña dejó de resolver el examen y se quedó únicamente sentada.

Análisis del psicólogo. El psicólogo mencionó que el día 3 de Mayo del 2017 a las 9 am, se encontraba dando clase de civismo y valores con los niños de tercer año, en ese momento específico diferentes niños estaban opinando sobre un tema, mientras que la niña por una parte estaba pidiendo con señas, muecas y verbalmente que quería cambiarse a otra silla, a lo que el psicólogo respondió "por el momento todos estamos en el suelo; posterior a la respuesta, la niña repitió el mismo comportamiento de

solicitud y le agrego el movimiento que simulaba el levantarse de su lugar, a lo cual el psicólogo respondió accediendo al cambio y pidiéndole hacer silencio; finalmente, se registró que la niña escucho al psicólogo y se cambió de lugar, por lo que mientras estuvo en su nuevo asiento se mantuvo en silencio, a lo que el psicólogo le respondió con un gesto de aprobación con él quiso dar a entender "quédate ahí y en silencio".

II. Análisis funcional de la conducta del segundo menor

Análisis de los padres. Este formato fue llenado sólo por la madre, debido a que el padre prefirió dejarle dicha tarea por el tiempo que pasa con el niño; es de resaltarse que durante la descripción de la madre no hubo señalamientos de la fecha, ni la hora, ni la orden y tiempo en que se suscitó el evento. En el primer apartado, la madre señaló que estaban en casa, y mencionó que al dar un orden (no descrita), el niño le respondió de manera positiva realizando dicha actividad, pero que al poco tiempo (inespecífico), la desobedeció; en el segundo apartado, la madre contestó que dejo al niño y que más tarde, le volvió a dar una orden pero esta vez resaltando por qué debería obedecerla, a lo que el niño reaccionó llorando por unos minutos, por lo que la madre le dio un tiempo (inespecífico) para calmarse y aceptar la situación.

Análisis del maestro. El profesor comenzó mencionando que el día 2 de Mayo de 2017, a las 10 am todo el grupo se había ido de visita al cenote del pueblo; en el primer apartado, el maestro menciona que le indico al alumno dejar un balón que había agarrado pero que no era de él, por lo que el alumno respondió con negativa y rehusándose a pedirle perdón al dueño del balón; posteriormente el maestro narró que se acercó al niño y le pidió nuevamente que devolviera el balón, a lo que el niño nuevamente se negó; en el segundo apartado, el maestro relató que en respuesta a la negativa del menor, espero cinco minutos y se acercó nuevamente al niño para decirle que habían reglas (inespecíficas) y que sus actos tenían consecuencias (inespecíficas), lo que causo que el niño se distanciará del maestro para pensar y reflexionar acerca del tema; finalmente, en la tercera y última parte, el maestro indicó que luego de darle 3 minutos para pensar, el niño se acercó a él y le dijo que aceptaba devolver el balón, por lo que el maestro le recordó los beneficios (inespecíficos) que tenía la actitud de respeto.

Análisis del psicólogo. El psicólogo describió que el día 5 de abril del 2017, a las 8 am se encontraba en la biblioteca trabajando con el niño, el tema de "bueno y malo"; luego de que el psicólogo explicará la temática por 5 minutos, el niño le solicitó verbalmente hacer otra actividad, a lo que el psicólogo le contestó con la pregunta ¿Qué tipo de actividad?; posteriormente, el psicólogo agrego, que al hacer la pregunta espero dos minutos en los que observo pensativo al niño, hasta el momento en que le respondió que quería jugar unos cubos, y en respuesta el psicólogo le pidió, verbalmente, esperar y terminar la actividad que estaban haciendo para luego jugar con los cubos; ante dicha indicación, el alumno respondió afirmativamente, aunque se mantuvo más inquieto por los siguientes minutos (inespecíficos) que duró la explicación, finalmente la explicación terminó y el psicólogo procedió a entregarle los cubos para que él juegue sólo.

III. Inventario de prácticas de crianza de los padres del segundo menor

El análisis comenzó tomando en cuenta únicamente las dimensiones generales del inventario, y posteriormente en los elementos que componen a cada una de las dimensiones evaluadas. En la tabla uno se puede observar el análisis de los datos generales.

Tabla 1. Resultados del inventario de prácticas de crianza por área.

Apoyo emocional	20	25	22
Control conductual	24	25	24

El promedio general de las puntuaciones alcanzadas en el área "apoyo emocional" fue medio, lo que podría indicar que los participantes realizan algunas de las prácticas que resaltan la aceptación y afecto que tienen hacia su hija o hijo a través de comportamientos que denotan su sentimiento de protección y cariño. Y en lo que respecta al promedio intermedio alcanzado en el área "control conductual", se podría interpretar que los padres y la madre exigen en algunos casos que sus hijos cumplan con sus deberes y se integren en el todo familiar a través de su supervisión, esfuerzos disciplinarios y su voluntad para confrontar al menor. Finalmente, el resultado expuesto señala que todos los participantes practican con mayor frecuencia las pautas de crianza relacionadas con el control conductual, lo cual podría ser indicador de la falta o desconocimiento de los beneficios que tiene el apoyo emocional en el manejo de las conductas de sus hijos.

En lo que respecta a los resultados de elemento que conforman la dimensión de apoyo emocional y de control conductual, se concluyeron los puntajes señalados en la tabla 2.

Tabla 2. Resultados del inventario de prácticas de crianza por elementos de cada dimensión.

Apoyo emocional	Expresiones de afecto	30	32
	Orientación positiva	29	38
	Involucramiento	33	32
	Prácticas de cuidado	23	38
Control conductual	Sensibilización	35	39
	Inducción	13	11

La pareja de padres obtuvo mayores puntajes en una mayor cantidad de elementos, en comparación a los puntajes de la madre. En lo específico, la madre puntúo más alto en el elemento de "involucramiento, lo cual puede estar relacionado a que aplica con mayor frecuencia prácticas que indican a su hija del interés que su mamá tiene sobre su comportamiento, y de igual manera, pero en el área o dimensión del "control conductual", se observa cómo es que la madre puntúa más alto en el elemento de "sensibilización", lo cual podría ser indicador de que la madre aplica de manera directa castigos corporales o psicológicos para lograr la atención y obediencia de su hija.

En lo que respecta a los padres, la tabla 2 revela puntajes elevados en el elemento "sensibilización", que antes fue descrito; el elemento "orientación positiva", relacionada con acciones positivas para orientar el desarrollo del potencial que tiene su hijo; el elemento "prácticas de cuidad", relacionado con las prácticas que buscan reconocer cuales son las necesidades más importantes de su hijo; y en los elementos de "expresiones de afecto" e "involucramiento", los cuales podrían estar relacionados a

prácticas de crianza que les permiten conocer las conductas de su hijo y expresarle emocional o afectivamente su opinión con respecto lo él hace.

Finalmente, en la tabla dos se señala que el puntaje más bajo para los dos participantes fue el correspondiente al elemento "inducción", lo cual podría estar vinculado a una falta o baja implementación de explicaciones que permitan a los niños entender las consecuencias de sus actos con el fin de orientar o reorientar su comportamiento hacia otras acciones más funcionales.

IV. Lista de cotejo para los criterios diagnósticos del TND

En las tres listas de cotejo contestadas por la madre, maestra y psicólogo de la niña se confirmó la presencia de al menos tres de los indicadores señalados para el diagnóstico negativista desafiante, al igual que la duración de dicho comportamiento se ha presentado por seis o más meses, al menos una vez por semana. De entre los indicadores conductuales, los participantes resaltaron que la niña a menudo desafía activamente a los adultos y a menudo es rencorosa o vengativa, con dos menciones; mientras que con una mención resaltaron que la niña a menudo molesta deliberadamente a otras personas, es susceptible o fácilmente molestada por otros y que a menudo discute con los adultos. En cuanto a los lugares donde se han presentado las conductas, la madre y el psicólogo mencionaron que si han observado dichas conductas en otros contextos o ambientes sociales, mientras que la maestra resaltó el hecho de que el cambio de conducta lo ha visto en función a la figura de autoridad que se le presenta a la niña. Finalmente, en ninguno de los formatos se hizo referencia a que la niña haya sido canalizada a un servicio de salud debido a las causas ahí mencionadas.

Del análisis realizado con las figuras de autoridad del niño se puede concluir que dentro del repertorio conductual del menor se presentan al menos tres de los indicadores esenciales para el diagnóstico; de igual manera señalaron que las conductas se han presentado seis o más meses, ante figuras de autoridad distintas a los hermanos y en diferentes contextos. De entre los indicadores conductuale, los participantes resaltaron con dos menciones que a menudo el menor se puede encolerizar e incurrir en pataletas, discutir con los adultos, desafiar activamente a los adultos o rehusarse a cumplir con sus demandas, molestarse fácilmente con otras personas y que incluso puede llegar a ser rencoroso o vengativo; mientras que con una mención señalaron que a menudo el menor acusa a otros de sus errores o mal comportamiento.

Conclusiones

Aportaciones a la práctica

Al analizar cualitativamente las descripciones de los elementos que acompañan a las conductas agresivas de los niños, se puede apreciar una tendencia similar en todos los participantes a explicar los antecedentes en términos de las conductas que deseaban que el niño o la niña ejecutaran, pero sin dar detalles específicos de la manera en que se debía ejecutar dicha tarea, la situación o lugar en la que se encontraban, ni el estado inicial o general que tenía el niño o la niña al momento de recibir la instrucción.

En lo que respecta a las consecuencias, fue notoria la repetición de la misma instrucción, cambiando únicamente la intensidad de la misma, dándole en este segundo momento un enfoque más descriptivo, pero sin volverse más específico que la primera vez que se dio.

Mientras que en el apartado de factores contextuales, se observó que progresivamente los figuras entrevistadas mencionaron el sentirse más presionados y desesperados por la falta de obediencia del infante, lo cual probablemente impidió a los participantes controlar adecuadamente el tiempo mínimo que le toma a un niño con estas características comprender una instrucción y ejecutarla, y las distracciones que podían distraer al menor; debido a esta situación, se observó que en las descripciones posteriores a la segunda instrucción, los padres, maestros y psicólogo hicieron uso de

otras estrategias menos verbales para clarificar la instrucción, como por ejemplo el mirar a los ojos a los niños o aumentar su tono de voz y cambiar su expresión facial para indicar molestia o seriedad.

Esta situación de desesperación, observada en las figuras entrevistadas, puede ser justificada debido al temor que estos últimos pueden tener de perder su autoridad frente a los niños, o incluso, al temor de que los niños se den cuenta de que los padres o profesores ya no saben cómo responder ni contener sus conductas (Desarrollo de liderazgo, 2016).

Finalmente, el manejo del tiempo resultó ser un punto a mejorar dentro del manejo conductual de las figuras, ya que, si retomamos los criterios diagnósticos mencionados por Pichot, López-Ibor y Valdés (2001), a estos niños les resulta más atractivo refutar las ordenes de los adultos, sobre todo en situaciones que los limita en tiempo o les exige memorizar y atender a varias cosas a la vez.

En lo que respecta a los resultados del Inventario, se encontró que la mayoría de las prácticas realizadas, no caen exactamente en lo descrito por la Secretaria de Salud (2006), la cual mencionaba que existe un alto nivel de tolerancia y práctica de medidas agresivas en contra de los niños mexicanos; lo anterior, pudo deberse a que los participantes ya conocían otras medidas como lo es apoyo emocional y la inducción que sirven para reflejar lo que se desea que el niño haga, el valor emocional que se le da a sus acciones, y la búsqueda del acercamiento e involucramiento para dar orientación a las conductas generales que los niños realizan; a pesar de este panorama favorecedor, es importante retomar que los puntajes más altos en la prueba estuvieron ubicados en la práctica de crianza "sensibilización", por lo que valdría la pena analizar con mayor detenimiento el por qué los padres la practican en mayor frecuencia según los resultados, pero que en la descripción no sale ni se menciona como una práctica frecuentada.

Como observación final, se destaca la baja puntuación que los participantes obtuvieron en las prácticas que conllevan explicar a los niños cuáles son las consecuencias de sus acciones, y como pueden reorientar sus respuestas disruptivas a otras más funcionales; por lo que es importante considerar trabajar con dichas pautas durante la intervención, para mejorar los elementos de orientación y educación que forman parte de la definición básica de un estilo de crianza positivo (Ramírez, 2005).

De la lista de cotejo, se resalta que a partir de los criterios añadidos en el formato y la triangulación de lo que reportaban padres, profesores y psicólogo, se pudo corroborar el diagnóstico de TND.

Sugerencias

Con el fin de conocer cuáles son los elementos a considerar por el terapeuta, que desee diseñar e implementar una propuesta de intervención que promueva el manejo de la conducta agresiva involucrando a los padres, a continuación, se presentan una serie de sugerencias.

1. Se sugiere utilizar un formato o actividad similar al análisis funcional de la conducta utilizado en esté estudio, con el objetivo de realizar una reorganización adecuada de los patrones conductuales que hasta el momento hayan gobernado el funcionamiento del menor, ya que como menciona Roche (2004), si dicho ajuste no es trabajado, al infante se le hará más complicado identificar, y por ende, evidenciar conductas distintas a las ya utilizadas.

2. Se recomienda respetar el tiempo que al infante le tome comprender los componentes y factores que provocan su agresividad, ya que como señala Friedberg y McClure (2013), muy pocos niños tienen el mismo grado de abstracción que los adultos, por lo que las instrucciones y las tareas a realizar deben ser lúdicas y pausadas para no saturar al niño.

3. Se sugiere planificar actividades que sean divertidas, cortas, con instrucciones claras y que no representen un reto para la memoria del menor agresivo y negativista desafiante, ya que, de lo contrario, se podría generar un escenario en el cual los niños

identifiquen al terapeuta como otra figura de autoridad a la que tampoco querrán obedecer ni escuchar.

4. Para llevar un control descriptivo de los avances que se han logrado a partir del trabajo en terapia, se sugiere utilizar manuales o guías para niños y/o padres, tales como el de Alpuche de Lille (2014), que promuevan el registro sesión tras sesión, de los pensamientos y sentimientos que motivaron al infante y a sus padres a expresar nuevas conductas.

5. Se sugiere añadir una fase de psicoeducación dentro de la intervención, en la cual, se explique a los padres los beneficios que conlleva un estilo de crianza positivo y democrático, y promueva evitar un estilo contrario al antes menciona, el cual fue descrito y nombrado en Papalia et al. (2009) como autoritario.

6. Durante la intervención, se sugiere fomentar el uso de las prácticas positivas como lo son la expresión de afecto, la orientación positiva y el involucramiento; ya que estas últimas, podrían servir para explicar y modelar, conductas alternativas que eviten a los niños tener que sufrir de castigos físicos o psicológicos.

7. Se sugiere mejorar el nivel de práctica del elemento llamado inducción, a través del uso de medios gráficos, guías secuencias e incluso mediante cuentos, como los propuestos por Ortner (2007), en los que el infante se identifiquen con la historia, se describan como protagonistas, y se apropien de los elementos que justifican y consecuente a su conducta, para finalmente motivarlos a crear ideas (como fórmulas mágicas o sorpresas) que lo ayuden a encontrar modos alternativos de comportamiento que sean más funcionales.

8. Se sugiere integrar a figuras de autoridad diferentes a los padres, para dar continuidad al trabajo en sesión y mejorar la práctica de las estrategias positivas, que fomenten el desarrollo de las habilidades sociales y permitan al menor generalizar sus logros.

9. Antes de intervenir, será importante implementar un breve diagnóstico, tal y como se realizó en esta investigación, que sirva para delimitar las causas, los antecedentes y el contexto que podría estar justificando la respuesta disruptiva del menor.

10. La lista de cotejo implementa, podría ser triangulada y validada con otro tipo de elementos no consideradores dentro de la presente propuesta de investigación, como por ejemplo el diagnóstico clínico de un psiquíatra y la resolución del formato por parte de algún familiar o conocido que sea cercano al niño desde que era un bebé o más pequeño.

11. Se sugiere verificar, si los ocho criterios que fueron añadidos al final del instrumento son confiables para medir la variable de temporalidad y contexto, que enmarcan y validan al diagnóstico por TND.

12. Se recomienda considerar los elementos teóricos y prácticos, que desde el enfoque cognitivo conductual se sugieren trabajar para el manejo de las conductas agresivas infantil, ya que como mencionó Serrano (2006), dicho enfoque permite reducir y eliminar pensamientos disfuncionales y fortalecer comportamientos alternativos a la agresión y la emoción de manera objetiva e interactiva.

Bibliografía

Aguirre, F., A. (2010). *Prácticas de crianza y su relación con rasgos resilentes de niños y niñas* [versión electrónica]. Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Albaladejo, N. (2011). *Evaluación de la violencia escolar en educación infantil y primaria.* Universidad de Alicante, España.

Alpuche de Lille, M., J. (2014). *Programa de intervención cognitivo conductual para el control de la ira en niños con diagnóstico de TDAH* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Yucatán: México.

Desarrollo de liderazgo (11 de Agosto de 2016). *Agresividad infantil.* Recuperado de http://desarrollomexico.mx/2016/08/11/agresividad-infantil/

Fajardo-Vargas, V., y Hernández-Guzmán, Laura. (2008). *Tratamiento cognitivo-conductual de la conducta agresiva infantil. Revista mexicana de análisis de la conducta, 34(2),* 371-389. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-45342008000200014&lng=es&tlng=es

Friedberg, R. D., y McClure, J. M. (2013). *Práctica clínica de terapia cognitiva con niños y adolescentes: Conceptos esenciales.* Barcelona: Paidós.

Forbes (4 de Junio de 2013). *"México: 6 de cada 10 niños sufren de maltrato infantil*", [en línea]. México. Recuperado de http://www.forbes.com.mx/violencia-infantil-la-otra-cara-de-mexico/#gs.mYpgSeE

Gallego Henao, A. M. (2011). *La agresividad infantil: una propuesta de intervención y prevención pedagógica desde la escuela. Revista Virtual Universidad Católica del Norte,* Mayo-Agosto, 1-20.

Garaigordobil, L. M. (2001). *Intervención con adolescentes: impacto de un programa en la asertividad y en las estrategias cognitivas de afrontamiento de situaciones sociales.* Psicología Conductual, (2), 225-227. Recuperado de http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/art_completo/Pconductual.PDF

Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista Lucio, M. P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ª Ed.). México: McGraw-Hill.

Huebner, D. y Mathews, B. (2011). *Qué puedo hacer cuando estallo por cualquier cosa: Un libro para ayudar a los niños a superar sus problemas con la ira.* Madrid: Tea.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010). *Censos de población y vivienda, 1950-1970, 1990, 2000 y 2010.* México. Recuperado de http://www3.inegi.org.mx/sistemas/sisept/Default.aspx?t=mdemo03&s=est&c=17500

Kernberg, O. F., y Piatigorsky, J. (2007). *La agresión en las perversiones y en los desórdenes de la personalidad*. Buenos Aires: Paidós.

Morales, C. S., y Vázquez, P. F. (2011). *Evaluación de Conocimientos sobre Habilidades de Manejo Conductual Infantil en Profesionales de la Salud.* México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Morrison, J., Enríquez, C. G., y Mendoza, V. J. J. (2015). *DSM-5: Guía para el diagnóstico clínico.* México D.F: El Manual Moderno.

Ortner, G. (2007). *Cuentos que ayudan a los niños.* Málaga: Sirio.

Palacio, O. J. (2014). *ASPECTOS CLAVES. Psiquiatría Infantil* (1st ed., pp. 57-70). Medellín: CIB Fondo Editorial. Recuperado de https://es.scribd.com/read/286515104/Aspectos-claves-Psiquiatria-infantil

Papalia, D. E., Olds, S. W., Duskin, F. R., Olivares, B. S. M., y Padilla, S. G. E. (2009). *Psicología del desarrollo: De la infancia a la adolescencia*. Me xico: McGraw-Hill.

Pedreira, J. y Tomas, J. (2001). *Condiciones psicomáticas y su tratamiento en la infancia y la adolescencia: agresividad, violencia, insomnio, medios de comunicación, sida.* (1ra. ed., pp. 302,313). Barcelona: Laertes.

Pichot, P., López-Ibor, A. J. J. y Valdés, M. M. (2001). *Manual diagnóstico y*

estadístico de los trastornos mentales: DSM-IV. Barcelona: Masson.

Ramírez, M., A. (2005). *Padres y desarrollo de los hijos: prácticas de crianza. Estudios Pedagógicos XXXI* (No. 2, pp. 167-170). España: Universidad de Granada. Recuperado de http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v31n2/art11.pdf

Renfrew, J. W. (2006). *Agresión: naturaleza y control*. Madrid: Síntesis.

Roche, C., M. (2004). *Trastorno Negativista desafiante en un niño como respuesta al proceso de divorcio de los padres y la consiguiente ruptura del vínculo paterno.* (Maestría). Universidad Autónoma de Yucatán, México.

Schaefer, C. E., Ortiz, S. M. E., Becerril, P. M. S., y Sánchez, G. B. A. (2012). *Fundamentos de terapia de juego*. Me xico: Manual Moderno.

Secretaria de Salud (2006). *Informe Nacional sobre Violencia y Salud*. México, DF: SSA; 2006, p.5. Recuperado de https://www.unicef.org/mexico/spanish/Fact_Sheet_Mexico_web.pdf

Segundo, R. C., Morales, N. N., Benítez, O. F., y Sorroche, R. C. (2002). *Intervención educativa para la disminución de la agresividad en la conducta infantil.* (Spanish). *Revista Cubana De Pediatría*, *74*(3), 189.

Serrano, P. I. (2006). *El niño agresivo*. Madrid: Pirámide.

Sotelo, M. T., Castro, C. y Muciño L. (2014). *¿Por qué intervenir en la infancia? Impacto presupuestal en México de los costos derivados del maltrato y el abuso infantil.* Recuperado de *http://fundacionenpantalla.org/attachments/invertir-infancia.pdf*

Suárez, D. y Zapata, M. B. (2013). *Factores psicosociales que influyen en las conductas agresivas de niños y niñas en edad de tres años del colegio Comfama de barrio Manrique 2013.* Recuperado de http://stadium.unad.edu.co/preview/UNAD.php?url=/bitstream/10596/2311/1/43667679%20-%2043300255.pdf

Train. A. (2003). *Niños agresivos. ¿Qué hacer?* Madrid; Narcea.

Vásquez MJ, Feria M, Palacios L., y De la Peña (2010). Guía clínica para le Trastorno Negativista Desafiante. Ed. Shoshana Berenson, Jesús del Bosque, Javier Alfaro, Ma. Elena Medina-Mora. México: Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente. (Serie: Guías Clínicas para la Atención de Trastornos Mentales). Recuperado de http://www.inprf-cd.gob.mx/guiasclinicas/trastorno_negativista.pdf

CAPÍTULO 22

MODELO DE INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA PARA PADRES DE NIÑOS CON TEA EN EL MANEJO NUTRICIONAL

Georgina González Gollaz
Rocío Angélica González Romo
María Elena Navarro Calvillo

Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Resumen

El trastorno de espectro autista (TEA) es una alteración neurobiológica compleja que afecta a las personas en todo el desarrollo de su vida, y puede ser detectable desde los primeros años de vida. Datos epidemiológicos en México, indican que uno de cada 300 niños lo padecen, pero no hace más de 20 años que el tema se empezó a tratar. Una de las intervenciones tempranas en niños con trastorno del espectro autista es la dieta libre de gluten y caseína, basada en la teoría de los excesos de opioides, en donde se eliminan los péptidos derivados del gluten y la caseína en la dieta diaria para evaluar cambios en los síntomas y características que se observan en el TEA. La efectividad de la dieta libre de gluten y caseína no se ha podido alcanzar en la actualidad debido a la metodología de diversos estudios, por lo que aún no se ha podido implementar como recomendación en niños con TEA. Debido a esta necesidad, se implementará un programa biopsicosocial de acompañamiento psicoeducativo y nutricional para padres con hijos con TEA sometidos a dieta libre de gluten y caseína otorgado en la consulta de nutrición con la finalidad de evaluar los cambios en los niños sometidos a la dieta a través de las percepciones de los padres de familia, además de generar un grupo de apoyo en esta población.

Introducción

Una de las intervenciones biomédicas empleadas en el TEA es la dieta libre de gluten y caseína, la cual se basa en la teoría de opioides donde se eliminan los neuropéptidos gluteomorfinas derivados del gluten y las beta-casomorfinas de la caseína con la finalidad de evitar el efecto opioide a nivel intestinal. Datos de prevalencia del uso de este tipo de intervención no se tienen muy claros, se tienen estimaciones donde en promedio del 20 al 70% de los casos han adoptado este tipo de dieta En la actualidad los experimentos de medición de péptidos opioides en plasma o en el sistema nerv ioso de los pacientes con TEA y las mediciones de péptidos opioides en la excreción urinaria no han logrado encontrar concentraciones anormales, por lo que su efectividad se ha valorado a través de los cambios de comportamiento reportados por los cuidadores y por los cambio sen la sintomatología gastrointestinal (Lange, Hauser, & Reissmann, 2015)(Geraghty,Bates-Wall, Ratliff-Schaub, & Lane, 2010).

Se han documentado varios cambios psicométricos y de comportamiento relacionado con el uso de la dieta con algunas personas con autismo que abarcan áreas centrales de comunicación e interacción social, y áreas periféricas como atención, concentración y aspectos de auto-lesión y agresión. Continúa el

debate sobre cómo los cambios en la presentación de los síntomas son potencialmente provocados o mejorados por la intervención (Whiteley, 2015).

Marco Teórico/Referencial

Autismo proviene de la palabra griega aeftismos que significa "encerrado en uno mismo", término introducido por el psiquiatra suizo Paul Eugen Bleuler (1912), el cual lo define como uno de los síntomas fundamentales de la esquizofrenia. Posteriormente el estadounidense Leo Kanner (1943) define el término de autismo infantil precoz, describe el síndrome de autismo en once niños, donde los describe con una incapacidad para relacionarse normalmente con personas y en diferentes situaciones, problemas del habla, actividades repetidas, carencia de imaginación, nivel cognitivo del cual caracteriza con una excelente memoria mecánica, asevera la marcha de los niños como torpes en la marcha y en la motricidad gruesa pero con buena motricidad fina, etc. (Campos, 2007)(Muñoz de la Llave, 2011).

Posteriormente, Hans Asperger (1944) mostró casos parecidos a los descritos por Kanner, con una diferencia en el nivel cognitivo, donde el síndrome lo caracteriza por dificultades en relaciones sociales en expresar y comprender sentimientos, inclinándose en el aspecto etiológico por factores genéticos(Artigas-Paliarès & Paula, 2012).

A partir de estas publicaciones, varios autores como Camberwell, Cristopher Gillberg y sus colegas, han descrito el autismo por Kanner del cual forma parte de un espectro más amplio de trastornos autistas los cuales se han clasificado por dos sistemas internacionales de trastornos psiquiátricos y de la conducta: Clasificación Internacional de Enfermedades (ICD) por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y por el Manual Diagnostico y Estadístico (DSM) de la Asociación Americana de Psiquiatría(Wing, 1998).

Prevalencia

En la actualidad hay un gran número de investigaciones epidemiológicas, las cuales se han estimado en diferentes situaciones, empleando diferentes métodos para juntar muestras y diferentes criterios diagnósticos (Campos, 2007). Según datos de prevalencia en cuanto a género es más frecuente en niños que en niñas, donde por cada 5 niños con TEA 4 son niños y 1 niña. El Instituto Nacional de Salud Mental (NHI) en Estados Unidos., reporto tener que por cada 88 niños hay 1 caso de TEA para el 2012 (Secretaria de Salud, 2015). De acuerdo con las estadísticas del informe nacional de salud de los Estados Unidos del 2015 la prevalencia se incrementó en el periodo del 2011-2013 al año 2014, llegando a 22.4 por cada 1000 niños de 3 a 17 años. (Zablotsky, Black, Maenner, Schieve, & Blumberg, 2015).

En México, la Clínica Mexicana de Autismo (CLIMA) realizó un estudio de prevalencia en 5 000 niños en edades de 8 años, en base a este estudio se estimó que 1 de cada 300 niños tenían diagnóstico de autismo, con una probabilidad aproximada de 115 mil niños, donde cada año se suman seis mil nuevos casos (Secretaria de Salud, 2015).

Etiología

La etiología del autismo es muy amplia, se relacionan factores genéticos, ambientales, inflamatorios, autoinmunidad, etc (Orellana & Comin, 2012). Se ha tratado de explicar desde diferentes teorías, de las cuales no se ha logrado tener

el sustento necesario. Algunas de ellas son las teorías de coherencia central, donde las personas con trastorno de espectro autista presentan deficiencias en la coherencia central, donde hay fracaso en el procesamiento holístico de una imagen; la teoría de las funciones ejecutivas en la cual se presenta disfunción ejecutiva o déficit de las funciones ejecutivas, que incluyen la planeación, flexibilidad mental, inhibición, atención sostenida, etc. Y la teoría de la mente, son incapaces de pensar que el otro piensa, sabe, siente, etc. Se presenta una incapacidad entre para diferenciar entre lo adecuado y no adecuado, entre otras (Campos, 2007).

En cuanto a los factores genéticos se han encontrado expresiones de distintos genes en pacientes autistas, ubicados en los cromosomas 2q,7q y 17q. Encontrando una fuerte asociación de polimorfismos en los genes SLC25A12 (cromosoma 2q31.1), gen reelin (cromosoma 7q22) y el gen SLC6A4 (cromosoma 17q). Relacionando con datos de prevalencia y genética, se encuentra que el autismo ocurre más veces en el hombre que en la mujer, teniendo un 90% de herencia de los casos, con una recurrencia del 4% en el primer hijo afectado y 7% si es niña (Álvarez & Camacho-Arroyo, 2010)(Varela-González, Ruiz-García, Vela-Amieva, Munive-Baez, & Hernández-Antúnez, 2011). Además se ha asociado el autismo sindromico ubicado en la región 15q11-q13, de los síndromes relacionados son el síndrome X frágil, Prader-Willi, Angelman y Rett (Balbuena, 2015).

De los factores metabólicos y alteraciones neuroquímicas, se relacionan los péptidos con efectos similares a opiáceos los cuales se mejoran al eliminar el exceso de péptidos; errores innatos del metabolismo como fenilcetonuria y defectos del ciclo de la urea, relación de niveles de serotonina en autismo como precursores de los síntomas conductuales y retraso mental, otras investigaciones de los niveles elevados de testosterona fetal en autismo, empleo de esteroides, etc (Rivas Torres, López Gómez, & Taboada Ares, 2009).

En cuanto a los factores ambientales relacionados al autismo son la exposición a pesticidas, herbicidas, etc., evaluando su efecto neurotóxico y alteraciones genéticas, entre las sustancias analizadas como acetilcolinesterasa, receptor de acetilcolinasa, receptor GABA, canales de sodio, etc. De las cuales aún falta completar estudios debido a que han sido realizados en animales y en periodos de vida temprana sin evaluación en edades avanzadas(Orellana & Comin, 2012)(Hertz-Picciotto et al., 2006).

Así como otros factores de los cuales se encuentran en investigación como el uso de antibióticos, complicaciones obstétricas, vacuna triple viral (sarampión, rubeola, parotiditis), exposición al mercurio, deficiencia de ácidos grasos esenciales (omega 3 y 6), exposición a toxinas xenobiòticas, etc. (Campos, 2007).

Características en el niño autista

El trastorno de espectro autista puede cursar desde temprana edad, con manifestaciones desde los primeros meses de vida, pero es más común detectarlos entre los 2 y 3 años. En cuanto a los diversos signos descritos se categorizan por periodos: Postnatal inmediato (inusualmente quietos, inactividad motora, hiporreactividad emocional, irritabilidad, hipersensibilidad a estímulos), periodo neonatal (alteraciones en el llanto, ausencia de llanto, evitación a ser tomado en brazos, hipoactividad), primeros meses (no hay llanto, dificultad para relacionar llanto con hambre, soledad extrema, fracaso

en notar ausencia/presencia de la madre, ausencia o retraso en la manifestación de sonrisa social, postura hipotónica, hiperreactividad a juguetes, falla en vocalización, etc), segundo semestre (rechazo hacia alimentos sólidos, rechazo a mantener los alimentos en la boca, rechazo a masticar, rechazo a tragar, desinterés ene l juego, uso inadecuado de juguetes, deambulación retardada o precoz, ejecución acelerada de una habilidad motora, postura hipotónica o hipertónica al ser cargado, desinterés al dejar de ser cargado, fracaso en realizar juegos, no imitan saludos, fracaso para imitar sonidos y palabras, retraso en comunicación no verbal, retraso en el desarrollo del lenguaje, sospecha de hipoacusia, atención visual inusual hacia movimientos de manos y dedos, reacciones adversas hacia texturas, etc), segundo y tercer año (deambulación con los pies de punta, uso de personas como extensión de sí mismos, mirada que traspasa, falta de interés en actividad lúdica, fracaso en respuesta visual, ignora estímulos externos, atención inusual a sonidos generados por el mismo, uso inusual de objetos y del cuerpo, actividades repetidas, etc), cuarto y quinto año (retraso motor evidente, incapacidad para realizar actividades físicas de acuerdo a su edad, ausencia de lenguaje, presencia de lenguaje, disminución de giro del cuerpo sobre su propio eje, disminución de aleteo, probable disminución de hipersensibilidad hacia estímulos externos, etc)(Campos, 2007).

Tratamientos en trastorno del espectro autista (TEA)

La intervención temprana en el trastorno de espectro autista es un proceso complejo en niños menores de 6 años, debido a las implicaciones de la edad y la fase de desarrollo que la que se encuentran (Sánchez-Raya, Martínez-Gual, Elvira, Salas, & Cívico,2015). En la intervención temprana se deben de considerar diversos factores desde el enfoque que se dará, adecuarse de manera individual y ser dirigidos para la familia y los entornos ambientales y sociales del niño (Millá & Mulas, 2009).

En la actualidad existen diferentes tipos de tratamiento para el trastorno del espectro autista, los cuales se basan en diferentes enfoques como el comportamiento, la comunicación, modificaciones en la alimentación, en las alteraciones sensoriales, etc (CDC, 2016). Los más empleados son:

Tratamiento farmacológico: No hay un tratamiento específico para el trastorno del espectro autista, se emplean fármacos para el control de síntomas y conductas disruptivas como problemas del sueño, ansiedad, hiperactividad, epilepsia, etc como haloperidol, naltrexona, inhibidores de la recaptación de serotonina, secretina, etc.

Intervenciones conductuales: El Análisis de conducta aplicado (ABA), promueve conductas mediante refuerzos positivos buscando un mecanismo de extinción, es el tratamiento más empleado y eficaz para el TEA. Otros programas conductuales son la Intervención Conductual Temprana e Intensiva (Early Intensive Behavior Intervention, EIBI), Entrenamiento por Ensayos Discretos (Discrete Trial Training), Programa de Desarrollo Infantil de Princeton (Princeton Child Developmental Program), Programa de Rutgers-Douglas Developmental Disabilities Centre, Programa Global de Análisis Conductual Aplicado a la Escolarización, etc.

Intervenciones evolutivas: enfocados en desarrollar relaciones positivas aplicando técnicas sociales y de comunicación, entre los usados son el Floor Time, Responsive Teaching y el Relationship Development Intervention.

Intervenciones combinadas: donde se combinan elementos conductuales y evolutivos, como el modelo TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children), modelo Denver y modelo LEAP.

Intervenciones sensoriomotoras: Entrenamiento en integración auditiva, integración social, terapia de lenguaje, entrenamiento en comunicación funcional, etc.

Intervenciones con enfoque enseñanza naturalista (Naturalistic Teaching), enseñanza incidental (Incidental Teaching), entrenamiento en conductas Pivote (Pivote Response Training), enseñanza por ensayos discretos (Discrete Trial Training) y los programas de enseñanza del entorno (Milieu Teaching).

Intervenciones familiares: Parent Training, Programas PBS (Family-Centred Positive Behavior Support Programs), etc.

Intervenciones biológicas: dieta libre de gluten y caseína, dieta específica de hidratos de carbono, suplementación de vitamina B6 y Magnesio, uso de probióticos, quelantes, suplementación de omegas 3 y vitamina E, etc. (Mulas et al., 2010) (Salvadó-Salvadó, Palau-Baduell, Clofent-Torrentó, Montero-Camacho, & Hernández-Latorre, 2012) (Martos-Pérez & Llorente-Comí, 2013) (Gumpricht & Rockway, 2014).

Musicoterapia: En la intervención con musicoterapia se incluye la interacción de la música de manera libre y estructurada, con el objetivo de mejorar la comunicación y la expresión de sentimientos, donde en la actualidad hay pocos estudios que evalúen los resultados para evaluar la duración de la efectividad (Gold, Wigram, & Elefant, 2007).

Terapias asistidas con caballos: Según en un estudio donde se realizó la evaluación de la terapia asistida con caballos mostraron disminuciones en niveles de cortisol, aumento de niveles de progesterona y mejoría en las actitudes sociales en el tratamiento de las personas con TEA. (Sánchez,2016) (Martinez Alvernia, 2015).

Dieta libre de gluten y caseína

Una de las intervenciones biológicas para el TEA es la dieta de exclusión del gluten y caseína, la cual se basa en la "teoría de los excesos de opioides" (Panksepp, 1979), donde se relaciona la actividad enzimática deficiente con el aumento de permeabilidad intestinal y la absorción de sustancias tóxicas derivadas de la digestión de péptidos derivados del gluten y la caseína, generando los síntomas y características que se observan en el TEA.

Los péptidos son moléculas formadas por la unión de diferentes aminoácidos los cuales se degradan en el intestino por acción enzimática para ser absorbidos por el torrente sanguíneo. Según la teoría, los individuos con TEA no tienen la producción adecuada de enzimas digestivas relacionadas con el gluten y caseína lo que genera una permeabilidad intestinal. En la membrana de la mucosa del intestino permeable, los nutrientes (péptidos) y/o toxinas generadas por hongos y bacterias pasan la barrera intestinal llegando al torrente sanguíneo, cruzando la barrera hematoencefálica, afectando adversamente la neurotransmisión e inhibiendo la maduración del sistema nervioso central (Mulloy et al., 2010) (Geraghty et al., 2010).

El aumento de la permeabilidad intestinal permite el paso a la sangre de péptidos de bajo peso molecular derivados del gluten y caseína (gluteomorfina y caseomorfina), lo que produce una excesiva actividad opioide. El efecto de

estos péptidos es de tipo adictivo, por lo que se puede relacionar con la sintomatología que se presenta de tipo conductual y alteraciones en el sueño (Baeza, Ruiz, & Escobar, 2015) (Lázaro, Pondé, & Rodrigues, 2016).

Una de las causas del síndrome del intestino permeable es el antecedente de uso de antibióticos teniendo como consecuencia sobrepoblación de levaduras las cuales se adhieren a la pared intestinal. A esta alteración del equilibrio natural de bacterias se denomina disbiosis intestinal, teniendo como resultado un aumento de citoquinas en el torrente sanguíneo generando alteraciones en el sistema inmunológico causando alteraciones en el neurodesarrollo. En cuanto al sistema inmunológico, se ha encontrado que tienen elevaciones de citoquinas y niveles de serotonina elevados que comprometen al sistema inmunológico (Anderson, 2005).

La interleucina-6 (IL-6), es una de las citoquinas alteradas, ésta estimula la glándula pituitaria enviando señales a las glándulas suprarrenales para producir hormona adrenocorticotropa (ACTH). En los niños con TEA se ha encontrado niveles disminuidos de cortisol y aumento de la hormona adrenocorticotropa (ACTH). La producción excesiva de ACTH desencadenada por la disbiosis intestinal y la alteración de la IL-6 da como resultado la modificación del eje hipotalámico pituitario adrenal (HPA), eje encargado de las interacciones emocionales y sociales (Hamza, Hewedi, & Ismail, 2010).

Las manifestaciones gastrointestinales que se han encontrado en los niños con TEA son dolor, distensión abdominal, episodios de diarrea y estreñimiento, de las cuales se tiene una prevalencia del 23 al 70% (Cao, Lin, Jiang, & Li, 2013).

Otra variable relacionada con la teoría de los excesos de opioides son los niveles de péptidos en orina, los cuales se han encontrado niveles elevados en niños con TEA, pero en la actualidad no se ha encontrado una fuerte correlación entre niveles elevados de péptidos en orina con la permeabilidad intestinal (Filipek et al., 1999) (Reichelt, Tveiten, Knivsberg, & Brønstad, 2012).

Psi coeducación en grupos

En la intervención temprana en el autismo se enfoca desde un panorama multidisciplinario, desde el aspecto clínico o medico hasta el educativo (Sánchez-Raya, Martínez-Gual, Elvira, Salas, & Cívico, 2015).

La psicoeducación dirigida a grupos exige de una preparación y experiencia sobre los temas a tratar en el público objetivo a intervenir. Dentro de los objetivos a tratar durante la aplicación de la psicoeducación son el guiar el aprendizaje de los participantes, presentar a los miembros del grupo para evitar el aislamiento, proporcionar oportunidades para la expresión emocional, implementar el aprendizaje para los miembros, crear oportunidades para practicar nuevos aprendizajes, implementar estrategias para la auto comprensión, entre otros.

El propósito principal de la psicoeducación grupal, se puede categorizar en cuanto a si el propósito es educación, capacitación o de auto comprensión/ auto conocimiento. La estructura de los grupos dependerá del tamaño, manejo del contenido, tiempo y duración, complejidad o severidad del tema a tratar y la competencia del líder (Brown, 2004).

Método

Diseño: Descriptivo, no experimental

Población: Padres de menores de 5 años con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista.

Muestra: no probabilística, intencionada. Pacientes que acuden a consulta de nutrición.

Objetivos
General:
Evaluación de la efectividad de un programa biopsicosocial de intervención psicoeducativa para padres con hijos con TEA sometidos a dieta libre de gluten y caseína.

Específicos
Implementación de dieta libre de gluten y caseína en niños con TEA.
Evaluación de la exclusión del gluten y caseína en la dieta de niños con TEA.
Obtención de cambios de conducta, contacto visual, comunicación, etc en niños sometidos a dieta libre de gluten y caseína a través de los padres.
Generar una red de apoyo para padres de familia con hijos con TEA sometidos a dieta libre de gluten y caseína.

Instrumentos y materiales empleados en la intervención
Instrumentos:
Entrevista: Historia Clínica Nutricional Pediátrica, consulta de seguimiento
Recordatorio de 24 horas.
Frecuencia de consumo de alimentos.
Observación: percepción de cambios a padres de familia

Materiales:
Formatos de dieta libre de gluten y caseína.
Sistema de alimentación por equivalentes.

Modelo: Psi coeducación
Aspectos éticos: Consentimiento informado

Resultados

Actualmente se encuentra el proyecto de intervención en la etapa 3, por lo cual no es posible tener datos finales.

Etapa 1
TIPO: teórico, práctica
Objetivo: Conocimiento del paciente.
Material necesario: Consentimiento informado. Historia Clínica Nutricional Pediátrica. Dieta de exclusión de gluten y caseína. Formato de registro de alimentos y bebidas. Entrega de alimentos permitidos y no permitidos. Lectura de etiqueta de alimentos con gluten y caseína**.** Báscula y Estadímetro/ Infantómetro
Tiempo estimado: 1 hr 30 min
Desarrollo y descripción: 1.- Bienvenida al paciente/ Recibimiento a la consulta Motivo de consulta de nutrición. Explicar en qué consiste el proceso de atención nutricional. 2.- Recopilación de información mediante la entrevista y el empleo de la Historia Clínica Nutricional Pediátrica. Lista de reforzadores negativos y positivos. Psicoeducación: Dieta libre de gluten y caseína, ¿Qué es el gluten?, ¿Qué es la caseína?, ¿Dónde encuentro el gluten y la caseína? ¿Cuál es el efecto de quitar el gluten y la caseína de la dieta de mi hijo? Entrega de lista de alimentos permitidos. Explicación de lectura de etiqueta de alimentos que contengan gluten y caseína. 3.- Aclaración de dudas sobre la dieta de exclusión. 4.- Entrega de formato de registro de alimentos y bebidas.
Técnica y procedimiento de evaluación de la estrategia: Registro de alimentos. Recordatorio de 24 horas. Frecuencia de consumo de alimentos.
Etapa 2
TIPO: teórico, práctica.
Objetivo: Valoración y monitoreo de dieta de exclusión de gluten y caseína.
Material necesario: Historia Clínica Nutricional Pediátrica Formato de consulta de seguimiento nutricional pediátrica. Formato de registro de alimentos y bebidas. Consentimiento informado. Plan de alimentación por equivalentes. Báscula y Estadímetro/ Infantómetro
Tiempo estimado: 1 hr
Desarrollo y descripción: 1.- Bienvenida al paciente/ Recibimiento a la consulta 2.- Recibimiento del formato de registro de alimentos y bebidas. 3.- Valoración del formato de registro de alimentos y bebidas. 4.- Entrega del plan de alimentación por el sistema de equivalentes. 5.-Aclaración de dudas sobre la dieta de exclusión por sistema de equivalentes

Técnica y procedimiento de evaluación de la estrategia: Registro de alimentos. Recordatorio de 24 horas. Frecuencia de consumo de alimentos.
Etapa 3
TIPO: teórico, práctica.
Objetivo: Generar grupo de apoyo.
Material necesario: 1.-Presentación. 2.-Material didáctico: calendarios, registros de alimentos, agendas, pictogramas.
Tiempo estimado: 4 hrs
Desarrollo y descripción: 1.- Bienvenida a padres de familia de niños con TEA sometidos a dieta libre de gluten y caseína. 2.- Presentación de programa. 3.- Temas para abordar: -Tipos de dietas en pacientes con TEA. -Alimentación en escolares. - Problemas de alimentación en niños con TEA. - Recomendaciones/ Estrategias conductuales para solucionar problemas de alimentación. 4.- Detección de problemas de alimentación. 5.-Realizacion de material didáctico. 6.- Entrega de manual de dietas libres de gluten y caseína. 7.- Evaluación y cierre.
Técnica y procedimiento de evaluación de la estrategia: Cuestionario de satisfacción a padres.

Se presentarán dos casos de pacientes menores de cinco años con diagnóstico de TEA sometidos a dieta libre de gluten y caseína:

Caso1
Masculino, 1 año 10 meses de edad Motivo de consulta: Dieta libre de gluten y caseína. Referido por Neurólogo Pediatra. Diagnóstico neuropsicología: CHAT. Checklist for autism in toodlers, ABC Checklist behavior of autism y ADOS. Escala de observación para el diagnóstico de autismo
Valoración Neurólogo Pediatra: No le molestan los ruidos fuertes, no ha logrado ninguna palabra todavía, dice una y la deja por un tiempo, le gusta abrir y cerrar puertas, le hablan por su nombre y no siempre voltea, no tiene juego imaginativo, cuando llega con otros niños no los ve, no juega con ellos, no batallan para ingresar nuevos alimentos a su dieta. Tiene problemas de estreñimiento, se talla mucho la piel, no huele a la gente ni a las cosas, no le gusta alinear las cosas por formas, su forma de jugar es rutinaria, solo con la madre tiene buen contacto visual, le llama la atención las caricaturas y se rie, camina de un lado a otro, aletea. Se pregunta qué es lo que les preocupa es que no pone atención. No señala lo que quiere, se

sabe algunas partes del cuerpo. Se les pregunta directamente si escuchaba bien y dice que si. A los 11 meses no adecuada sonrisa social, no contacto visual, cuando entra gente desconocida no le hace caso a todos. Si presenta berrinches muy marcados.	
Primera consulta	Septiembre 2016 Antropométrico: Peso: 13kg, Longitud 85cm Peso/Talla 113% +1sd Talla/Edad 99% Peso/Edad 110% Diagnóstico Nutricional: Riesgo a sobrepeso Bioquímico: sin datos Clínico: Buen aspecto en general, no signos o síntomas de deficiencias nutricionales. SIGI: estreñimiento, bristol 1-2 Sueño: duerme 11:00 pm y despierta 8:00 am Dietético: 5 tiempos de comidas, variado, completo, desequilibrado en cuanto a proporciones de nutrimentos. Frecuencia de consumo de alimentos: verduras 5/7, ingesta excesiva de leche Come alimentos con abuela y mamá. PLAN: Entrega de alimentos permitidos, lectura de etiqueta
Segunda consulta	Se eliminó gluten, caseína aun consumía. Registro de alimentos: 3/7 días consumió leche (1-2 tomas) Cubre el 100% del requerimiento energético. SIGI: Bristol 3-4, Normal Sueño: sin cambios Antropometría: Peso 13kg, longitud 86 cm Observaciones de mamá: Frustración continúa, presentó menos berrinches.
Tercera consulta	100% exclusión Registro de alimentos: sin alimentos con gluten y caseína. Cubre el 100% del requerimiento energético. Se da orientación alimentaria debido a la ingesta excesiva de bebida de maíz. SIGI: Bristol 3-4, Normal Antropometría: Peso 13.9 kg, longitud 86 cm Observaciones mamá: Menos duración del berrinche. Dice más palabras, repite frases.
Cuarta consulta	2 Tomas de leche: noto cambios en SIGI, estreñimiento, dos días sin evacuar. Cubre el 100% del requerimiento energético. Antecedentes relevantes: infección de vías respiratorias: corticoesteroides Antropometría: Peso 14kg, longitud 87 cm Observaciones mamá: Repite más palabras, usa los juguetes de manera adecuada, mayor contacto y duración del contacto visual.

Caso2	
Masculino, 2 años 5 meses de edad Motivo de consulta: Dieta libre de gluten y caseína. Referido por Neurólogo Pediatra. Diagnóstico neuropsicología: CHAT. Checklist for autism in toodlers, ABC Checklist behavior of autism y ADOS. Escala de observación para el diagnóstico de autismo	
Valoración Neurólogo Pediatra: Actualmente solo dice “o no”, ocasionalmente dice mamá y papá, luego deja de decirlo. No se sabe las partes del cuerpo, se las quieren enseñar y no quiere. Socialmente no quiere contactar con los chicos, está empezando a empujar a los chicos. No le molestas los ruidos fuertes, cuando quiere voltea por su nombre y voltea, es experto hacer torres, dejaba todo desordenado, no hay juego imitativo, no hay juego imaginativo, aunque hay sesgo que mama y papá no lo hacen. Presenta movimientos estereotipados, camina volteando para un lado cuando se emociona, hace muchos ruidos. Sufren mucho para el cambio de alimentación, es selectivo para las texturas, todo lo que ve en el suelo se lo mete a la boca. Se rasca mucho, empezó hace poco a caminar de puntas y lo deja, no le gusta poner objetos a girar, abrir y cerrar las puertas, lugares con mucha gente. No tiene un contacto visual. No tiene fase de extrañamiento. Hay un dato como si hubiera perdido el lenguaje. Se levanta a las cinco de la mañana.	
Primera consulta	Agosto 2016 Antropométricos Peso: 14kg, Longitud 89cm Peso/Talla 112% +1sd Talla/Edad 97.5% Peso/Edad 107% Diagnóstico Nutricional: Riesgo a sobrepeso Bioquímico: sin datos Clínico: Buen aspecto en general, no signos o síntomas de deficiencias nutricionales. SIGI: normal Sueño: Se despierta en la madrugada Dietético: 2-3 comidas al día Frecuencia de consumo de alimentos: ingesta excesiva de leche 4 biberones de leche al día, Verduras 1/7 y Frutas 1/7 Selectivo: Consume alimentos específicos en un periodo de tiempo y luego los deja, acepta texturas crujientes, rechaza consistencias aguadas, rechazo a color naranja. Tiene rutina para comidas. PLAN: Entrega de alimentos permitidos, lectura de etiqueta
Segunda consulta	Se eliminó gluten, caseína aun consumía. Registro de alimentos: 4/7 días consumió leche (2 tomas). SIGI: Presentó estreñimiento, luego mejoró Sueño: duerme toda la noche Antropometría: no se pudo valorar

	Cambios mamá: Busca más a su papá, disminuye irritabilidad. Palabras: mamá, papá
Tercera consulta	Se eliminó gluten, caseína aun consumía. Registro de alimentos: 2/7 (1 toma) SIGI: Normal Alimentación: rechazó el pollo, aceptó el pescado. Antropometría: Peso 13.8kg, longitud 89 cm Cambios mamá: Disminuye irritabilidad. Sueño: volvió a levantar en la madrugada
Cuarta consulta	Se eliminó gluten y caseína. Registro de alimentos: SIGI: Normal Alimentación: rechazó el pollo, aceptó el pescado. Antropometría: Peso 13.8kg, longitud 92 cm Cambios mamá: Momentos diferentes: Viaje: le aparecían ronchas cuando se metía a la alberca y ahora no aparecen. No presentó cambios en SIGI cuando salen de viaje. Corticoesteroides: irritabilidad

Conclusiones

Actualmente la intervención se encuentra en la última fase la cual trata de formar un grupo de apoyo en padres de familia con niños con TEA sometidos a dieta libre de gluten y caseína.

Bibliografía

Álvarez, I., & Camacho-Arroyo, I. (2010). Bases genéticas del autismo. *Acta Pediatrica de Mexico*, *31*(1), 22-28.

Aponte, C. A., & Romanczyk, R. G. (2016). Assessment of feeding problems in children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *21*, 61-72. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2015.09.007

Artigas-Paliarès, J., & Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Autism 70 years after Leo Kanner and Hans Asperger.*, *32*(115), 567-587. https://doi.org/10.4321/S0211-57352012000300008

Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Manual Diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5)* (5ta ed.). España: Medica Panamericana.

Ayres, A. J., & Robbins, J. (2005). Sensory integration and the child: Understanding hidden sensory challenges. Western Psychological Services.

Balbuena, F. (2015). Etiología del autismo: el continuo idiopático-sindrómico como tentativa explicativa / Etiology of autism: the idiopathic-syndromic continuum as explanatory attempt. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, (4), 269.

Baratas, M., Hernando, N., Mata, M. J., & Villalba, L. (2013). Guía de intervención ante los Trastornos de la Alimentación en niños/as con TEA. Recuperado a partir de http://autismomadrid.es/federacion-autismo-madrid-blog/guia-de-intervencion-ante-los-trastornos-de-la-alimentacion-en-ninosas-con-tea/

Brown, N. W. (2004). Psychoeducational Groups: Process and Practice. Psychology Press.

Campos, C. (2007). *Trastornos del espectro autista* (primera). México: Manual Moderno.

Castro, K., Faccioli, L. S., Baronio, D., Gottfried, C., Perry, I. S., & Riesgo, R. (2016). Feeding behavior and dietary intake of male children and adolescents with autism spectrum disorder: A case-control study. *International Journal of Developmental Neuroscience*, *53*, 68-74. https://doi.org/10.1016/j.ijdevneu.2016.07.003

Curtin, C., Hubbard, K., Anderson, S., Mick, E., Must, A., & Bandini, L. (2015). Food Selectivity, Mealtime Behavior Problems, Spousal Stress, and Family Food Choices in Children with and without Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, *45*(10), 3308-3315. https://doi.org/10.1007/s10803-015-2490-x

Diario Oficial de la Federación. (2015). LEY GENERAL PARA LA ATENCIÓN Y PROTECCIÓN A PERSONAS CON LA CONDICIÓN DEL ESPECTRO AUTISTA. Recuperado 10 de noviembre de 2016, a partir de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5445374&fecha=21/07/2016

Graf-Myles, J., Farmer, C., Thurm, A., Royster, C., Kahn, P., Soskey, L., ... Swedo, S. (2013). Dietary Adequacy of Children with Autism Compared to Controls and the Impact of Restricted Diet. *Journal of developmental and behavioral pediatrics: JDBP*, *34*(7).

Hertz-Picciotto, I., Croen, L. A., Hansen, R., Jones, C. R., van de Water, J., & Pessah, I. N. (2006). The CHARGE study: an epidemiologic investigation of genetic and environmental factors contributing to autism. *Environmental health perspectives*, 1119-1125.

Luiselli, J. K. (2011). Teaching and behavior support for children and adults with autism spectrum disorder: A practitioner's guide. OUP USA.

Lukens, C. T., & Linscheid, T. R. (2008). Development and validation of an inventory to assess mealtime behavior problems in children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, *38*(2), 342-352.

Muñoz de la Llave, P. (2011). Leo Kanner, el padre del autismo y de las «madres nevera». Recuperado a partir de https://autismodiario.org/2011/04/19/leo-kanner-el-padre-del-autismo-y-de-las-madres-nevera/

NINDS. (2009). Autismo : National Institute of Neurological Disorders and Stroke (NINDS). Recuperado 9 de noviembre de 2016, a partir de https://espanol.ninds.nih.gov/trastornos/autismo.htm

Orellana, C., E., & Comin, D. (2012). Algunas ideas sobre posibles etiologías de los Trastornos del Espectro del Autismo. Recuperado a partir de https://autismodiario.org/2012/10/11/algunas-ideas-sobre-posibles-etiologias-de-los-trastornos-del-espectro-del-autismo/

Oro, A. B., Briseno, J. V., García, C. C., Sepúlveda, R. C., Villalobos, A. H., & Sánchez, C. E. (2012). Manifestaciones iniciales de los trastornos del espectro autista. Experiencia en 393 casos atendidos en un centro neurológico infantil. *Neurología*, *27*(7), 414-420.

Primo, P. G., Borbujo, J. S., Cilleros, M. M., Velarte, M. M., Munoz, S. L., de la Paz, M. P., & Bedia, R. C. (2014). Programa de detección precoz de trastornos generalizados del desarrollo en las áreas de salud de Salamanca y Zamora. En *Anales de Pediatría* (Vol. 80, pp. 285-292). Elsevier.

Rivas Torres, R. M., López Gómez, S., & Taboada Ares, E. M. (2009). Etiología del Autismo: Un Tema a Debate. *Etiology of Autism: A Subject of Debate.*, *15*(2), 107-121. https://doi.org/10.5093/ed2009v15n2a3

Salas, E., Cotero, A. G., Liévanos, O. G., & Marcín, C. (2011). PATRÓN DE CONSUMO DE ALIMENTOS EN NIÑOS CON Y SIN ESPECTRO AUTISTA.

Sánchez-Raya, M. A., Martínez-Gual, E., Elvira, J. A. M., Salas, B. L., & Cívico, F. A. (2015). La atención temprana en los trastornos del espectro autista (TEA). Early intervention in autism spectrum disorders (ASD) (English), 21, 55–63. https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.04.001

Schreck, K. A., Williams, K., & Smith, A. F. (2004). A Comparison of Eating Behaviors Between Children with and Without Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *34*(4), 433-438. https://doi.org/10.1023/B:JADD.0000037419.78531.86

Secretaria de Salud. (2015). El autismo en la actualidad. Dirección General de Epidemiología. Recuperado 7 de noviembre de 2016, a partir de http://www.epidemiologia.salud.gob.mx/dgae/boletin/indice-2015.htm

Seiverling, L., Williams, K., & Sturmey, P. (2010). Assessment of Feeding Problems in Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *22*(4), 401-413. https://doi.org/10.1007/s10882-010-9206-0

Sharp, W., Berry, R., McCracken, C., Nuhu, N., Marvel, E., Saulnier, C., ... Jaquess, D. (2013). Feeding Problems and Nutrient Intake in Children with Autism Spectrum Disorders: A Meta-analysis and Comprehensive Review of the Literature. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, *43*(9), 2159-2173. https://doi.org/10.1007/s10803-013-1771-5

Sher, B. (2009). Early intervention games: Fun, joyful ways to develop social and motor skills in children with autism spectrum or sensory processing disorders. John Wiley & Sons.

Varela-González, D. M., Ruiz-García, M., Vela-Amieva, M., Munive-Baez, L., & Hernández-Antúnez, B. G. (2011). Conceptos actuales sobre la etiología del autismo. (Spanish). *Acta Pediatrica de Mexico*, *32*(4), 213-222.

Vissoker, R. E., Latzer, Y., & Gal, E. (2015). Eating and feeding problems and gastrointestinal dysfunction in Autism Spectrum Disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *12*, 10-21. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.12.010

(WHO), W. H. O. (2015). International Classifications of Diseases (ICD). WHO; 2015. *URL: http://www. who. int/classifications/icd/en*.

Williams, P. G., Dalrymple, N., & Neal, J. (2000). Eating habits of children with autism. *Pediatric nursing*, *26*(3), 259.

Wing, L. (1998). *El autismo en niños y adultos: Una guía para la familia*. Recuperado a partir de http://mx.casadellibro.com/libro-el-autismo-en-ninos-y-adultos-una-guia-para-la-familia/9788449325915/1865814

Zablotsky, B., Black, L. I., Maenner, M. J., Schieve, L. A., & Blumberg, S. J. (2015). Estimated Prevalence of Autism and Other Developmental Disabilities Following Questionnaire Changes in the 2014 National Health Interview Survey. *National health statistics reports*, (87), 1-21.

CAPÍTULO 23

SALUD SEXUAL EN ADOLESCENTES: LA EXTRASITUACIONALIDAD COMO EFECTO DE UN PROGRAMA CON SIMULACIONES ICÓNICAS SITUACIONALES

Elika Landa Sánchez
Agustín Daniel Gómez Fuentes

Universidad Veracruzana

Resumen

La psicología es una disciplina interdisciplinar y multidisciplinar que aplica los conocimientos y principios del comportamiento para explicar los aspectos psicológicos que intervienen en el proceso de salud-enfermedad, que busca promover la salud y modificar comportamientos de riesgo con el apoyo de métodos y técnicas de la medicina u otras disciplinas. La psicología de la Salud, respetando las recomendaciones de la OMS, la OPS y la UNICEF con referencia y en defensa de los derechos humanos universales de niños y adolescentes busca garantizar su bienestar general incluyendo la educación y salud sexual. En esta investigación y bajo el modelo psicológico de la salud (Ribes, 2008) se pretende promover un estilo de vida saludable y contribuir a la salud sexual de los adolescentes, mediante la enseñanza de comportamientos instrumentales preventivos que contribuyen a mantener y/o establecer un buen estado de salud sexual y prevenir el embarazo no planificado. Para alcanzar dicho objetivo se aplicarán algunos principios de la teoría conductual y mediante el apoyo de una página web desarrollar competencias en un grupo de alumnos de una escuela secundaria de la ciudad de Xalapa. Dicha página web permitirá realizar un análisis funcional a partir de la simulación de situaciones posibles a las que se exponen los adolescentes, de forma que estos puedan comportarse como sí (sustitución) en verdad se encontrarán en dichas situaciones. Se espera que los adolescentes al interactuar con este software de realidad virtual aprendan comportamientos saludables y realicen la transferencia de lo aprendido en sus prácticas de vida.

Introducción

La Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) han tipificado el embarazo no planificado como un problema social y de salud. México ocupa el primer lugar de embarazo en los países pertenecientes a la OCDE, con 64 de cada mil nacimientos, con un promedio de 400 mil embarazos anuales (Gómez, 2016) Ruoti (1992) sostiene que el embarazo constituye un suceso biopsicosocial trascendente en cualquier edad, pero en la adolescencia puede vulnerar la salud de la madre y del hijo así como su integración social.

De acuerdo a datos de la OMS (2014), 16 millones de adolescentes de entre 15 y 19 años de edad y un millón de niñas menores de 15 años dan a luz cada año, mientras que tres millones de adolescentes del primer rango de edad se someten a abortos en los cuales ponen en riesgo no sólo su salud sino también su vida, se suele asociar a la poca educación sexual y reproductiva, la falta de métodos anticonceptivos y de acceso a los servicios de salud así como a relaciones sexuales forzadas.

El embarazo adolescente es un problema social y de salud que preocupa a nivel mundial debido a las repercusiones y consecuencias que representa en estos dos aspectos. Debido al alto número de embarazos adolescentes en 2007

se estableció el 26 de septiembre como el Día Mundial de Prevención del Embarazo no Planificado en Adolescentes (World Contraception Day). Esta iniciativa surgió en Uruguay en 2003 como parte de un programa de concientización para dar a conocer a las adolescentes alternativas de la planificación familiar y lo que implica ser padres en esta etapa de su vida. En México en el 2011 se aprobó dicha fecha para aparecer en el calendario nacional (Consejo Nacional de Población [CONAPO], 2013).

Desde el 2013 los datos obtenidos por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), posicionan a México como el primer lugar en embarazos adolescentes de entre 12 y 19 años. Durante el 2006 y el 2014 se registraron más de 3 millones y medio de nacimientos, cuyas madres no rebasaban los 19 años de edad de acuerdo a datos consultados por Gauza (2015) en el INEGI, otro dato que comenta es que en México 400 000 adolescentes de 10 a 19 años se embarazan cada año.

De acuerdo a datos consultados en el INEGI por Fuentes (2014), en 2010 ocurrieron 464 mil 102 embarazos en adolescentes de 15 y los 19 años, y once mil 682 casos en niñas menores de 15, cifra que disminuyo un poco durante el 2012 ya que hubo 457 mil 192 partos en adolescentes de 15 a 19 años y diez 924 en niñas entre los 10 y los 14 años de edad.

La OMS y la OPS (2000) han propuesto acciones y estrategias para promover la salud sexual, que a su vez buscan prevenir embarazos no planificados en adolescentes y el contagio de infecciones de transmisión sexual. Entre las que destacan: la incorporación de educación sexual en los planes de estudio de la educación básica y ofrecerla a todos los sectores de la población para eliminar las barreras de salud.

En México en el 2014 se propuso la Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes, en el cual se propone disminuir el número de embarazos en esta población, en el cual se consideran cinco puntos importantes para la reducción del embarazo en esta población: 1) Educación integral en sexualidad, en las escuelas o con su colaboración; 2) Servicios de salud eficaces y clínicas amigas; 3) Acceso a métodos anticonceptivos adecuados y eficaces; 4) Modificación de contextos (jurídico, educativo, familiar y social) para facilitar la promoción de la salud sexual y reproductiva a fin de fomentar comportamientos saludables y 5) Políticas sociales para la retención escolar y para la inserción laboral.

Si bien es cierto que el embarazo por sí sólo no constituye un problema ni una enfermedad, el Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social (2012), diferencia el embarazo común del embarazo precoz señalando a este último como la gestación que ocurre entre los 10 y 19 años (periodo que abarca a la adolescencia) de forma inoportuna y no planeada, cuya causa se atribuye a aspectos psicosociales y ambientales, así como a condiciones de riesgo como lo es la pobreza, el hacinamiento, el analfabetismo, poca o nula información sobre salud sexual y reproducción.

Marco Teórico

Análisis conceptual y empírico

El concepto de Salud sexual y reproductiva se empezó a emplear en 1994 como parte de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo (CIPD) en el Cairo, definido como el bienestar físico, mental y social no solo la

ausencia de enfermedad o dolencias que contiene aspectos relacionados con el sistema reproductivo, sus funciones y procesos, y que incluye de igual forma la salud sexual, cuyo objetivo es el desarrollo de la vida y de las relaciones personales no solo aspectos reproductivos y enfermedades de transmisión sexual (Naciones Unidas, 1995).

El concepto de salud sexual y reproductiva sustituye el de Salud materna e infantil, que aparece en 1948 con la Declaración de los Derechos Humanos, donde se hace alusión al derecho a los cuidados y asistencia especiales a las mujeres durante y después del embarazo así como para su bebé, concepto al que se le incorporó la planificación familiar en 1978 en el Alma Ata; pero no fue hasta 1995 cuando el concepto de salud sexual y reproductiva tomó realce con la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer en Beijing (Matarraza & Gil, 2006).

La OMS señala que la salud sexual requiere un enfoque positivo y respetuoso de la sexualidad y de las relaciones sexuales, así como la posibilidad de tener experiencias sexuales placenteras, seguras, libres de toda coacción, discriminación y violencia, desde 1974 reconoce la importancia de la sexualidad y la formación de profesionales de la salud en aspectos de sexualidad humana y junto con la OPS (2000), establecieron estrategias para promover la salud sexual señalando que para que esta se logre es necesario reconocer y garantizar los derechos sexuales de las personas.

Dentro de los servicios de la salud sexual y reproductiva se encuentra: dar información y asesoramiento en sexualidad y salud sexual y reproductiva, educación en materia de anticoncepción y salud reproductiva, de infecciones de transmisión sexual así como del VIH/Sida, facilitando de igual forma el acceso a estos servicios y a los métodos anticonceptivos (Matarraza & Gil, 2006).

Los derechos sexuales son derechos humanos universales, así como la salud es un derecho humano fundamental, la salud sexual debe ser un derecho básico para el desarrollo de una sexualidad saludable. La declaración de los derechos sexuales fue realizada por la Asociación Mundial de Sexología en 1999. Parte esencial de asegurar la salud sexual, además de los derechos sexuales es llevar a cabo una educación sexual de forma integral desde el nivel escolar y que abarque diferentes sectores sociales (familia, trabajo, instituciones públicas y privadas) de forma que abarque a toda la población (OMS & OPS, 2000).

Respecto a la Educación sexual Faúndez (2004) menciona que la educación sexual debe ayudar al autoconocimiento, a la adaptación y a entender lo que pasa a lo largo de la vida de las personas para estar preparado y tomar las decisiones que mejor ayuden a afrontar situaciones futuras, mientras que para la UNESCO (2014), la educación sexual implica hablar abiertamente de temas sensibles como la masturbación, la diversidad sexual y el placer, al mismo tiempo que evite confusiones, sentimientos de culpa, miedo o vergüenza.

En México, en el Acuerdo 592 de la Secretaria de Educación Pública (2011), se hace mención sobre los diferentes temas que se abordan en torno a la sexualidad y la salud sexual desde 4° y 5° grado de primaria hasta la secundaria, los cuales van desde la importancia de la higiene para la salud sexual, los aparatos reproductivos, el proceso de reproducción, métodos anticonceptivos, ITS, derechos, embarazo, violencia sexual, conductas responsables, abuso sexual y su prevención, incluyendo aspectos de género y diversidad sexual.

En la Declaración Ministerial, prevenir con educación celebrada en México (2008), se acordó que la educación integral debe incluir dentro de los currículos la educación sexual en todas las escuelas que forman parte del Ministerio de Educación de manera que todos los niños y jóvenes la reciban, la cual debe basarse en los derechos humanos y en el respeto a los valores de una sociedad plural y democrática, incluyendo aspectos éticos, biológicos, emocionales, sociales, culturales y de género.

En investigaciones respecto a la salud sexual en adolescentes Chávez y Álvarez (2012), estudiaron los aspectos psicosociales asociados al comportamiento sexual de los jóvenes, partiendo de la teoría de las representaciones sociales, encontraron que el consumo de alcohol, drogas, tener varias parejas sexuales, influyen en el no uso del condón, siendo el de mayor influencia el comportamiento de sus pares en la práctica de comportamientos sexuales de riesgo, otro dato que hallaron es que los adolescentes perciben una falta de educación sexual tanto de sus padres como de la educación formal, respecto a esto último, Faúndez (2004), en una investigación sobre la importancia de una educación integral que incluye educación sexual en adolescentes de una zona rural para la prevención del embarazo precoz con adolescentes embarazadas determinando como una de las principales causas del embarazo la falta de orientación y educación en sexualidad así como la falta de herramientas para no ceder a la presión social y a la coerción de sus parejas.

Peralta y Rodríguez (2007) en su investigación sobre la relación entre el uso del condón con los factores disposicionales y mediacionales en adolescentes se centraron en estudiar las competencias funcionales a partir de las conductas instrumentales encontrando poca relación entre el uso del condón y los factores disposicionales y mediacionales, señalando que el uso del condón está relacionado con la pareja sexual, es decir si esta lo solicita se usa.
Otras de las intervenciones que se han hecho en relación a la educación y salud sexual son llevar a cabo talleres para promover la salud sexual como el de Caricote (2006) y el Meave y Gómez-Maqueo (2008), en los que se señala el trabajo con grupos de adolescentes y la importancia de incluir a la familia (padres) y a la escuela como un mediador para llevar a cabo programas preventivos en donde los adolescentes tengan una parte activa, en otra investigación (Arenas,2016) se propone la educación sexual formativa, como una forma de vida, que sea de uso y no solo informativa.
Si bien existen algunas otras investigaciones e intervenciones que buscan prevenir el embarazo no planificado en adolescentes, el uso de métodos anticonceptivos que buscan promover la salud sexual, pocos son los resultados ya que no han conseguido disminuir las cifras de embarazos en adolescente, misma que parece aumentar cada año.

La psicología como ciencia y su aplicación social

La psicología como ciencia de acuerdo con Ribes (2009), es un proceso de construcción y aplicación del conocimiento sobre el mundo (Toulmin, 1953). Su recorrido se puede clasificar en cinco estaciones categoriales.

La primera estación se inicia en el mundo del conocimiento ordinario compartido socialmente mediante el lenguaje y que está relacionado con cosas, acontecimientos y acciones que se experimentan directamente. La segunda, se ubica en el lenguaje técnico de la historia natural, en esta categoría se

identifican las regularidades en las formas. Este tipo de lenguaje es la condición necesaria para construir de manera explícita y sistemática un lenguaje teórico sobre los acontecimientos del mundo. La tercera se relaciona con el lenguaje técnico de la disciplina. En este nivel se enfatiza la lógica de las categorías de la teoría; esta debe incluir las propiedades y relaciones que comparten todos los fenómenos naturales posibles de interés para la psicología. El cuarto nivel, se utilizan las categorías lógicas de la disciplina para la aplicación del conocimiento; en este caso en el campo de la psicología al campo de la salud. Finalmente, de interés es el regreso al lenguaje ordinario para observar e interpretar los fenómenos vinculados a objetos, acontecimientos y circunstancias particulares, es decir dar cuenta de los comportamientos vinculados a la salud en términos del conocimiento teórico experimental de la disciplina. Este es el quinto nivel del proceso de construcción y aplicación del conocimiento.

La Psicología de la Salud nace oficialmente en 1978 donde es reconocida por la Asociación Americana de Psicología como el conjunto de contribuciones educativas, científicas y profesionales de la psicología en el campo de la salud que participa en la promoción y mantenimiento de la salud, incluyendo la prevención, tratamiento y rehabilitación, así como el análisis y mejoramiento de los sistemas de atención a la salud y en las políticas de salud (Ortiz,1996; Oblitas, 2008), aunque el termino de psicología de la salud ya se empleaba de forma sistemática en Cuba desde 1968, incluso desde antes de que se empleara el término "psicología de la salud". En Estados Unidos los antecedentes se encuentran en la Universidad de California, con Stone en 1974, quien es considerado uno de los primeros en acuñar el término "Psicología de la Salud" definiéndola como una especialidad de la psicología que aplica sus conceptos y métodos a problemas del sector salud, en los diferentes niveles de atención de la salud pública, incluyendo la educación y planificación de la salud (Stone, 1979 en Piña & Rivera, 2006).

Mientras que para Oblitas (2008 señala que los objetivos principales de la psicología de la salud son:

1) La promoción de la salud, incluyendo fomentar hábitos saludables.
2) Prevención de la enfermedad, mediante la modificación de hábitos poco saludables para reducir comportamientos de riesgo.
3) Evaluación y tratamiento de las enfermedades especificas mediante técnicas de modificación de conducta y
4) La evaluación y mejora del sistema sanitario.

Piña y Rivera (2006) destacan que para realizar investigación es importante tener un modelo teórico que ayude a definir e identificar lo psicológico y cómo se da la interacción del mismo con aspectos biológicos y sociales.

Abordar la salud sexual desde una perspectiva psicológica y desde un enfoque conductual en el cual es importante comprender la influencia del comportamiento en la salud y en la enfermedad y en la modificación del mismo mediante la aplicación de la psicología, por lo que la Teoría de la Conducta (Ribes & López, 1985) es una alternativa para abordar aspectos de salud sexual (Ribes, 2008) en términos del manejo y uso de las contingencias e interacciones, por lo que es importante señalar que las contingencias se definen como la posibilidad de que algo suceda o no, dado su carácter circunstancial, esto de

acuerdo a la Real Academia Española y en las cuales convergen otras más simples que a su vez constituyen otras más compleja (Ribes, 1995).

Taxonomía de funciones

La Taxonomía de funciones (Ribes, 2010; Ribes & López, 1985), describe al sistema contingencial, en cinco niveles jerárquicos: contextual, suplementario, selector, sustitutivo referencial y sustitutivo no referencial. Los tres primeros ligados a relaciones de contingencias que prevalecen en la situación en concreta, en tiempo y espacio; la función contextual muestra una relación de igualdad, en la medida que el organismo se ajusta de manera diferencial a los cambios en las contingencias de estímulo, donde hay una interrelación de reconocimiento ligada al objeto. Reproduciendo conductualmente alguna propiedad de las contingencias. En la función suplementaria, el individuo requiere de un ajuste consistente en un efecto sobre o mediante los objetos de estímulo y ejemplifica una relación de operación, aditiva o sustractiva: modifica las contingencias entre objetos, agregando o sustrayendo propiedades, eventos o componentes. En la función selectora, se requiere de un ajuste en el que el organismo reconoce u opera respecto a las propiedades de estímulo cambiantes en los objetos, como en una relación de permutación entre las propiedades e instancias de estímulo y de respuestas: el individuo responde con precisión a una propiedad de estímulo que varía en correspondencia con otro estímulo o propiedad.

Las dos últimas funciones substitutiva referencial y substitutiva no referencial (Ribes, 2012; Ribes & López, 1985), implican un proceso de transformación de contingencias y corresponden al comportamiento propiamente humano e involucra respuestas convencionales que introducen dimensiones funcionales no presentes en la situación debido a la transferencia que realiza el organismo, en la sustitución referencial el organismo responde de forma convencional y transforma las relaciones sustitutivas mientras que en la sustitución no referencial las contingencias no tienen un espacio y tiempo determinado como en los niveles anteriores, es por esto que en este nivel las contingencias sustitutivas sólo operan cuando la conducta del organismo está funcionalmente desligada de las contingencias físico-químicas presentes.

Cada nivel funcional de la taxonomía está sujeta a cuatro aspectos que son la: mediación, el desligamiento, tipo de relación y criterio de ajuste (Ribes, 2010), este último señala el tipo de aptitud funcional que se debe satisfacer.

Modelo psicológico de la salud

La psicología de la salud de acuerdo a Ribes (2008) es una disciplina interdisciplinar y multidisciplinar que aplica los conocimientos y principios del comportamiento para explicar aspectos psicológicos que intervienen en el proceso de salud-enfermedad, entendiendo a la salud como el resultado de la interacción entre la historia interactiva del individuo, las competencias funcionales que éste pueda tener al interactuar en una situación y la modulación de los estados biológicos del organismo, y dicha interacción incide en el mantenimiento, pérdida y recuperación de la salud biológica, por lo que es necesario comprender esos tres aspectos: 1) la historia interactiva del individuo, son las interacciones previas de cómo se ha comportado en el pasado en diversas situaciones y cuál es su predisposición ante situaciones presentes o futuras considerando dicha historicidad; 2) las competencias funcionales

presentes en cada individuo, es decir la capacidad conductual de la persona con base en su historicidad, que tiene que ver con las habilidades sociales que posee el individuo y la forma de relacionarse y reaccionar, mientras que el análisis de las mismas se realiza considerando las consecuencias de dichas conductas y los cambios generados en el ambiente considerando todos los elementos contingenciales (ambientales e individuales y biológicos), que participan en estas interacciones y 3) la modulación de los estados biológicos mediante el comportamiento y su funcionalidad respecto a los tipos de interacciones con las condiciones contingenciales en términos de competencia y efectividad para disminuir la vulnerabilidad biológica.

A partir del modelo propuesto por Ribes las acciones para mantener, rehabilitar y recuperar la salud tienen que ver con capacitar a los individuos de forma que estos desarrollen conductas instrumentales que les permitan transformar o evitar situaciones de riesgo.

Propósito de la investigación.

Diseñar y aplicar un programa de educación sexual con iconos virtuales que promueven la salud sexual a nivel intrasituacional y favorezca relaciones funcionales extra y transituacionales en situaciones naturales distintas a las entrenadas de forma que se mantenga el comportamiento como una práctica de vida.

Objetivo de estudio

Diseñar y aplicar un programa de educación sexual con base en iconos virtuales que promuevan la salud sexual a nivel intrasituacional, para favorecer relaciones funcionales extra y transituacionales en situaciones naturales distintas a las entrenadas.

Método

Participantes:

6 alumnos de entre 12 y 15 años de edad (tres de cada sexo) que se encuentren cursando el 2º grado de secundaria en una escuela pública de la ciudad de Xalapa, que sean experimentalmente ingenuos seleccionados de forma aleatoria.

Situación

Salón de 4 x 4 metros, con ventilación e iluminación adecuada y libre de distractores (ruidos de personas, música, etc.), una mesa y dos sillas.

Material y equipo

2 equipos de cómputo para la utilización aplicación icónica (computadoras portátil Hp y Vaio ambas con paquete de office y reproductor de Windows y con acceso a internet.

El programa (aplicación icónica) las historietas, que simule escenarios en los que se exponen los adolescentes mediante la representación de estímulos-respuestas (icónicas) donde el/la adolescente interactúe como sí se encontrará en dicha situación.

Diseño

	Línea base	Fase de aplicación del programa	Fase de seguimiento	Fase de prueba extrasituacional	Fase de prueba transituacional
Grupo 1	Observación del comportamiento en: promoción de la salud sexual				
Grupo 2					
Sesiones	3	5	3	1	1

Procedimiento

Fases de la implantación del diseño:

Línea base: Observación de comportamientos saludables en los adolescentes.

Fase de aplicación del programa: Dos grupos de estudiantes serán expuestos a situaciones funcionales. El primer grupo será expuesto al nivel intrasituacional y el segundo grupo abarcará el nivel extra y transituacional.

Fase de seguimiento: Observar si se mantiene la identificación de comportamientos inducidos en la fase de aplicación.

Pruebas de transferencia: Se evaluará el comportamiento de los estudiantes en situaciones distintas a la de la fase de aplicación.

Resultados

Se espera que los adolescentes al interactuar con la aplicación icónica (estímulos-respuestas) de realidad virtual aprendan y ejerciten comportamientos instrumentales que favorezcan estados de salud y realicen la transferencia de lo aprendido en sus prácticas de vida.

Conclusiones

Desde esta perspectiva los adolescentes desarrollan a través de la utilización de una aplicación que permite llevar a cabo una sustitución y transferencia de comportamientos- competencias que mejoran y mantienen su salud sexual.

Esta es una forma de aplicar la psicología de la salud y los principios de la conducta para solucionar problemas sociales y de salud que contribuyen a mejorar los procesos de salud-enfermedad en el nivel de promoción de la salud.

Bibliografía

Faúndez, M. J. (2004). Educación de la sexualidad y embarazo precoz en la adolescente. *Horizontes Educacionales*, 9, 65-78.

Fuentes, M. (2014, 30 de septiembre). México social: embarazo adolescente, riesgos de salud y vida. *Excelsior*. Recuperado de http://www.excelsior.com.mx/nacional/2014/09/30/984329#imagen-1

García, R. (2013). Salud sexual y salud reproductiva: un compromiso vigente. *Revista Cubana de Salud Pública*. 39, 819-820.

Gauzo, D. (2015, 29 de noviembre). Sin frenos los embarazos en las adolescentes. *El Universal*. Recuperado de: http://www.eluniversal.com.mx/articulo/periodismo-de-datos/2015/11/29/sin-freno-los-embarazos-en-las-adolescentes

Gobierno de la Republica. (2014). *Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes.*

Gómez, L. (2016). México, número uno en embarazos no deseados en jóvenes: OCDE. La Jornada en línea. Recuperado desde: http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2016/09/26/mexico-numero-uno-en-embarazos-no-planificados-en-jovenes-ocde

Mazarrasa, L., & Gil, S. (2006). Salud sexual y reproductiva. *Programa de Formación de Formadores/as en Perspectiva de Género y Salud.* Ministerio de Sanidad y Consumo.

Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social. (2002). *Protocolos de Atención de enfermería para el primer y segundo Nivel de atención de Salud.* El Salvador. Ed. 2da.

Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social. (2002). *Protocolos de Atención de enfermería para el primer y segundo Nivel de atención de Salud.* El Salvador. Ed. 2da.

Naciones Unidas. (1995). *Informe de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo. El Cairo, 5 a 13 de septiembre de 1994*. Nueva York.

Oblitas, A. L. (2008). El estado del arte de la psicología de la Salud. *Revista de Psicología*, 26 (2), 219-254.

Oblitas, A. L. (2008). El estado del arte de la psicología de la Salud. *Revista de Psicología*, 26 (2), 219-254.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). *Educación Integral de la Sexualidad: Conceptos, Enfoques y Competencias*. Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).

Organización Mundial de la Salud & Organización Panamericana de la Salud (2000). *Promoción de la salud sexual*. Guatemala: Autores.

Organización Mundial de la Salud. (2014). El embarazo en la adolescencia. Recuperado desde: http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs364/es/

Ortiz, G. (1996). Psicología y Medicina: Viejos problemas, nuevas perspectivas en G. Ortiz (Coord), *Psicología y salud: la experiencia mexicana*, (17-39). Xalapa: Universidad Veracruzana.

Piña, S., & Rivera, B. (2006). Psicología de la Salud: Algunas reflexiones críticas sobre su qué y para su qué. *Univ. Psychol. Bogotá (Colombia*) 5(3), 669-679.

Ribes, E. (2000). Las psicologías y la definición de sus objetos de conocimiento. Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, 26, 365-382.

Ribes, E. (2008). Psicología y Salud. Un análisis conceptual. México: Trillas.

UNESCO. (2014). *Educación Integral de la Sexualidad: Conceptos, Enfoques y Competencias.* Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

CAPÍTULO 24

CALIDAD DE VIDA Y ENTRENAMIENTO A PADRES PARA EL CAMBIO DE CONDUCTAS PROBLEMÁTICAS EN ADOLESCENTES

Jesús Fernando Dapic Sánchez
Sergio Galán Cuevas

Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Resumen

La Calidad de Vida se propone como un indicador de salud en poblaciones sanas, que permite comprender y proponer programas de salud, esto es determinante al hablar de padres con hijos adolescentes, ya que durante el trascurso de la infancia a la adolescencia surgen diversos cambios a nivel cognitivo, emocional y conductual. Tales cambios afectan las relaciones familiares y de no existir un adecuado ajuste en las relaciones padres e hijos el bienestar de ambos se encuentra comprometido. Por ello se ha medido a través de WHOQOL-100 y la Escala de Ambiente Social Familiar la Calidad de vida y las relaciones familiares que estos perciben. A partir de los resultados obtenidos se propuso un programa de entrenamiento a padres para capacitarlos y entrenarlos en la solución de problemas con sus hijos y poder mejorar tales indicadores. La intervención del presente trabajo es un diseño de caso único de tipo A-B, ya que se trabajó con una madre, el objetivo fue la reducción de conductas agresivas y desafiantes de sus hijastros. Los resultados son presentados a partir del uso del método de Criterio Dual y Conservativo (CDC) que implica una técnica de análisis visual. Los resultados permiten atribuir cambios positivos en el uso de contingentes utilizados por la participante, además de reducir conductas agresivas y oposicionistas desafiantes, lo que puede ser de utilidad para el desarrollo de programas de salud. Sin embargo, la falta de participantes y la inclusión de ambos padres limitan la intervención.

.

Introducción

La propuesta del presente trabajo alude en un principio a observar y entender el concepto de Calidad de Vida (CV) y las implicaciones que tendría el utilizarla como un indicador de salud en poblaciones sanas (Urzúa, Godoy, & Ocayo, 2011), pero ya que el mismo concepto nos remite a considerar el contexto y el ambiente de la persona como lo menciona la OMS (1998), ya que se trabajó con padres se ha decidido también el indagar el ambiente familiar, espacio de suma importancia para estos, es donde sus miembros comparten proyectos de vida y a la ves existe un fuerte sentido de pertenencia (Palacios & Rodrigo, 2002). Es en este espacio donde se asume el supuesto de que al existir cambios en la familia estos repercutirán en los padres, a razón de que las relaciones entre miembros de una familia tienen una fuerte interconexión (Samuel, Rillota, & Brown, 2012).

Si uno de sus integrantes transita por un periodo de fuertes cambios como lo es la adolescencia, esto necesariamente afectará la dinámica familiar, habrá entonces la necesidad de generar un ajuste o equilibrio a tal cambio (Oliva, 2006). Es por esta razón que se ha propuesto trabajar con padres que tuviesen algún hijo adolescente.

Importancia teórico-práctica

Por tanto se decidió realizar un diagnóstico situacional evaluando dichas variables en una muestra de 84 madres con hijos adolescentes de nivel secundaria de la ciudad de San Luis Potosí, mediante la aplicación del instrumentó WHOQOL-100, el cual mide seis áreas de la calidad de vida (OMS, 1998) y la Escala de Clima Social-Familiar (FES) que evalúa y describe las relaciones interpersonales entre los miembros de la familia, (Moos, Moos, & Trickett, 1980).

Los resultados obtenidos en la percepción de la CV muestran puntuaciones bajas en las dimensiones de "bienestar físico, "bienestar psicológico" y las "relaciones sociales", dicho en otras palabras, se perciben situaciones estresantes que afectan físicamente a las personas, existe un auto concepto negativo, así como poco apoyo social percibido en momentos difíciles o de crisis (OMS, 1998). Los resultados en el FES muestran puntuaciones bajas en el dominio de "relaciones", donde se perciben dificultades en una adecuada expresión afectiva, diversos conflictos, que a la vez repercuten la cohesión familiar.

En el campo de la salud es de suma importancia no solo medir y observar determinado fenómeno, sino que también se deben hacer diversas propuestas que ayuden a mejorar tales condiciones, por ello se ha realizado una revisión bibliográfica con el propósito de mejorar la CV y el ambiente familiar, para ello fue necesario considerar los componentes que tienen mayor influencia, entre los que se han detectado la capacidad de mantener relaciones positivas, el manejo emocional de las personas (Labiano, 2010) (Oros & Vargas Rubilar, 2012), el apoyo social como serían amigos y/o familiares (Gutiérrez-Maldonado, Caqueo-Irízar, Ferrer-Garcia, & Fernández-Dávila, 2012) y finalmente el manejo contingente en los hijos (Rey, 2006).

Tales componentes pueden ser abordadas a partir de un entrenamiento a padres que vaya más allá de la capacitación en manejo contingente y que ahonde en las problemáticas que presenten los propios padres, por lo que el diseño e implementación de tal intervención puede ser de ayuda en el futuro desarrollo de programas de salud.

Marco Teórico

Calidad de vida y salud

La CV es la evaluación multidimensional que realiza la persona de las circunstancias actuales que giran en torno a su vida y que por tanto tal evaluación está influenciada por el contexto cultural y el sistema de valores de la persona. (Haas, 1999).

La salud es un término de suma importancia, cuando de CV se habla, Engel (1977) refiere que el modelo predominante en cuanto al estudio en salud es el biomedico, que tiende a dejar de lado dimensiones biologicas, psicologicas y conductuales que giran entorno a la enfermedad, lo que imposibilita una comprensión del proceso salud-enfermedad.

Es por ello que la Organización Mundial de la Salud (1998) hace enfasis en generar investigaciones que tengan por referencia el entorno biopsicosocial de las personas y propone distintos instrumentos de evaluación. Un importante espacio social en padres es precisamente la familia, ya que como lo menciona

Louro-Bernal (2003) esta tiene implicaciones con la salud de una sociedad, ya que es el elemento que sintetiza a escala microsocial tales procesos.

Familia, adolescencia y padres

Entonces se hace menester que es la familia, Palacios y Rodrigo (2002) mencionan que es el espacio donde las personas comparten proyectos de vida y adquieren un sentido de pertenencia, las relaciones muestran por lo general un fuerte vínculo marcado por la intimidad, además de resaltar que los padres tienen la función de cuidar y educar a los hijos. Tal espacio es dinámico y debe promover el adecuado crecimiento y desarrollo de cada uno de sus miembros, es decir no solo se limita a procurar el bienestar de los hijos, sino que también es un importante recurso para los demás miembros (Flores de Bishop, 2002).

Es sumamente relevante destacar el papel que toma uno de los hijos (o varios ya que el proceso dura años) cuando pasa de ser un niño a un adolescente, por lo que es de esperar que existan cambios en la relación padres e hijos, Lubenko y Sebre (2007) mencionan que en esta etapa los cambios por los que transita la persona es en diversos niveles, como los cognitivos, los emocionales y conductuales.

Generalmente, la adolescencia es caracterizada como conflictiva y rodeada de tensiones, resaltándose la tendencia de una búsqueda de independencia que se refleja en un intento constante de emancipación de los padres (Bandura & Walters, 1983). Sin embargo se debe tener cuidado al momento de entender tal etapa como únicamente conflictiva, al respecto Oliva (2006) menciona que si existe un aumento de tensiones, especialmente al incio de la adolescencia, pero tal concepción lejos de ser catastrófica es un medio necesario para el desarrollo del individuo y de la misma familia, donde la mayor parte de las veces los jóvenes logran encontrar un equilibrio en su ambiente familiar, lo que propicia un adecuado desarrollo y un bienestar emocional entre padres e hijos.

Violencia y trastornos de conducta

Pero al no existir un adecuado ajuste, las relaciones entre estos, pueden tornarse conflictivas, por lo que no es de extrañar que el adolescente al estar en una etapa importante de desarrollo, sea altamente probable que adopte pautas de conductas violentas.

La violencia es entendida como un patrón de conducta socialmente adquirida, que se hace intergeneracional cuando a través de la observación se aprende a ser violento (Cárdenas-López, 2013).

Las teorías de desarrollo de la personalidad de Bandura y Walters (1983) ya en su momento daba explicación a la adquisición de patrones de conducta violentos, haciendo especial énfasis, en que estos se adquirían a través de la observación de “modelos” de conducta, es entonces que, si un padre corrige a su hijo a través de castigos violentos, es altamente probable que el hijo aprenda a desenvolverse mediante dichos mecanismos.

En la teoría del aprendizaje social, no existe una total aceptación con respecto a la categorización de los llamados trastornos mentales, a razón de que no siempre es posible observar en su totalidad las pautas comportamentales que se establecen en los criterios diagnósticos dentro de la práctica (Bandura & Walters, 1983). Sin embargo, es útil referirse a ellas con el fin de describir la prevalencia del problema.

Al respecto el DSM-5 categoriza dentro de un amplio abanico los "trastornos disruptivos de control de los impulsos y de la conducta" que aluden al autocontrol de la persona donde sus actos usualmente trasgreden y afectan a los demás.

Los trastornos con mayor prevalencia según datos del DSM-5 son el trastorno negativista desafiante el cual varía entre el 1% y el 11% con una media de 3.3% de la población y el trastorno de conducta que oscila entre el 2% y el 10% con una media de 4% dependiendo la edad y género en ambos casos.

Los hijos entonces generan estilos de vida a partir de la imitación de diversos comportamientos parentales, siendo posible el mantenerse sano, así como generar hábitos que dañen la salud (Louro-Bernal, 2003).

Reafirmando así la predictibilidad de tal relación para el bienestar mental o desarrollo de conductas problema (Hair, Moore, Garrett, Ling, & Cleveland, 2008). Por tanto, se debe prestar especial atención en generar entre las padres estrategias de supervisión y no de castigo. (Decovic, Janssens, & Van As, 2003).

Antes de realizar cualquier intervención se debe considerar el ambiente familiar de la persona, ya que las relaciones que mantienen los miembros de la familia están fuertemente interconectadas por tanto lo que afecta a un miembro de la familia afecta al sistema familiar completo (Samuel, Rillota, & Brown, 2012).

Entrenamiento a padres

Cuando existen cambios bruscos en la manera de comportarse de una persona, puede deberse tanto a alteraciones en los procesos de instrucción social como a cambios biológicos (Bandura & Walters, 1983), es decir que en las intervenciones con adolescentes es de suma importancia considerar los cambios en las interacciones padres e hijos y no solo atribuir los mismos a cuestiones de desarrollo.

Como ya se mencionó existe una alta prevalencia de problemas de conducta en los adolescentes, por lo que surge el entrenamiento a padres, que tiene por función el capacitar a través de diversas técnicas y estrategias, con principios en el análisis de conducta aplicado, lo que permite enseñar resolver los problemas que presenten los hijos (Bausela-Herreras, 2009); (Rey, 2006). Tal enfoque presenta evidencia de su efectividad especialmente la que refiere una orientación conductual (Pickering & Sanders, 2015); (Rey, 2006).

Para iniciar el entrenamiento a padres es necesario determinar la relación existente entre los antecedentes de la conducta problema y las consecuencias de la misma, esto es posible a través de técnicas de auto registro que otorga información sobre la frecuencia, intensidad, de las conductas y sus contingencias para así planear los pasos a intervenir (Carrobles & Pérez-Pareja, 2002). Se debe entrenar al padre para que realice el auto registro lo que se logra explicando mediante ejemplos la relación que existe entre cognición, afecto y conducta, basándose en las experiencias recientes (Carrasco-Galán, 1999).

Con el fin de mejorar los alcances y resultados del entrernamiento en padres McCart, Priester, Davies y Azen (2006) proponen que a través de una terapia cognitivo conductual se trabaje en el adolescente para otorgarle habilidades de solución de problemas de forma no violenta y conductas desadaptativas mientras que Rey (2006) sugiere trabajar sobre los propios padres con técnicas como el entrenamiento en control de ira, en manejo de estrés, en solución de problemas y en habilidades sociales.

Siendo que es de mayor interés la intervención con padres en nuestro presente trabajo, se describirá brevemente las técnicas propuestas por Rey (2006).

El entrenamiento de manejo y control de ira se proponen que en las primeras sesiones se inicie con tecnicas de relajación para después introducir técnicas cognitivas, tal orden otorga mayores posibilidades de tener una intervención exitosa (Deffenbacher & Lynch, 1998).

Las técnicas de relajación que se utilizan en intervenciones de control de ira y manejo de estrés se encuentran la respiración diafragmatica (Schawrtz & Andrasik, 2003) y la relajación progresiva (Labrador-Encinas, De la Puente-Muñoz, & Crespo-López, 1999).

En el entrenamiento en solución de problemas tiene por fin mejorar las capacidades de afrontamiento de las personas ante diversos estresores, se le otorga las herramientas para resolverlos de manera eficaz para ello es necesario definir la situación, generar posibles soluciones, ejecutarlas y verificar si han sido o no útiles (Nezu, Nezu, & D´Zurilla, 2013).

En cuanto al entrenamiento en habilidades sociales se puede definir como un intento sistemático de enseñar estrategias y habilidades personales con la intención de mejorar las competencias sociales de la persona, en el cual se emplean procedimientos tales como las instrucciones, el modelado, el ensayo de conducta, la retroalimentación y el reforzamiento (Caballo, 1995).

Tales fueron los elementos que se conjuntaron en la aplicación de una intervención con las directrices ya mencionadas, con un diseño de caso único a una madre con hijos adolescentes que presentaban problemas de conducta.

Diseños de caso único

Los diseños de casos únicos son medidas repetidas adecuadamente planeadas del fenómeno que se desee estudiar, tales mediciones son realizadas antes y después de la intervención, permitiendo así el establecer conclusiones del efecto del tratamiento (Kratochwill, T. R., Hitchcock, J., Horner, R. H., Levin, J. R., 2010).

Es de interés demostrar que la intervención tiene efecto sobre las conductas que se desean modificar, dando la posibilidad de comparar tanto los cambios que tienen las mediciones en la línea base, con las realizadas durante la intervención, así como determinar el tipo de diferencia que se genera entre una fase y otra (Kratochwill & Levin, 2010).

Al realizar intervenciones psicológicas es importante dirigir los objetivos de investigación de manera conjunta con el participante, entonces el tiempo del tratamiento dependerá del avance que la persona presente, es decir es posible adaptar una intervención sin limitar su duración. (Silva-Rodríquez, 1992a).

En los diseños de caso único tipo A-B, donde las intervenciones tienen sus fundamentos en el análisis de la conducta, se hace necesaria la inspección visual lo que permite observar el efecto del tratamiento, su reversibilidad y si es o no replicable (Fisher, Kelley, & Lomas, 2003). Tales gráficos son trazados a partir de tasas de frecuencia del fenómeno observado dentro de un periodo de tiempo, cuando surgen cambios de una fase a otra se puede inferir que es a razón de la introducción de la intervención, es necesario entonces que los cambios sean suficientemente grandes para ser observados visualmente, (Mc Guigan, 1996).

Existen diversos índices cuantitativos que se reflejan en las gráficas, estos son realizados a partir de principios estadísticos que permiten evaluar la efectividad de la intervención. Entre los más comunes se observan la media o nivel de ejecución, la variabilidad y la tendencia de las series de tiempo. (Silva-Rodríguez, 1992a). Sin embargo, el investigador debe de elegir que índices cuantitativos habrá de utilizar, considerando las características de su estudio, que le permitan definir la mejor manera de presentar sus resultados y realizar sus interpretaciones (Lane & Gast, 2013).

En el presente estudio se utilizó el método de criterio dual conservativo ya que sus autores demuestran que controlan mejor el error estadístico de tipo 1 que otras técnicas visuales, además de tener mayor fuerza para detectar los efectos reales de un tratamiento que otros métodos estadísticos, para profundizar en este tema se recomienda consultar los trabajos de Fisher, Kelley y Lomas (2003); Stewart, Carr, Brandt y McHenry (2007); y Swoboda, Kratochwill, y Levin, (2010).

A partir del método dividido y de criterio dual, Fisher, Kelley y Lomas (2003), proponen el método de criterio dual conservativo (CDC), el cual es una técnica de análisis visual, que representa un primer ordenamiento de modelos auto-regresivos donde la media y la tendencia de la línea base se sobreponen en la línea de intervención, entonces se debe de calcular la cantidad de datos que caen por encima o por debajo de ambas líneas, según la cantidad de datos que se tenga en la fase de intervención se genera un mínimo para considerar que hay un cambio entre fase y fase.

Respecto a otras técnicas de análisis visual se observa en la mayoría de los casos una desventaja para interpretar e inferir los efectos del tratamiento llegándose inclusive a requerir un entrenamiento para los evaluadores. En tal caso el método CDC se hace más fácil el generar tal habilidad ayudando a mejorar los problemas de bajo acuerdo entre evaluadores, teniendo efectos sobre la confiabilidad y objetividad de tal proceso mejorando así la validez de tal técnica (Swoboda, Kratochwill, & Levin, 2010).

Método

Diseño de investigación

El diseño experimental de caso único con líneas bases entre conductas dependientes e inter sujetos con un paradigma A-B, dicho diseño permite atribuir el cambio en las medidas de las respuestas en la línea base (A) cuando tales respuestas no siguen la predicción realizada y son cambiadas después de la intervención (B), a la vez que permite interpretar que dicho tratamiento tiene o no efectos generalizados entre conductas que se consideren relacionadas (Mc Guigan, 1996) (Silva-Rodríguez, 1992b). La duración de la intervención fue de dos meses, dando un total de 8 sesiones, de una duración aproximada de entre 60 minutos y 90 minutos.

Muestra

En la evaluación diagnostica se consideraron un total de 84 padres con hijos adolescentes inscritos en cualquiera de una escuela secundaria técnica de la ciudad de San Luis Potosí, de carácter público y ubicada en la periferia de la ciudad.

Para la intervención la muestra es representada por un caso único N=1. A través de juntas con los padres de familia se les invito a que trabajaran de

manera voluntaria en la investigación que tuvo como fin, mejorar las relaciones con los hijos y atender a quienes presentaran problemas de conducta a través del entrenamiento a padres.

Subsecuentemente aceptó participar una madre de familia codificada a partir de ahora como "LG" quien tiene un total de 2 hijos y 2 hijastros, quien actualmente vive con su segunda pareja en unión libre, además destáquese que es ella quien dedica la mayor parte del tiempo al cuidado de los mismos.

Propósito de estudio

Mejorar la percepción de la Calidad de Vida y el ambiente familiar de padres con hijos adolescentes a través un programa de intervención con enfoque en entrenamiento a padres la inclusión de técnicas cognitivo-conductuales.

Objetivo general

Evaluar los efectos de la intervención a partir de la comparación los parámetros cuantitativos de la serie de tiempo entre la línea base y la intervención, así como la influencia de dichos cambios sobre la percepción de la Calidad de Vida y el ambiente familiar.

Objetivos específicos

1. Evaluar el cambio de frecuencias en los consecuentes usados para el manejo conductual de los hijos por parte del participante, entre la línea base y la intervención.
2. Evaluar el cambio de las frecuencias en las conductas problema en los hijos entre la línea base y la intervención.
3. Evaluar el cambio de las frecuencias en las conductas deseadas en los hijos entre la línea base y la intervención.
4. Evaluar la mejora en la percepción de la Calidad de Vida de los participantes entre la línea base y la intervención.
5. Evaluar la mejora en los indicadores referentes al ambiente familiar en los participantes entre la línea base y la intervención.

Instrumentos

Entre los instrumentos que miden CV en poblaciones no enfermas es el WHOQOL-100 de la OMS (1998) mientras que la situación que se vive en las familias día a día, se encuentra el Escala de Ambiente Social-Familiar (FES), de (Moos, Moos, & Trickett, 1980), y finalmente las técnicas de auto registro resultan ser especialmente efectivas en el entrenamiento a padres, a continuación se describen cada uno de los instrumentos.

El WHOQOL-100

Tiene seis áreas o dominios de calidad de vida, cada una de las cuales indaga en los siguientes aspectos: salud física (energía y fatiga, dolor y malestar, sueño y descanso); salud psicológica (imagen corporal y apariencia, sentimientos negativos y positivos, autoestima, pensamientos, aprendizaje, memoria y concentración); nivel de independencia (movilidad, actividades de la vida diaria, dependencia de sustancias médicas y asistencia médica, capacidad de trabajo); relaciones sociales (relaciones personales, soporte social, actividad sexual); medio ambiente (recursos financieros, seguridad, ambiente físico,

transporte, recreación y tiempo libre, participación social); y espiritualidad (religión, creencias personales).

La consistencia interna del instrumento muestra valores alfa de Cronbach para cada uno de los seis dominios que son 0.76 (bienestar físico) 0.81 (bienestar psicológico) 0.81 (nivel de independencia) 0.71 (relaciones sociales) a 0.86 (ambiente), 0.89 (espiritualidad y religiosidad) y 0.84 (calidad de vida).

Su estabilidad temporal produce puntuaciones comparables a través del tiempo en los casos en que no haya intervenciones o que no hay acontecimientos que cambien la vida. (OMS, 1998).

En México se tomó de referencia la versión extensa los trabajos y adaptaciones al español de Power, Bullinger, y Harper (1999) González-Celis (2002) como se citó en Gonzalez-Celis y Gomez-Benito, 2013).

Escala de Clima Social-Familiar (FES)

En ella los padres pueden describir la percepción que tienen de su clima social familiar y se aprecian las características socioambientales de todo tipo de familias. Evalúa y describe las relaciones interpersonales entre los miembros de la familia, los aspectos de desarrollo que tienen mayor importancia en ella y su estructura básica. La escala está constituida por 90 preguntas, agrupadas en 10 sub escalas que definen tres dimensiones: la primera es Desarrollo (Independencia, Orientación cultural, orientación a metas y recreación), la cual evalúa la importancia que tienen dentro de la familia ciertos procesos de desarrollo personal, que pueden ser fomentados o no por la vida en común. La segunda es Estabilidad (control y orientación familiar) que proporciona información sobre la estructura y la organización de la familia y sobre el grado de control que normalmente ejercen unos miembros de la familia sobre otros. Finalmente, la tercera es de Relaciones (cohesión, conflicto y expresividad) evalúa el grado de comunicación y libre expresión dentro de la familia y el grado de interacción conflictiva entre los miembros. (Vargas-Rubilar, 2009).

La versión original es de (Moos, Moos, & Trickett, 1980) a partir de la validación en España se realiza un estudio en México donde se encontró la misma estructura factorial y una adecuada consistencia interna con un alfa de *Cronbach* de 0.78 (Ayala, Fulgencio, Chaparro & Pedroza, 2000 como se citó en Ruíz-Martínez, Vázquez-Arévalo, Mancilla-Díaz, Lucio-Gómez_Maqueos, & Aizputu de la Portilla, 2012).

Auto registro

Se utilizó con el fin de observar la frecuencia y tipo de conducta problema que presentaban los hijos, así como la incidencia y el tipo de los castigos usados por la participante.

Dicha herramienta se ha mostrado especialmente útil en el entrenamiento a padres con enfoque conductual, ya que permite identificar los elementos que giran en torno a la conducta problema que presenta el hijo y qué hace el padre respecto a determinada conducta (Carrobles & Pérez-Pareja, 2002; Friedberg & McClure, 2005; Mc Guigan, 1996).

Procedimiento empleado para la intervención

Primeramente, se indagaron los motivos de participación de “LG”, quien refiere que sus dos hijastros, el primero de 15 años “LCJ” y el segundo de 13

años “LZ”, tienen constantes peleas verbales y físicas, así como conducta desafiante respecto a la realización de las labores del hogar.

Subsecuentemente se establecieron las expectativas de la participante las cuales fueron mejorar la relación de “LJC”, con “LZ”, así como reducir sus conductas agresivas, que cumplan con diversas labores del hogar y que ninguno de los dos agreda a la hija menor.

La estructura de las sesiones es la propuesta por Friedberg y McClure (2005) que constó de la valoración del estado de ánimo del participante, la revisión de las tareas para casa, las actividades a realizar en la sesión, y la retroalimentación de la misma.

Para realizar el análisis de las series de tiempo de la participante fue necesario categorizar las conductas observadas en los auto registros realizados.

Tabla 1. Categorías de las conductas definidas a partir del auto registro del participante LG

Categoría	Definición	Conductas observadas
Conductas Agresivas	Conjunto de conductas, donde se observe cualquier tipo de agresión entre los hermanos, o hacia los padres dentro y fuera del hogar.	Pegar, reñir, empujar, gritar o burlarse de alguno de los hermanos, así como desafiar a cualquiera de los padres.
		“Continua”
Categoría	Definición	Conductas observadas
Conducta negativa en el hogar	Conjunto de conductas, donde se observe cualquier tipo de conflicto ocasionado por la indisposición, la falta a las labores del hogar o tareas escolares.	No realizar ni posponer una labor que deba realizarse dentro del hogar, tales como encargos a la tienda, lavar los trastes, limpiar el cuarto, realizar las tareas escolares.
Castigos	Conjunto de conductas, donde se observe cualquier tipo de castigo surgido en el entorno familiar y dirigido a la conducta problema de los hijos	Pegar en cualquier parte del cuerpo, forzar a realizar determinada actividad, gritar, regañar.

La intervención fue realizada a partir de la revisión bibliográfica de distintos autores, desde la delimitación del problema y el uso de técnicas conductuales para el manejo de los hijos (Carrobles & Pérez-Pareja, 2002), el entrenamiento en registros (Carrasco-Galán, 1999), en relajación a través de la respiración diafragmática (Schawrtz & Andrasik, 2003), en relajación progresiva (Labrador-Encinas, De la Puente-Muñoz, & Crespo-López, 1999), en habilidades sociales a través del ensayo de conducta (Caballo, 1995) hasta un breve entrenamiento en resolución de problemas (Nezu, Nezu, & D´Zurilla, 2013).

A continuación, se presentan las actividades realizadas sesión por sesión según su temática y objetivos.

Tabla 2. Tratamiento enfocado al manejo conductual de los hijos y al fortalecimiento personal del padre a través de técnicas cognitivo-conductuales

Sesión	Temática	Objetivos
1	Presentación inicial, delimitación del problema y entrenamiento en registros.	Establecer las líneas de trabajo, así como definir y delimitar los objetivos de la intervención. Entrenar mediante ejemplos a la participante en el auto registro de conductas.

"Continua"

Sesión	Temática	Objetivos
2	Entrenamiento en registros (continuación).	Verificar que los auto registros sean los apropiados para delimitar el problema y comenzar a realizar el análisis funcional de la conducta.
3	Inicio en entrenamiento de relajación y cambio en el uso de contingentes en los hijos.	Realizar el análisis funcional de la conducta para proponer el cambio en el tipo de contingentes, así como introducir el entrenamiento en relajación diafragmática.
4	Entrenamiento en relajación (continuación).	Evaluar los logros obtenidos en el uso de la respiración diafragmática e introducir el uso de la relajación progresiva. Observar los cambios en la conducta de los hijos debido al cambio de castigos por reforzadores positivos.
5	Entrenamiento en habilidades sociales.	A partir del ensayo de conducta modificar la manera en que interactúa con sus hijos al momento de corregir alguna conducta.
6	Entrenamiento en habilidades sociales (continuación) y contrato conductual	Observar los logros obtenidos en la manera de interactuar con los hijos, así como la asignación del contrato conductual en conductas específicas que no se han logrado cambiar.
7	Entrenamiento en solución de problemas	Observar la manera en que la participante resuelve problemas y proponer nuevas maneras de resolver distintas situaciones.
8	Entrenamiento en solución de problemas (continuación) y cierre de intervención.	Observar si la participante ha cambiado su manera de aproximarse a la solución de un problema, dar retroalimentación y realizar el cierre de la intervención.

Consideraciones éticas

Previo a la intervención y medición, se explicaron los objetivos de la investigación tanto a los participantes del diagnóstico situacional, como a la participante de la intervención, sesto con la finalidad de que decidieran si quieren formar parte del proyecto. Una vez que estos aceptaron introducirse en el proyecto, firmaron una carta de asentimiento para formalizar la situación.

En el caso específico de la participante "LG", se le explicaron los beneficios esperados con la intervención, dado que había indicios de conductas violentas entre hermanos, se indago la posibilidad que existiera un riesgo de lesión o daño entre estos y se le proporcionó información para actuar en caso de una emergencia.

Procedimiento de evaluación

Por lo ya mencionado en el marco teórico, se utilizó como método de evaluación la técnica de análisis visual que se auxilia del método de criterio dual y conservativo, ya que se mostraba idóneo para nuestro estudio debido a sus bondades de validez y eficacia frente a otras técnicas para el análisis de diseños de casos únicos. Por tanto, la metodología del trabajo es cuantitativa.

Subsecuentemente a partir de los auto registros obtenidos por la participante, se utilizó el método de criterio dual conservativo para obtener la media, la tendencia, la estabilidad a partir de la mediana, la estabilidad a partir de la tendencia y los gráficos donde se sobreponían para demostrar si había o no un cambio sistemático entre las fases de línea base e intervención. Todo ello fue realizado a partir del paquete estadístico R versión 3.2.2.

Resultados

Lane y Gast (2013) presentan una descripción detallada para el análisis visual de gráficas en el diseño experimental de casos unicos, donde se propone una serie de pasos para la presentación de resultados, retomando algunas directrices del trabajo mencionado se presentaran a continuación los resultados, en función de las características del estudio, se ha optado por presentar el indice de estabilidad calculada, a partir de la linea de tendencia y el gráfico CDC inferior, ya que en todas las categorias lo que se buscaba es generar una disminución en la frecuencia de las conductas. No se ha incluido el gráfico que demuestra la estabilidad de acuerdo a la mediana, puesto que en la mayoria de las gráficas presenta los mismos porcentajes, salvo la conducta negativa en el hogar por parte del participante LZ y los castigos utilizados sobre el participante LJC.

El numero de observaciones en la linea base (A) es de 15 y en la intervención (B) son 39.

Los resultados demuestran una disminución en todas las categorias en el nivel de ejecución y un aumento en la estabilidad que puede deberse a que la intervención presenta un mayor numero de observaciones (o días). Sin embargo debido a que algunas muestran una tendencia negativa y poca estabilidad solo se ha podido inferir un cambio sistemático a través del método CDC, en cuatro conductas de seis. Tal método pide como criterio, que de un total de 39 observaciones en la intervención, debe haber al menos 25 datos por debajo de ambas lineas para poder atribuir un cambio sistemático.

Tabla 3. Índices cuantitativos de las conductas agresivas del participante LJC.

	Media	Estabilidad (media)	Estabilidad (tendencia)
Fase A	1.46	53.33%	53.33
Fase B	0.23	79.48	79.48

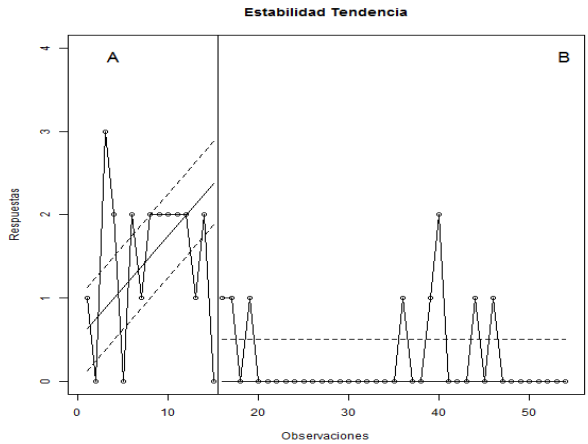


Figura 1. Estabilidad de las fases A y B calculadas a partir de la tendencia en las conductas agresivas del participante LJC.

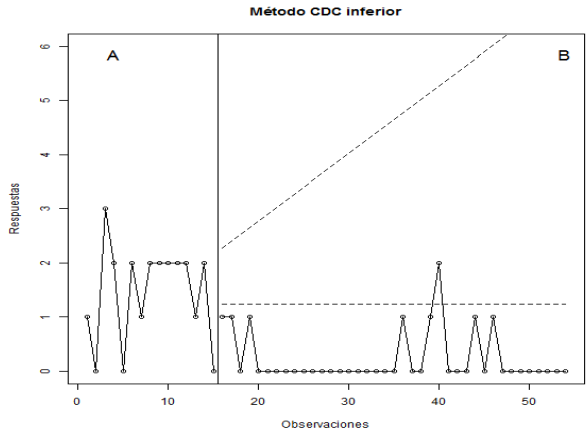


Figura 2. Método CDC de las conductas agresivas del participante LJC.

El cambio que hubo en la tendencia de las conductas agresivas en LJC que pasa de ser positiva a neutra. En el método CDC se observa que de 39 datos en la intervención 38 se encuentran por debajo de ambas líneas, dado a que es mayor al criterio mínimo, esto indica que ha ocurrido un cambio sistemático (véase figura 2).

Tabla 4. Índices cuantitativos de las conductas agresivas del participante LZ.

	Media	Estabilidad (media)	Estabilidad (tendencia)
Fase A	1.13	60%	60%
Fase B	0.25	74.35	74.35

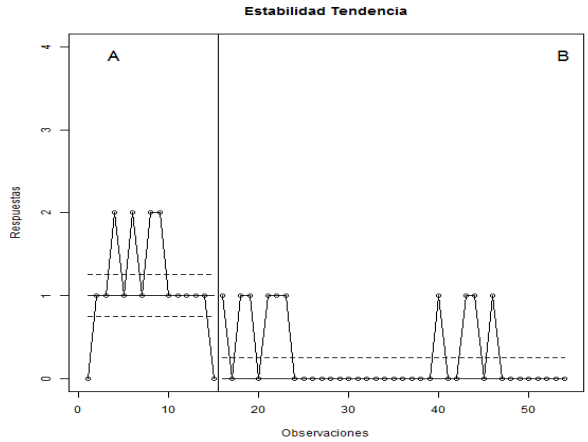


Figura 3. Estabilidad de las fases A y B calculadas a partir de la tendencia en las conductas agresivas del participante LZ.

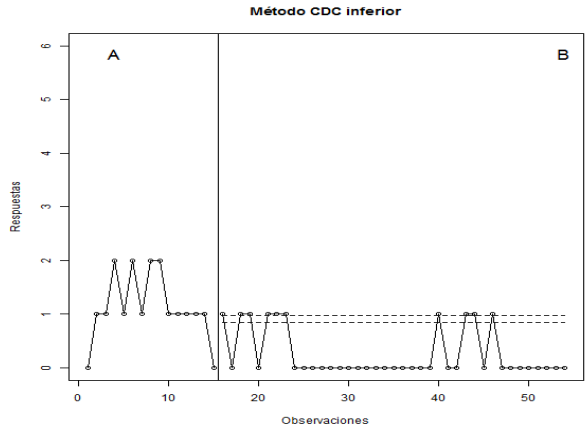


Figura 4. Método CDC de las conductas agresivas del participante LZ.

En las conductas agresivas de LZ se observa una disminución en el nivel de ejecución y aumento de estabilidad. Una vez más el método CDC muestra un cambio sistemático entre fases, con 29 datos por debajo de ambas líneas (véase figura 4).

Tabla 5. Índices cuantitativos de las conductas negativas en el hogar del participante LJC.

	Media	Estabilidad (media)	Estabilidad (tendencia)
Fase A	1	46.66%	46.66%
Fase B	0.10	89.74%	89.74%

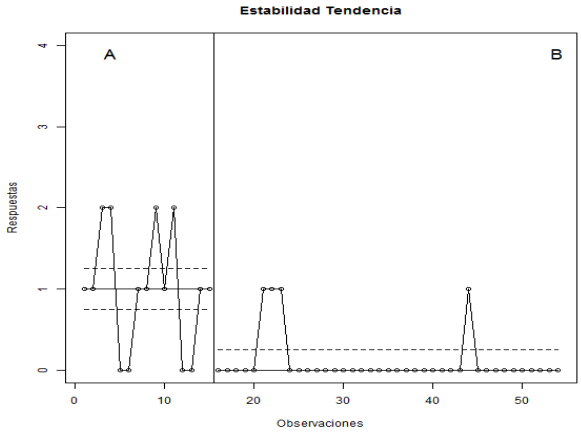


Figura 5. Estabilidad de las fases A y B calculadas a partir de la tendencia en las conductas negativas en el hogar del participante LJC.

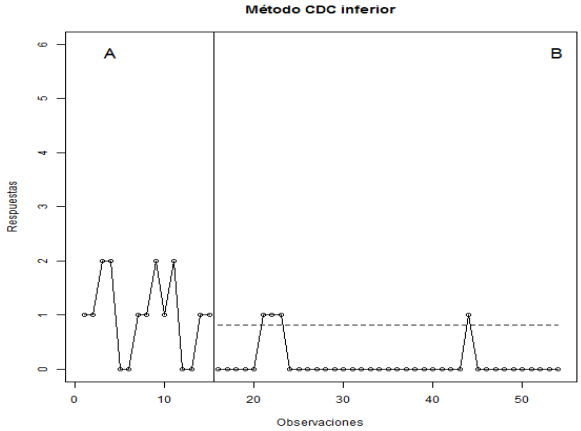


Figura 6. Método CDC de las conductas negativas en el hogar del participante LJC.

Las conductas negativas en el hogar de LJC muestran una disminución en el nivel de ejecución, así como un aumento en su estabilidad y no existe un cambio en la tendencia. El método CDC muestra un total de 35 datos por debajo de ambas líneas, por lo que se atribuye un cambio sistemático debido a la intervención (véase figura 6). En el caso del participante LJC hubo un cambio sistemático en ambas conductas, cumpliendo con los objetivos de la intervención.

Tabla 6. Índices cuantitativos de las conductas negativas en el hogar del participante LZ.

	Media	Estabilidad (media)	Estabilidad (tendencia)
Fase A	1.26	53.33	40
Fase B	0.33	69.23	69.23

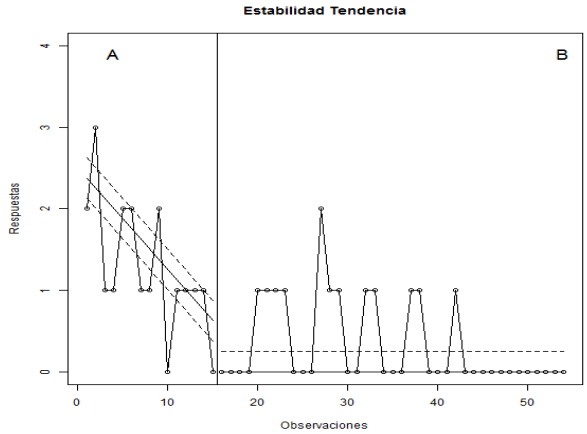


Figura 7. Estabilidad de las fases A y B calculadas a partir de la tendencia en las conductas negativas en el hogar del participante LZ.

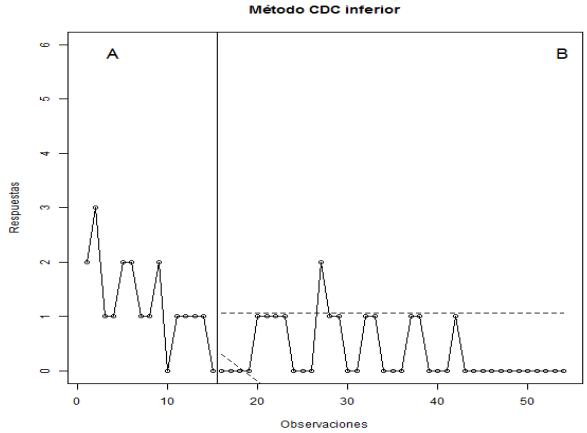


Figura 8. Método CDC de las conductas negativas en el hogar del participante LZ.

En las conductas negativas en el hogar de LZ existe una marcada tendencia negativa en la línea base, lo que hace difícil atribuir los efectos de la intervención, aunque exista un cambio en el nivel de ejecución. El método CDC solo marca 3 datos por debajo de ambas líneas, por tanto no ha habido un cambio sistemático (véase figura 8).

Tabla 7. Índices cuantitativos de los castigos utilizados por la participante LG en su hijo LJC.

	Media	Estabilidad (media)	Estabilidad (tendencia)
Fase A	2.06	33.33	26.66
Fase B	0.23	84.61	84.61

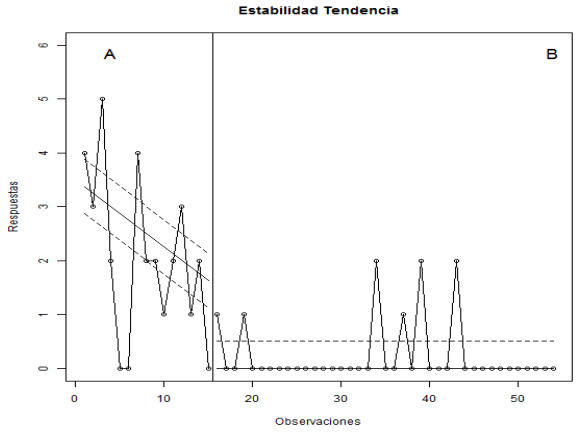


Figura 9. Estabilidad de las fases A y B calculadas a partir de la tendencia en castigos usados por la participante LG en su hijo LJC.

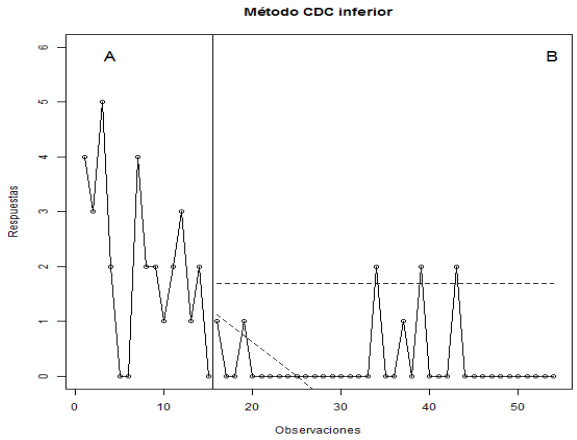


Figura 10. Método CDC de los castigos implementados en el participante LJC.

Los castigos aplicados por la madre LG muestran un cambio en el nivel de ejecución, sin embargo, la línea base no muestra estabilidad y tiene una marcada tendencia negativa. En el método CDC se tienen 8 datos por debajo de ambas líneas y no se puede atribuir un cambio sistemático a la intervención.

Tabla 8. Índices cuantitativos de los castigos utilizados por la participante LG en su hijo LZ.

	Media	Estabilidad (media)	Estabilidad (tendencia)
Fase A	2.66	60.00	60.00
Fase B	0.38	69.23	69.23

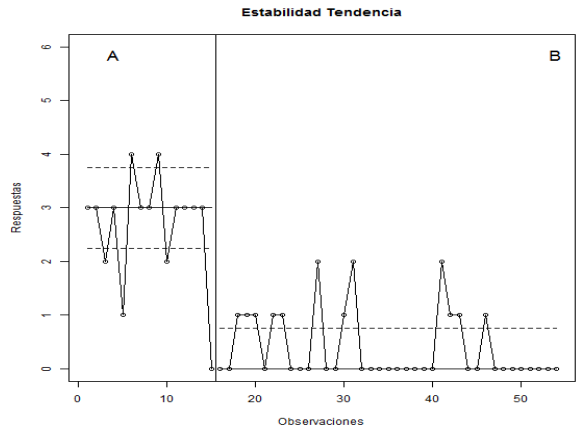


Figura 11. Estabilidad de las fases A y B calculadas a partir de la tendencia en castigos usados por la participante LG en su hijo LZ.

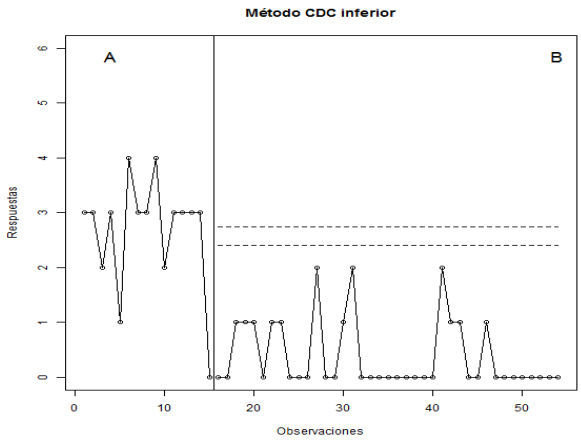


Figura 12. Método CDC de los castigos implementados en el participante LJC.

En los castigos implementados a LZ se observa una reducción en el nivel de ejecución y en cuanto al método CDC un total de 39 datos se encuentran por debajo de ambas líneas por lo que de igual manera existe un cambio sistemático.

Tabla 9. Puntos por debajo de ambas líneas trazadas a través del método CDC, es necesario que sean mayores a 25 para que exista un cambio sistemático.

Participante	Conductas agresivas	Conductas negativas en el hogar	Castigos implementados por "LG"
LJC	38	35	8
LZ	29	3	39

Discusión

El entrenamiento a padres se ha mostrado efectivo para la disminución de la mayoría de conductas problemáticas en los participantes LJC y LZ, y en el cambio de uso de castigos por reforzadores positivos comparable a lo dicho en el meta análisis expuestos en el trabajo de Rey (2006) quien además menciona que tal enfoque es efectivo.

Las excepciones en el cambio sistemático son las conductas negativas en el hogar en el participante LZ y el uso de castigos sobre el participante LJC donde el método CDC muestra que no existe tal cambio.

Al respecto Mc Guigan (1996) y Tyron (1982) hablan de la importancia de que la linea base en un diseño de caso unico muestre estabilidad, puesto que de no ser el caso se estaría hablando de una conducta sumamente variable, en las conductas negativas en el hogar de LZ y los castigos aplicados a LJC se observa que su estabilidad a partir de la tendencia muestran porcentajes bajos (40% y 33.33% respectivamente) por lo que es dificíl inferir el efecto del tratamiento.

La marcada tendencia en ambas excepciones pueden deberse a la dependencia serial la cual juega un papel importante al observar el efecto de la intervención, debido a que en la línea base tanto de las conductas negativas en el hogar de LZ y los castigos implementados a LJC se empieza a observar un decremento a partir del día ocho, dicha situación es mencionada por Silva-Rodríguez (1992c) donde al pedirle al participante que registre alguna conducta negativa como sería la implementación de castigos violentos, es probable que al pasar los días y por efecto de que éste observe la frecuencia de una conducta negativa, quien intentará reducirla sin iniciar la intervención.

Una solución que propone es aumentar el periodo de observación, ya que tales cambios difícilmente se mantendrían y al pasar el tiempo este volvería a efectuar las conductas, sin embargo, el diseño de la investigación nos impidió realizar excepciones en alguna de las conductas observadas.

El presente estudio muestra concordancia con lo ya mencionado por Bandura y Walters (1983), donde la violencia es un patrón aprendido por modelos significativos del observador, en este caso la madre, incluso mencionan que al utilizar contingentes para la extinción de conductas agresivas tales como gritos o golpes se observa un aumento en las respuestas agresivas que se desean extinguir, en nuestro estudio puede observarse que una vez que se ha disminuido la media del uso de castigo para el participante LJC (de 2.06 a 0.23) y el participante LZ (de 2.66 a 0.38) también lo hacen las conductas agresivas de ambos participantes (de 1.46 a 0.23 y de 1.13 a 0.25 respectivamente).

Limitaciones

Una importante limitación del estudio es la falta de participación del padre, como ha mencionado Horton (1984), cuando éste no recibe el entrenamiento tiende a afectar la contingencia en la aplicación de reforzadores en los hijos, por no constar con el mismo repertorio de habilidades, por lo tanto, la generalización de pautas de conducta en los hijos se ve afectada, es de suma importancia que en futuras investigaciones se dirijan esfuerzos en el reclutamiento de los padres.

Además de que en tales intervenciones el mejor modelo como lo menciona Rey (2006) es la intervención de manera grupal y no en forma individual, de tal modo que la falta de participantes en el estudio también es una limitación que afecta en la obtención de mejores resultados.

Implicaciones

En la actualidad se pone de relieve la necesidad de dirigir intervenciones comunitarias hacia políticas de salud, como es el caso del programa Triple P en Australia desarrollado por Sanders y colaboradores de la universidad de Queensland, donde existen diferentes niveles de atención, que van de lo

particular a lo comunitario, con distintos niveles de intervención según sea la naturaleza del conflicto (Pickering & Sanders, 2015), el presente trabajo puede ser de utilidad para la implementación de intervenciones a padres que requieran atención terapéutica, donde existan pautas de conductas violentas riesgosas entre los hijos y conductas desafiantes que afecten la interacción de ambos, esperando que tales aportaciones sean de utilidad en un futuro para la constitución de programas en salud.

Bibliografía

Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (Quinta ed.). Arlington: Editorial Medica Panamericana.

Bandura, A., & Walters, R. (1983). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad* (Séptima ed.). Madrid, España: Alianza Universidad.

Bausela-Herreras, E. (2009). Carrobles, J. y Pérez, J. (2008). Escuela de padres. Guía práctica para evitar problemas de conducta y mejorar el desarrollo infantil. Madrid: Ojos Solares. Desarrollo Psicología. *Psicología Educativa, 15*(1), 73-74.

Caballo, V. (1995). Entrenamiento en habilidades sociales. En V. Caballo, *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta* (Tercera ed., págs. 403-443). Madrid, España: Siglo veintiuno editores.

Cárdenas-López, G. (2013). Violencia doméstica desde la perspectiva del aprendizaje social. En G. Cárdenas-López, & A. Vite-Sierra, *Intervenciones eficaces en violencia familiar y escolar* (págs. 7-20). Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma d eMéxico.

Carrasco-Galán, I. (1999). Terapias recionales y de reestructuración cognitiva. En F. Labrador, J. A. Cruzado, & M. Muñoz, *Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta* (págs. 667-709). Madrid, España: Ediciones Pirámide.

Carrobles, J. A., & Pérez-Pareja, J. (2002). *Escuela de padres guía práctica para evitar para evitar problemas de conducta y mejorar el desarrollo infantil.* Madrid, España: Ediciones Pirámide.

Decovic, M., Janssens, J., & Van As, N. (2003). Family predictors of antisocial behavior in adolescence. *Family Process, 42*(2), 223-235.

Deffenbacher, J., & Lynch, R. (1998). Intervención cognitivo-conductual para el control de ira. En V. Caballo, *Manual para el tratamiento cognitivo-conductual de los trastornos psicológicos* (Vol. II, págs. 639-672). Madrid, España: Siglo Veintiuno de España Editores.

Engel, G. (1977). The need for a new medical model: A challenge for biomedicine. *Science, 196*(4286), 129-136.

Fisher, W., Kelley, M., & Lomas, J. (2003). Visual aids and structured criteria for improving visual inspection and interpretation of single-case designs. *Journal of applied behavior analysis, 36*(3), 387-406.

Flores de Bishop, C. (2002). La familia como agente de promoción en salud mental [The family as an agent for promotion in mental health]. *Inter-psiquis.* [En red]. Recuperado el 20 de noviembre de 2002 de http//www.psiquiatria.com

Friedberg, R. D., & McClure, J. M. (2005). *Práctica clínica de terapia cognitica con niños y adolescentes, conceptos esenciales.* Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.

Gonzalez-Celis, A. L., & Gomez-Benito, J. (2013). Spirituality and quiality of life and its effect on depression in older adults in Mexico. *Scientific Research, 4*(03), 178-182.

Gutiérrez-Maldonado, J., Caqueo-Irízar, A., Ferrer-Garcia, M., & Fernández-Dávila, P. (2012). Influencia de la percepción de apoyo y de funcionamiento en la calidad de vida de pacientes con esquizofrenia y sus cuidadores. *Psicothema, 24*(2), 255-262.

Haas, B. (1999). Clarification and integration of similar quality of life concepts. *The journal of nursing scholarship, 31*(3), 215-220.

Hair, E., Moore, K., Garrett, S., Ling, T., & Cleveland, K. (2008). The continued importance of quality Parent-Adolescents relationship during late adolescence. *Journal of research adolescence, 18*(1), 187-200.

Horton, L. (1984). The father´s role in Behavioral Parent Training: A review. *Journal of Clinical Child Psychology, 13*(3), 274-279.

Kratochwill, T. R., Hitchcock, J., Horner, R. H., Levin, J. R., Odom, S. L., Rindskopf, D. M & Shadish, W. R. (2010). Single-case designs technical documentation. Retrieved from What Works Clearinghouse website: http://ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/wwc_scd.pdf.

Kratochwill, T. R., & Levin, J. R. (2010). Enhancing the scientific creadibility of single-case intervention research: Randomization to the rescue. Psychological methods, 15(2), 124-144.

Labiano, M. (2010). Estrategias de mejoramiento de la calidad de vida. En L. A. Oblitas-Guadalupe, *Psicología de la salud y calidad de vida* (págs. 299-333). Ciudad de México, México: CENGAGE Learning.

Labrador-Encinas, F., De la Puente-Muñoz, M. L., & Crespo-López, M. (1999). Técnicas de control de la activación: Relajación y respiración. En F. Labrador, J. Cruzado, & M. Muñoz, *Manual de técnicas de modificación y terapia de la conducta* (págs. 367-395). Madrid: Ediciones Pirámide.

Lane, J., & Gast, D. (2013). Visual analysis in single case experimental design studies: Brief review and guidelines. *Neuropsychological Rehabilitation: An International Journal, 24*(3/4), 445-463.

Louro-Bernal, I. (2003). La familia en la determinación de la salud. *Revista Cubana de Salud Pública, 29*(1), 48-51.

Lubenko, J., & Sebre, S. (2007). Adolescents' Identity Achievement, Attachment to Parents and Family Environment. *Baltic Journal of Psychology, 8*(1,2), 37-48.

Mc Guigan, F. J. (1996). *Psicología experimental: Métodos de investigación* (Sexta ed.). México, México: Prentice-Hall Hispanoamericana.

McCart, M., Priester, P., Davies, W., & Azen, R. (2006). Differential effectiveness of behavioral parent-training and cognitive-behavioral therapy for antisocial youth:A Meta-Analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology, 34*(4), 527-543.

Moos, R., Moos, B., & Trickett, E. (1980). *Family Environment Scale.* Palo Alto: Consulting Psychologiste Press.

Nezu, A., Nezu, C. M., & D´Zurilla, T. (2013). *Terapia de solución de problemas Manual de tratamiento.* Bilbao: Desclée de Brouwer.

Oliva, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de Psicología, 37*(3), 209-223.

Oros, L. B., & Vargas Rubilar, J. A. (Junio de 2012). Fortalecimiento emocional de las familias en situacion de pobreza: una propuesta de intervencion desde el contexto escolar. *Suma psicológica, 19*(1), 69-80.

Palacios, J., & Rodrigo, M. J. (2002). La familia como contexto de desarrollo humano. En J. Palacios, & M. J. Rodrigo, *Familia y desarrollo humano* (Tercera ed., págs. 25-67). Madrid, España: Alianza Editorial.

Pickering, J., & Sanders, M. (2015). The Triple P-Positive Parenting Program An example of a public health approach to evidence-based parenting support. *Family Matters*(96), 53-61.

Rey, C. (2006). Entrenamiento de padres: Una revisión de sus principales componentes y aplicaciones. *Revista Infancia Adolescencia y Familia, 1*(1), 61-84.

Ruíz-Martínez, A. O., Vázquez-Arévalo, R., Mancilla-Díaz, J. M., Lucio-Gómez_Maqueos, M. E., & Aizputu de la Portilla, A. (2012). Funcionamiento familiar en población clínica y poblacion con riesgo de trastornos alimentarios. *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios, 4*(03), 121-132.

Samuel, P., Rillota, F., & Brown, I. (Enero de 2012). The development of family quality of life concepts and measures. *Journal Of Intellectual Disability Research [serial online], 56*(1).

Schawrtz, M., & Andrasik, F. (2003). *Biofeedback a practioner´s guide.* Nueva York: The Guildford Press.

Silva-Rodríguez, A. (1992). Análisis descriptivo de las investigaciones de serie de tiempo (N=1). En A. Silva-Rodríguez, *Métodos cuantitativos en psicología: Un enfoque metodológico* (págs. 211-248). Ciudad de México: Trillas.

Silva-Rodríquez, A. (1992b). Diseño de investigación con N=1 o de series de tiempo. En A. Silva-Rodríquez, *Métodos cuantitativos en psicología* (págs. 45-71). Ciudad de México: Trillas.

Silva-Rodríquez, A. (1992c). Investigaciones psicológicas con series de tiempo: Análisis cuantitativo. En A. Silva-Rodríquez, *Métodos cuantitativos en psicología: Un enoque metofológico* (págs. 573-662). Ciudad de México: Trillas.

Stewart, K., Carr, J., Brandt, C., & McHenry, M. (2007). An evaluation of the Conservative Dual-Criterion method for teaching university students to visually inspect AB-Design graphs. Journal of applied behavior analysis, 40(4), 713-718.

Swoboda, C. M., Kratochwill, T. R., & Levin, J. R. (2010). Conservative dual-criterion method for single-case research: A guide for visual analysis of AB, ABAB, and multiple-baseline designs (WCER Working Paper No. 2010-13). Retrieved from University of Wisconsin–Madison, Wisconsin Center for Education Research website: http://www.wcer.wisc.edu/publications/workingPapers/papers.php

Tyron, W. W. (1982). A simplified time-series analysis for evaluating treatment interventions. *Journal of applied behavior analysis, 15*(3), 423-429.

Urzúa, A., Godoy, J., & Ocayo, K. (Julio-Agosto de 2011). Competencias parentales percibidas y calidad de vida. *Revista Chilena Pediatrica, 82*(4), 300-310.

Vargas-Rubilar J.(2009) *Percepción de clima social y familiar y actitudes ante situaciones de agravio en la adolescencia tardía*. Interdisciplinaria, 26(2) 289-316 recuperado de http://www.scielo.org.ar/ar/pdf/interd/v26n2/v26n2a07.pdf

World health organization. (1998). *WHOQOL user manual.* World health organization, Division of mental health and prevention of substance abuse world health organization. Geneva: Programme on Mental Health.

CAPÍTULO 25

PROMOCIÓN DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS PARA LA ATENCIÓN DE ALUMNOS CON VIH A TRAVÉS DE UN TALLER A DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Bania Yarabí Hernández Hernández
Ismael García Cedillo

Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Resumen

En la educación resulta relevante el conocimiento de estrategias que favorezcan las prácticas inclusivas y ayuden a los docentes a identificar y satisfacer las necesidades de todos sus alumnos; para que los niños con VIH y enfermedades crónicas que presentan NEE puedan lograr aprendizajes significativos es crucial que sus docentes estén preparados para satisfacerlas, además de mantener actitudes que incrementen en sus alumnos el gusto por asistir a la escuela. En el presente trabajo se da se da cuenta de los resultados preliminares de un programa de intervención realizado con base en un diagnóstico situacional en el que se encontró que no es en sí el VIH sino la cronicidad, lo que se asocia a las Necesidades Educativas Especiales, en este capítulo se presenta un programa de intervención orientada a sensibilizar y capacitar a docentes de educación básica para la atención a niños con enfermedades crónicas. El programa estuvo dirigido a docentes de educación primaria de un municipio del estado de San Luis Potosí, con la finalidad de favorecer sus prácticas inclusivas y ampliar los conocimientos que el profesorado tenía sobre el VIH y enfermedades crónicas. El programa se llevó a cabo en 10 sesiones de 2 horas cada una, en un período de 3 meses. Participaron 11 docentes frente a grupo, una maestra de apoyo, un maestro de educación física y el director; en total 14 participantes. Los resultados preliminares sugieren un incremento significativo en el trabajo colaborativo entre docentes, mayores conocimientos respecto al VIH y reconocimiento del ejercicio de prácticas no inclusivas en su escuela.

Introducción

Los avances en la medicina han logrado un cambio significativo en el tratamiento y pronóstico de las enfermedades pediátricas. Algunas enfermedades que antes eran terminales se han convertido en crónicas y la mayoría de los niños tiene una mayor esperanza de vida (Grau, 2003). Lo cual implica modificaciones en su estilo de vida, alimentación cuidados médicos y educación.

El maestro debe ser competente con una sólida formación en conocimientos, estrategias y recursos, para enfrentar los problemas que les supone su práctica profesional (Grau, 1998). Pero la docencia no solo exige múltiples competencias profesionales, sino también de competencias personales que les permita a los docentes comprender la enseñanza y aprendizaje como procesos en constante construcción; desde la perspectiva denominada reconstruccionismo social propuesta por Listón y Zeichner, las prácticas docentes son considerados como espacios de reflexión y dialogo que permiten cuestionar y reconstruir la teoría (Chacón, Chacón & Alcedo, 2012).

El trabajo docente también implica considerar, además, de la formación inicial, la formación constante para el logro de una educación de calidad

(UNESCO, 2006). Pero aún con todas las exigencias puestas en los docentes, la enseñanza a los alumnos con NEE no es una actividad que realice solo el maestro regular, sino que el apoyo de los distintos actores, pues compañeros, maestros de apoyo, autoridades educativas y de las familias de sus alumnos, entre otros, son esenciales para conseguirlo. Además, el maestro necesita ser capaz de identificar qué tipos de ayuda necesita, quiénes se la pueden proporcionar y cómo puede gestionarla (García & Romero, 2014).

Ya que las prácticas inclusivas tienen que ver con los conocimientos, las actitudes, los miedos, las experiencias previas, el trabajo colaborativo entre otros, representan un reto y un compromiso para los docentes de una escuela integradora contar con herramientas que les permitan garantizar, en la medida de lo posible, la aparición de dichas prácticas. Con lo anterior, la intervención mediante un curso de actualización pretende favorecer las prácticas inclusivas, mediante la sensibilización y capacitación que ofrezca estrategias para el trabajo con los alumnos con enfermedades crónicas que presentan NEE y modificar las actitudes y percepciones de los docentes hacia el alumnado que viven con VIH.

Marco teórico

América Latina es la región más inequitativa del mundo, en ella se mantienen la pobreza y la desigualdad. La educación no ha conseguido romper el ciclo entre pobreza y desigualdad social, porque la oportunidad educativa depende a su vez del nivel socioeconómico de los estudiantes (Blanco & Cusato, 2010). Por lo tanto, la pobreza es una de las manifestaciones más significativas de la desigualdad. De acuerdo con los datos de la CEPAL, el proceso de superación de la pobreza se encuentra estancado desde 1997 (CEPAL, 2002-2003).

Como ejemplo de lo anterior, los pueblos indígenas, los afrodescendientes, los migrantes y otras víctimas de la discriminación tienen indicadores económicos y sociales inferiores al promedio de la población, en particular en educación, empleo, salud, vivienda, índice de mortalidad infantil y esperanza de vida (ONU, 2001). Cuando se habla de igualdad de oportunidades en educación, se refiere no sólo a igualdad en el acceso porque no es suficiente, sino principalmente a la calidad de la educación que se brinda y los logros de aprendizaje que alcanzan los alumnos en las esferas cognitiva, afectiva y social, porque la escuela no solo es un lugar que permita acceder al conocimiento, sino tiene además funciones de integración social al convivir con personas de distintas realidades lo que por sí mismo resulta enriquecedor (Blanco & Cusato, 2010).

La atención a la diversidad tiene sus antecedentes en los movimientos de normalización que surgen en la década de los años sesenta y setenta, lo que implicó cambios importantes en la respuesta educativa ofrecida a las personas con discapacidad para su desarrollo individual y social (Velázquez, 2010). A partir de lo anterior, surge el movimiento de integración y con él, el concepto de necesidades educativas especiales (Warnock, 1978), entendiéndose como los apoyos que necesitan los alumnos, para desarrollar sus capacidades (García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga, 2000).

México comenzó su proceso de integración escolar con la asistencia de los niños con discapacidad a las escuelas regulares, introduciendo en las escuelas de educación básica el Programa de Integración Educativa (Velázquez,

2010). Actualmente, algunas escuelas regulares disponen de Programas de Integración y Programas de Escuelas de Calidad, formulados con el fin de favorecer la atención a la diversidad del alumnado. Por un lado, la Ley General de Educación (1993) en el artículo 41; establece que cada uno de los estados tiene la facultad de generar sus manuales de operación de los servicios de Educación Especial. De manera que, en estos momentos, en las escuelas hay niños con necesidades educativas especiales asociadas y no asociadas a una discapacidad. A las escuelas que tienen un Programa de Integración y además son asesoradas por las Unidades de Servicio y Apoyo a la educación regular (USAER) se denominan escuelas integradoras.

Hoy en día, los estudios sobre educación inclusiva están siendo abordados desde distintos campos científicos, evidenciando un movimiento social que implica a las escuelas, las publicaciones científicas y los debates internacionales, con fundamentación en los derechos humanos, en la justicia, en la equidad y en la igualdad de oportunidades, considerando la exclusión y la marginación como constructos sociales creados por la sociedad.

La educación inclusiva apuesta por la modificación de la realidad a partir de la reflexión sobre el trabajo docente, para evitar situaciones escolares que empujen a las personas al fracaso académico y social. Pero aun cuando las escuelas reciben apoyo para la atención a las necesidades educativas especiales, la incorporación de alumnos con enfermedades crónicas sigue suponiendo un desafío para los docentes, por la dificultad de identificar las necesidades de los niños que no presentan ninguna discapacidad.

Además de estas dificultades, entre los profesionales de la educación existe también cierta resistencia al movimiento de inclusión, tal vez por desconocimiento de sus postulados, por miedo al cambio, por exceso de trabajo, por inseguridad profesional, por temor a lo desconocido. Aún a pesar de promoverse acciones menos excluyentes, no se han logrado cambios efectivos (Velázquez, 2010).

En las escuelas mexicanas aun es factible que los maestros, por ignorancia, expulsen a sus alumnos con enfermedades crónicas o que consideren que cuando un alumno falta a clases no es su problema; en estos casos los maestros tendrían que preguntar qué está pasando con el niño, por qué no asiste y si tiene alguna enfermedad, investigar de qué forma lo pueden apoyar tanto en su tratamiento (lo que supone un impacto en la adherencia terapéutica), como en sus aprendizajes, situación que involucra el trabajo colaborativo entre padres y maestros, con la comunicación como eje central; pero también implica el compromiso docente para el logro de aprendizajes en sus alumnos a través de un desempeño de calidad y el desarrollo de la eficiencia y la eficacia para engrandecer las capacidades requeridas en el trabajo educativo (Marín, 2004).

Método

Participantes

El grupo participante de la intervención estuvo conformado por 11 docentes frente a grupo, la maestra de apoyo, el maestro de educación física y el director. A partir de la siguiente sesión las asistentes de limpieza ya no asistieron.

Los años de servicio de los participantes van de los 9 a los 40 años y su formación académica incluye 3 docentes con maestría y 11 con licenciatura. Las edades de los mismos van de los 38 a los 59 años de edad.

Objetivos

El programa de intervención se configuró a partir de los siguientes objetivos:

1. Propiciar la reflexión en los maestros sobre sus prácticas docentes.
2. Promover el trabajo colaborativo entre docentes y profesionales de la educación.
3. Ampliar los conocimientos que tienen los docentes respecto del VIH y enfermedades crónicas.

Procedimiento

El programa para favorecer las prácticas inclusivas de docentes de educación primaria consiste en 10 sesiones de 2 horas cada una y tiene como objetivo sensibilizar, favorecer las prácticas inclusivas y ampliar los conocimientos respecto al VIH de los docentes de educación primaria en relación con los niños con enfermedades crónicas, específicamente los que viven con VIH. El curso fue diseñado con base en los resultados del diagnóstico situacional, que consistió en la aplicación de la guía GEPIA, SACIE, Cuestionario de prácticas inclusivas y Cuestionario sobre conocimientos, actitudes y percepciones sobre el VIH. El diagnóstico situacional evidenció la falta de conocimientos de los docentes en relación con el VIH, dificultades para el trabajo colaborativo y la falta de responsabilidad con respecto a los niños que presentan NEE.

La propuesta de intervención para favorecer las prácticas inclusivas, se desarrolla bajo una perspectiva de la psicología educativa, que estudia los procesos psicológicos que ocurren como consecuencia de la participación de los individuos y los grupos en prácticas y contextos educativos (Díaz Barriga, 2010) perspectiva que permite el análisis de las interacciones que acontecen en la escuela que se consideran necesarias para el desarrollo de prácticas inclusivas, debido a que considera para ello la influencia de experiencias previas, temores, el tipo de interacción con sus compañeros docentes y los conocimientos.

El programa tiene un modelo teórico constructivista, elegido con base en los objetivos y el contexto en el que se desarrollará para asegurar su pertinente desarrollo. El modelo constructivista concibe el aprendizaje como un proceso activo y consciente, cuya finalidad es la construcción de significados y la atribución de sentido a los contenidos y experiencias de la persona que aprende. La práctica educativa es un proceso de apropiación constante en la que los docentes incorporan en su quehacer pedagógico, conocimientos que consideran pertinentes para el desarrollar de su trabajo en el aula (Solano, 2002).

La Educación inclusiva es el enfoque educativo que sustenta el presente proyecto, y busca la calidad en la educación mediante el trabajo colaborativo y la atención a la diversidad, particularmente a los alumnos pertenecientes a grupos vulnerables. Con base en la educación inclusiva, el programa tiene un enfoque crítico progresista que favorece el trabajo colaborativo y el diálogo (Barraza, 2010), permite que los maestros construyan sus propias metas. El objetivo de este trabajo tiene el propósito de mejorar las prácticas inclusivas

de los docentes, para ello se utilizará el modelo mixto de programas/consulta (Bisquerra & Álvarez, 1998).

Las actividades están pensadas para promover el trabajo colaborativo y la reflexión individual y grupal, así como la resolución de problemas; por lo que se incluyen lecturas, videos, análisis de casos y resolución de problemas, entre otras; en la tabla 1 se muestran los objetivos de cada una de las sesiones del taller. Se favorece el trabajo colaborativo mediante la participación activa de los participantes en equipos heterogéneos que les permitan enriquecerse de todos, así como la invitación constante a la reflexión sobre sus propias prácticas cotidianas que puedan traducirse en prácticas orientadas a mejorar la calidad de la educación y en la comprensión de la diversidad como elemento enriquecedor para el logro de aprendizajes significativos.

Taller de formación docente

Bloque 1 Sensibilización a la inclusión		
Sesión	*Objetivo*	*Actividades*
1	Que los maestros expresen sus expectativas y necesidades, y reflexionen sobre su trayectoria profesional y los cambios que han tenido a lo largo de esta.	▪ Presentación y encuadre. ▪ Dinámica de presentación ▪ Yo espero. ▪ Autobiografía
2	Conocer la postura de los participantes e indagar sobre sus conocimientos sobre los conceptos centrales de la educación inclusiva.	▪ El invitado a cenar. ▪ El acordeón.
3	Revisar el reporte sobre la discriminación en México y reflexionar sobre las repercusiones que tiene en la educación.	▪ Dinámica bombones. ▪ Discriminación en México.
4	Indagar sobre la forma en la que los docentes responden a los dilemas que presenta la educación inclusiva, y fomentar el colaborativo.	▪ Anudando la corbata ▪ ¿Usted qué haría?
Bloque 2 Necesidades educativas del alumnado con enfermedades crónicas		
5	Conocer el virus, las formas de transmisión, protección y mitos y reflexionar sobre la experiencia educativa de un niño que vive con VIH.	▪ El niño nuevo. ▪ Conociendo el VIH. ▪ Cacería de firmas.
6	Que los docentes identifiquen el impacto de una enfermedad crónica en el desempeño escolar de sus alumnos y alumnas.	▪ Necesidades educativas & enfermedades crónicas (parte I)
7	Que los docentes propongan formas de trabajo con los alumnos que tienen enfermedades crónicas.	▪ Necesidades educativas & enfermedades crónicas (parte II)

		▪ Yo propongo.
8	Analizar y reflexionar las implicaciones de la pobreza en la educación.	▪ Educación y pobreza. ▪ Reflexión.
9	Que los docentes conozcan algunas de las razones del comportamiento de sus alumnos y formas de abordarlas.	▪ Dificultades de conducta & enfermedades crónicas.
10	Que los docentes identifiquen el clima de aula en el que aprenden sus alumnos.	▪ Clima de aula. ▪ Análisis de su práctica.

En el programa se hace énfasis en el reconocimiento de la responsabilidad que tienen los docentes regulares en la educación de los niños con enfermedades crónicas, por lo que se inicia con la sensibilización respecto a las distintas dificultades que presentan, mismas que pueden incluir rechazo y discriminación y se analizan los resultados del Reporte Nacional sobre Discriminación en México (2012) Por un lado, se incita a la reflexión sobre su actitud hacia sus alumnos y la importancia que tienen sus expectativas en los aprendizajes de sus alumnos. Por otro lado, debido a que el desconocimiento genera temor, se proporciona información referente al VIH, que incluye definición, formas de transmisión, mitos y el impacto sobre la vida educativa en los niños que viven con la infección.

Se abordan además los conceptos clave de la educación inclusiva moderada, a fin de evitar que los niños que viven con VIH sean señalados y etiquetados debido a la comprensión errónea que se tiene de los conceptos, además de proporcionar estrategias para usar en el aula, mismas que tienen como eje central el trabajo colaborativo, que se puede implementar no solo en su trabajo con otros docentes sino en su trabajo en el aula para enriquecer a sus alumnos a partir del enriquecimiento de la diversidad del alumnado.

Estrategias para la intervención

Con base en el modelo, los objetivos y las características de los destinatarios de la intervención, se seleccionaron tres estrategias de enseñanza que regirán el proceso: el pensamiento reflexivo, el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje basado en problemas.

Pensamiento reflexivo

El trabajo docente implica la capacidad de toma de decisiones, lo que exige a su vez que los docentes reflexionen sobre su propia práctica y las implicaciones que ésta tiene en la educación que dan a sus alumnos. El pensamiento reflexivo aparece entonces cuando se puede evaluar el propio desempeño, es decir, cuando se tiene plena conciencia de las prácticas y se es capaz de reconocer un trabajo adecuado o inadecuado, de sentir satisfacción auténtica ante algo bien hecho y preocupación ante el trabajo descuidado (Case & Reagan, 2000). La reflexión sobre la práctica docente implica la combinación del conocimiento teórico y el conocimiento práctico adquirido a través de su experiencia que, a su vez, busca recuperar el saber docente y permite cuestionarlo y modificarlo (Krichesky & Murillo, 2011).

Schön (1983) describió la reflexión como "una continua interacción entre el pensamiento y la acción" (p. 281); y describió al "práctico reflexivo" como la persona que "reflexiona sobre las comprensiones implícitas en la propia acción, que las hace explícitas, las critica, reestructura y aplica en la acción futura" (p. 50).

En educación se considera a Dewey (1989), como el precursor en el uso del término "reflexión" para referirse a una cualidad del profesor. Para este autor la reflexión es un proceso de resolución de conflictos, de dudas, a la vez que una actitud de disposición a revisar la actuación. Así mismo, Schön (1992), nos aporta su idea del práctico reflexivo, considerándolo como aquel que actúa con un repertorio de destrezas prácticas y que está dispuesto a someterlas a análisis práctico en función de un problema concreto y del distanciamiento del mismo, con lo que su actuación no se limita a aplicar solo destrezas técnicas.

Aprendizaje colaborativo

Esta estrategia busca propiciar espacios en los que se desarrollen habilidades individuales y grupales a partir de la discusión entre los participantes cuando se exploran nuevos conceptos, proceso en el cual cada quien es responsable de su propio aprendizaje, buscando que estos ambientes sean ricos en posibilidades. El aprendizaje colaborativo implica que los participantes se ayuden mutuamente a aprender (Prescott, 1993).

Aprendizaje basado en problemas

Es una estrategia de enseñanza-aprendizaje en la que tanto la adquisición de conocimientos como el desarrollo de habilidades y actitudes resulta importante, en el ABP un grupo pequeño de participantes se reúne, con la facilitación de un tutor, a analizar y resolver un problema seleccionado o diseñado especialmente para el logro de ciertos objetivos de aprendizaje. Durante el proceso de interacción para entender y resolver el problema se logra, además del aprendizaje del conocimiento propio de la materia, que los docentes puedan elaborar un diagnóstico de sus propias necesidades de aprendizaje, que comprendan la importancia de trabajar colaborativamente, que desarrollen habilidades de análisis, reflexión y síntesis de información, además de comprometerse con su proceso de aprendizaje (Gairín, 2015).

Evaluación

La evaluación se diseñó tomando en cuenta las aportaciones que hacen las perspectivas siguientes: evaluación cualitativa (Casanova, 2007; Cantón, 2004, Santos Guerra, 2000); la evaluación cuantitativa (Niremberg, 2000; Guba, 1987); el modelo iluminativo (Fonseca, 2007); la evaluación formativa (Santos Guerra 2000) y la evaluación sumativa (Tejada, 1998). Con base en los aportes de estas tres perspectivas, se determinaron las técnicas de recolección y análisis de la información obtenida, así como los criterios de credibilidad de los datos.

La evaluación es de tipo mixto complementario, debido al interés de hacer una evaluación holística e integral. Esta evaluación se hace en dos momentos, en primer lugar, una evaluación cuantitativa con el propósito de conocer los aprendizajes logrados mediante la aplicación de cuestionarios y posteriormente una cualitativa con el objetivo de identificar las transformaciones logradas, a través del portafolio docente, diario de campo y

observación de su práctica docente en las actividades con su grupo, así como la grabación de la misma para que los involucrados puedan observar su propia práctica.

La función de la evaluación cuantitativa será sumativa, mientras que la finalidad de la evaluación cualitativa es formativa. La evaluación sumativa muestra los resultados que se obtienen al finalizar el programa y permite rechazarlo o aceptarlo con base en el éxito que éste logre. Por su parte, la evaluación formativa considera el aprendizaje, la reflexión y la transformación que se da a lo largo de la implementación de la intervención. Ésta tiene que ver con el desarrollo del programa (evaluación de proceso) en un contexto determinado y su propósito está directamente relacionado con la mejora y optimización del mismo en el transcurso de la acción formativa. Este tipo de evaluación permite que se realicen ajustes racionales al plan de acción de acuerdo con las necesidades que se identifiquen y afecta básicamente a las estrategias de desarrollo que incluyen la implementación de nuevos medios y recursos, ajuste del ritmo previsto, cambio de actividades y papel del formador, entre otros (Tejada, 1998).

Por otro lado, el modelo que guía la evaluación es el iluminativo (Parlett & Hamilton en Fonseca, 2007); cuya finalidad principal es describir e interpretar y no medir y predecir, además de ser contextualizada y preocuparse más por el análisis del proceso desarrollado que por el resultado.

Con lo descrito anteriormente, para la recolección y el análisis de la información se recurrió a métodos y técnicas tanto de la evaluación cualitativa como cuantitativa, por lo que las herramientas utilizadas para recoger la información son cuestionarios, portafolio de evidencias (Cano, 2005), observación no participante y diario de campo.

Para la evaluación cualitativa se hará una evaluación pre post. Mientras que para el análisis de los datos del diario de campo y del portafolio de evidencias se realiza un análisis de contenido e interpretación directa (Alvarez-Gayou, 2005; Flick, 2004).

La calidad de una evaluación dependerá del rigor con el que se realiza, y condicionará su credibilidad, es por eso que para la legitimidad de los datos se hará una triangulación que implica la recolección de la información por múltiples métodos, técnicas o estrategias (Flick, 2004). En este caso con los datos derivados de la observación, los portafolios de evidencias, el diario de campo y los cuestionarios GEPIA, SACIE, cuestionario de estrategias para fortalecer el aprendizaje y cuestionario de conocimientos y actitudes hacia el VIH.

Conclusiones

Los resultados preliminares muestran que el programa para favorecer las prácticas inclusivas transformó de forma positiva algunas características de las prácticas docentes. Ante los hallazgos preliminares se demuestra que es oportuno brindar formación continua al profesorado, sin embargo, hay practicas docentes que tienen internalizadas, por ende, se requiere una intervención más extensa y acompañamiento docente por un periodo de tiempo mayor.

Los resultados muestran que es pertinente la realización de la evaluación tiempo después del término del programa para identificar si las prácticas

transformadas persisten y si hay algún impacto mayor en las variables evaluadas.

Bibliografía

Álvarez-Gayou, J. L. (2009). *¿Cómo hacer investigación cualitativa? Fundamentos y metodología.* Barcelona, España: Paidós.

Bisquerra, R. (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica.* Barcelona: Praxis.

Bonilla, E. Rodríguez, P. (1997). *Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Editorial Norma. Colombia.

Campoy, T.& Gomes, E. (s.f.). *10 técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos.* Ed. EOS.

Cano, E. (2005). *El portafolios del profesorado universitario*. Barcelona: Octaedro

Cantón, I. (2004). *Planes de mejora en los centros educativos.* Málaga, España: Aljibe.

Carbajosa, G. (2011). Debate desde paradigmas en la investigación educativa. *Perfiles educativos.* 33(132). 183-192.

Casanova, M. A. (2007). Hacia la selección de indicadores críticos en los centros docentes. *Revista de la asociación de inspectores de educación de España,* (7),7-24. Recuperado de http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=228&Itemid=49

Casas, J., Repullo, J. y Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I).

Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí LaRecerca.* Barcelona.

Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid, España: Morata.

Fonseca, J. (2007). Modelos cualitativos de evaluación. *Educere.* 11(38). 427-432. Venezuela.

Niremberg, O., Brawerman, J., Ruiz V., (2000): *"Evaluar para la transformación"*. Ed. Paidós. Buenos Aires.

Pujolás, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes.* Barcelona, España: Octaedro.

Santos Guerra, M. (2001). Sentido y finalidad de la evaluación en la Universidad. *Perspectiva Educacional, 37-38*, 9-33.

Stainback, S. & Stainback, W. (2004). *Aulas inclusivas. Un nuevo modelo de enfocar y vivir el currículum.* Madrid, España: Narcea.

Shagoury, R. & Miller, B. (2000). *El arte de la indagación en el aula. Manual para docentes investigadores.* Barcelona, España: Gedisa.

Tejada, F. (1998). *La evaluación de programas: consideraciones generales*Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.

SECCIÓN III

PERCEPCIÓN E INTERACCIÓN SOCIAL

CAPÍTULO 26

ENRIQUECIMIENTO DE INTERACCIONES COMUNICATIVAS DE MADRES DE FAMILIA DE UNA COMUNIDAD RURAL

Itzen Astrid Guerra Hernández
Silvia Romero Contreras

Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Resumen

La educación en México ha tenido avances en las últimas décadas; no obstante, en la educación básica, la equidad y la calidad educativa son todavía una tarea pendiente, y no es la excepción en el ámbito de lenguaje y comunicación. Cada niño como miembro de una sociedad desarrolla habilidades comunicativas y lingüísticas específicas que no siempre son reconocidas y aceptadas por los actores educativos; esto deja a los infantes en una situación de desventaja que trae como consecuencia el fracaso escolar. En el presente trabajo se da se da cuenta de los resultados preliminares de un programa de intervención dirigido a madres de familia de una comunidad rural de San Luis Potosí, beneficiarias del servicio de educación inicial del Consejo Nacional de Fomento Educativo. El programa, denominado *Conversar y jugar para aprender,* tuvo como finalidad enriquecer las interacciones de las madres, para que ellas, en su interacción cotidiana, desarrollen en sus hijos habilidades comunicativas y lingüísticas que les permitan cumplir con las demandas de la escolaridad básica. El programa se llevó a cabo en cinco sesiones grupales de dos horas en un periodo de cinco semanas. Participaron diez diadas (madre-hijo); cada una fue videograbada de forma independiente en interacción en juego en tres momentos diferentes para determinar las características de interacción de las madres. Los niños fueron evaluados mediante pruebas de lenguaje estandarizadas. Los resultados preliminares muestran un incremento significativo en la calidad de la interacción de las madres de familia y en el lenguaje de los niños.

Introducción

A partir de la suscripción de México en distintos acuerdos mundiales derivados de eventos como la Conferencia Mundial de Educación para Todos en 1990 (Jomtein, Tailandia) y el foro mundial sobre la Educación Dakar (Dakar, Senegal, abril de 2000), el Sistema Educativo Nacional se ha comprometido a alcanzar, entre otras metas, universalizar la educación básica, satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, brindar una educación de calidad y fomentar la equidad (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2015).

Como resultado de los compromisos anteriores, entre los años 2013 y 2014 se registró que el 92.1% de niños entre 3 y 14 años tenían acceso a la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) (Sistema Nacional de Información Estadística Educativa [SNIE], 2014). No obstante, la educación aún enfrenta problemas los cuales impiden a todos los niños y jóvenes practicar de forma plena su derecho a una educación de calidad (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2013). Reportes recientes indican que una gran parte de la población que pertenece a sectores vulnerables no accede o no concluye los niveles básicos; además, todavía existe desigualdad en los

servicios ofertados en las zonas rurales y urbanas, así como en escuelas privadas y públicas (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2015).

Desarrollo del Lenguaje

Una de las tareas en la educación básica, común tanto en escuelas de zonas rurales como urbanas, es lograr que los alumnos empleen el lenguaje oral y escrito de forma competente (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2011). Aunque se potencie el desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas en la escolaridad, la adquisición del lenguaje oral es un proceso complejo iniciado desde el nacimiento. El primer periodo crítico para el desarrollo del lenguaje abarca desde el nacimiento hasta los 5 años de edad (Romero, 2002), es decir, incluye un periodo antes de que los niños se integren a la educación formal.

Diversas teorías han intentado explicar el desarrollo del lenguaje, en términos de las capacidades del niño y el rol de la sociedad en este proceso. Skinner (1957) planteó que los niños aportan poco en el aprendizaje de una lengua y a través del condicionamiento y reforzamiento de los adultos alcanzan la competencia lingüística. Chomsky postula, en su teoría innatista, que el niño posee un *Dispositivo para la Adquisición del Lenguaje (DAL)* el cual le permite derivar las reglas gramaticales universales del lenguaje de la información presentada por los adultos (Chomsky, Belletti y Rizzi, 2002); a pesar de lo anterior, el teórico considera el ambiente verbal ofrecido por el adulto como una fuente inadecuada para desarrollar habilidades lingüísticas.

En los últimos años diversas investigaciones han mostrado que los adultos tienen un rol más activo en la adquisición del lenguaje. Las interacciones en escenarios rutinarios y estables ofrecidos por los adultos les proporcionan a los niños, en sus primeros años de vida, un Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje (*SAAL o LASS por sus siglas en inglés Language Acquisition Support System;* Bruner, 1986).

El sistema de apoyo ayuda a los niños a pasar de una comunicación prelingüística a una lingüística. En esta transición los adultos modifican su interacción a las habilidades cognitivas e interactivas de los niños; ofertan información de forma dosificada y ofrecen modelos en cada oportunidad con el fin de ayudar a los infantes a pasar de gestos y vocalizaciones a palabras y frases (Bruner, 1986). Éstas son características deseables y generalizables, sin embargo, de un contexto a otro se pueden advertir diferencias de interacción, debido a que los adultos se relacionan con el niño de acuerdo con sus creencias acerca de cómo éste aprende su lengua, así como sus propias expectativas del rol comunicativo del niño en diferentes edades (Bruner, 1986; Blount, 1977).

En algunas zonas, como la urbana con clase media, desde que nacen sus hijos las madres interactúan con ellos cara a cara, se centran en sus intereses, interpretan sus movimientos y emplean un registro simplificado. Cuando los infantes ya pueden participar en una conversación más elaborada, las cuidadoras mantienen esas características y hacen uso de turnos (Ochs y Schieffelin, 1994; Heath 1983 citado en De León, 2005).

En otras comunidades, como las rurales, los niños en etapa prelingüística participan sólo como observadores, ya que las cuidadoras creen que los pequeños no entienden. Al inicio de la etapa lingüística, cuando los niños hacen intentos por participar en las conversaciones, las madres se dirigen a ellos empleando un habla dirigida en forma de susurro y mantienen poco contacto

visual (Ochs y Schieffelin, 1994; Gallaway y Richards, 1995 citado en De León, 2005).

Estas interacciones de las que son parte los niños en zona rural, provoca desarrollen habilidades comunicativas y lingüísticas en ocasiones distintas a los de niños de zona urbana; sin embargo, las habilidades de las minorías no siempre se reconocen y aceptan en la escolaridad formal. En otras palabras, algunos docentes, actores principales del sistema educativo, encuentran las diferencias lingüísticas y comunicativas de los niños de zonas rurales o urbano-marginales como defectos (Labov 1985 citado en Jociles, 2006); para remediar esos defectos imponen exigencias que dejan en desventaja a los infantes (Baeza, 2008) y en ocasiones traen consigo otras dificultades como el fracaso escolar.

Intervención materna para el desarrollo del lenguaje

En la intervención en el lenguaje y la comunicación se habla de distintos enfoques de intervención: de enseñanza directa y naturalistas (Warren y Yoder, 1994). El enfoque de enseñanza directa se caracteriza por recurrir al condicionamiento operante y al reforzamiento en la intervención del lenguaje; el adulto, desde esta perspectiva, programa los contenidos de enseñanza, dirige la interacción en situaciones restringidas con el niño y usa materiales instruccionales y retroalimentación continua para mantener la participación del infante. Una intervención con este enfoque es poco útil para intervenir en una etapa prelingüística o para enseñar habilidades pragmáticas, y, dado que se centra en el logro de objetivos en el contexto terapéutico, tiene poco impacto en la vida cotidiana.

Los enfoques naturalistas, por su parte, ven al lenguaje como un proceso que demanda el desarrollo cognitivo, social y semiótico; el rol del adulto, en este caso, es seleccionar los procedimientos y estrategias de enseñanza de acuerdo con los intereses e intentos de comunicación del niño, para ampliar y refinar su lenguaje a una forma más convencional en contextos significativos (Kaiser, 1993).

Conforme pasa el tiempo se concede mayor importancia a la intervención en contextos reales utilizando procesos naturales de aprendizaje; como resultado, han aumentado los programas de intervenciones del lenguaje sustentados en los enfoques naturalistas que involucran a personas significativas para los niños, en especial los padres de familia, a las terapias o a los programas de intervención (Warren y Yoder, 1994).

El trabajo con padres de familia parte de la premisa de que ellos por naturaleza emplean una serie de estrategias que apoyan al desarrollo del lenguaje de sus hijos (Bruner, 1986), pero cuando la familia se encuentra en situación vulnerable, es necesario reforzar o ampliar sus estrategias. Si se opta por incluir a los padres en la intervención en el lenguaje, la labor del especialista es enseñar a los padres procedimientos y estrategias que les permitan incrementar habilidades comunicativas y lingüísticas de su hijo(a).

Con los referentes anteriores se decidió diseñar un programa de intervención dirigido a madres de familia de una comunidad rural beneficiarias del servicio de educación inicial del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). El objetivo principal del programa es enriquecer las prácticas comunicativas de las madres de familia, de tal manera que desarrollen habilidades comunicativas y lingüísticas en sus hijos que les permitan cumplir con las exigencias de la escolaridad básica.

Metodología

Participantes

En el presente trabajo se reportan los resultados de la implementación de un programa denominado *Conversar y jugar para aprender* con diez diadas (madre-hijo) que asisten al servicio de Educación Inicial del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) en la comunidad rural del Estado de San Luis Potosí. Todas las madres son amas de casa; su edad oscila entre los 24 y los 34 años. La edad de los niños participantes oscila entre los 19 meses y los tres años once meses; seis eran del sexo masculino y cuatro del femenino.

Procedimiento

El programa *Conversar y jugar para aprender* consiste en cinco sesiones semanales de dos horas en un periodo de cinco semanas. En la intervención se fomentó, por un lado, la reflexión de las madres sobre las formas de comunicación de sus hijos en los primeros años de vida y las estrategias que ellas emplean para favorecer su desarrollo del lenguaje; y por otro lado, la identificación y el uso de estrategias de mediación comunicativa en el juego. Los contenidos abordados en las tres sesiones intermedias están influenciados por el programa Entrenamiento en Interacción Comunicativa (Romero, 2015; Romero, 2008).

La sesión 1 tuvo por objetivo que las madres reconocieran las formas de comunicación de sus hijos menores de 4 años de edad en cuanto a intención, elaboración lingüística y grado de convencionalidad. Las sesiones 2, 3 y 4 favorecieron el reconocimiento y empleo de nueve estrategias de mediación comunicativa que favorecen la comunicación de los niños. Por último, la sesión 5 tuvo como finalidad que las madres reconocieran su apoyo como fundamental en el desarrollo del lenguaje de su hijo(a) y así se comprometan a apoyar en este proceso.

El diseño de la intervención siguió el Modelo Instruccional General de García, Fletcher y Romero (2009), e incluyó actividades iniciales la recuperación de las perspectivas, conocimientos y experiencias de los aprendices (Pozo, 2010). La organización de las sesiones fue la siguiente:

1. Introducción (Sesión 1) o recapitulación de las sesiones anteriores (Sesiones 2 a 5).
2. Mis conocimientos y experiencias (Sesiones 1 a 5).
3. Discusión guiada de diferentes temáticas (Sesiones 1 a 5).
4. Instrucción directa y modelamiento de estrategias de mediación comunicativa (Sesiones 2 a 4).
5. Práctica guiada (madre-madre) y práctica independiente (madre-hijo) de estrategias de mediación comunicativa (Sesiones 2 a 4).
6. Retroalimentación correctiva (Sesiones 2 a 4).
7. Elaboración de materiales para la interacción comunicativa en juego (Sesión 1 a 3).

En todas las reuniones los niños estuvieron a cargo de un actor educativo del CONAFE en la primera mitad de la sesión, mientras la facilitadora abordaba algunos contenidos con las madres de familia. En la segunda mitad de la sesión, los niños se integraron a las actividades.

Recolección y análisis de los datos

Las díadas (madre-hijo) fueron videograbadas de manera independiente en una interacción en juego durante cinco minutos en tres ocasiones: momento 1, antes de la implementación del programa; momento 2, al término de la implementación; y momento 3, dos meses después de que concluyó el programa. Para el juego se les otorgó un paquete de juguetes (incluía animales y otros objetos de una granja).

La información recabada mediante las videograbaciones de la interacción en juego adulto-niño, fue transcrita y Microanalizada con apoyo de un *Formato de análisis de interacción* (FAI; Romero, 2008). Este es un instrumento de corte cuantitativo mediante el cual se determinan las características de interacción de las madres de familia en tres áreas: *calidad de la interacción* de los adultos, *co-construcción de rutinas de juego* y *estrategias de mediación comunicativa*.

Calidad de la interacción evalúa en una escala de tres puntos (1= insuficiente, 2= regular, 3= bueno) cuatro criterios: balance (BAL), contingencia (CONT), estilo conversador (EC) y cercanía afectiva (CA) (MacDonald y Carroll's, 1992), dando un puntaje máximo de 12.

- Balance: en la interacción madre e hijo(a) deben tener las mismas oportunidades de participar en cuanto a tiempo, turnos, roles y selección de temas de juego o conversación.
- Contingencia: la madre debe mantener una relación cercana con el interés comunicativo de su hijo(a).
- Estilo conversador: la madre evita dar órdenes, llamar la atención y hacer preguntas retóricas a su hijo(a).
- Cercanía afectiva: en la interacción la madre hace sentir al niño cómodo y aceptado.

Co-construcción de rutinas de juego evalúa el manejo de los adultos de la ZDP de los niños en el juego; para ello es necesario determinar tanto en el niño como en el adulto su etapa de juego con base en los siguientes criterios: el uso de objetos, la secuencia de acciones, negociación del objetivo y tipo de evento que representa. Según el ajuste de los adultos cada criterio se puntúa en una escala de tres puntos (1= insuficiente, 2= regular, 3= bueno), dando un puntaje máximo de 12.

Por último, estrategias de mediación comunicativa valora, por un lado, el manejo de los adultos de la ZDP en el lenguaje de los niños en una escala de tres puntos (1= insuficiente, 2= regular, 3= bueno), y por otro lado, el número de estrategias empleadas por los adultos (máximo 9). En esta área es necesario conocer el *nivel de competencia comunicativa* del niño y el adulto al interactuar con el menor.

Para determinar el nivel de lenguaje de los niños en vocabulario se emplearon dos instrumentos estandarizados: Inventario del Desarrollo de Habilidades Comunicativas McArthur-Bates (Jackson Maldonado, 2013), en su forma abreviada y PPVT-III Peabody: test de vocabulario de imágenes (Dunn, Dunn y Arribas, 2010).

El primero es un instrumento validado que permite evaluar el desarrollo comunicativo y lingüístico de los niños de entre 8 y 30 meses de edad de acuerdo con la información que proporciona el cuidador primario; éste ha sido adaptado en diversos idiomas y empleado en diferentes contextos (Jackson Maldonado, 2013). Consta de dos inventarios: el I, dirigido a niños entre 8 y 18

meses de edad, valora la comprensión y producción de 104 palabras, entre ellas sinónimos, verbos, adjetivos, pronombres, onomatopeyas, adverbios y preposiciones. El inventario II, para niños de entre 16 y 30 meses de edad, evalúa las palabras que producen y la construcción de oraciones; incluye una lista de 100 palabras de las mismas categorías evaluadas en el inventario I y un espacio en donde se reportan las oraciones más largas que los niños producen.

PPVT-III Peabody: test de vocabulario de imágenes es una prueba cuyo objetivo es evaluar el nivel de adquisición de vocabulario de una persona y las dificultades o screening de la aptitud verbal. Esta adaptación al español consta de una única forma con 192 elementos ordenados por dificultad. Cada elemento consiste en una lámina con 4 ilustraciones en blanco y negro. La tarea consiste en que el examinado seleccione la imagen que representa mejor el significado de la palabra presentada oralmente por el examinador (Dunn, Dunn y Arribas, 2010).

En este trabajo se utilizó el inventario II para valorar la producción de palabras de dos niños de 19 y 20 meses de edad; los ocho niños restantes fueron evaluados mediante Peabody. En ambos instrumentos se obtuvieron las puntuaciones percentiles de los niños en los tres momentos de evaluación (momento 1, 2 y 3) para determinar sus avances en el área de lenguaje.

La información recabada mediante los videos y los instrumentos de evaluación de lenguaje se codificó en una base de datos creada en SPSS versión 19 para realizar un análisis estadístico.

Resultados preliminares

A las sesiones del programa diseñado asistieron de forma constante ocho de las diez madres inscritas. A continuación, se da cuenta de los resultados de la calidad de la interacción (CI) de las madres y del nivel de lenguaje de los niños en los tres momentos de evaluación.

En relación con la calidad de interacción (Ver Figura 1), antes del programa la mayoría de las madres se ubican en “necesita mejorar” en las dimensiones de balance y estilo conversador, puesto que se observó lo siguiente: hablaban en demasía sin dar oportunidad a los niños de participar; y daban órdenes excesivas e innecesarias para controlar el comportamiento y la atención de los niños.

En contingencia y cercanía afectiva seis de las diez participantes lograron puntuaciones regulares, esto indica que en ocasiones seguían los intereses de los niños y mostraron interés por interactuar con ellos.

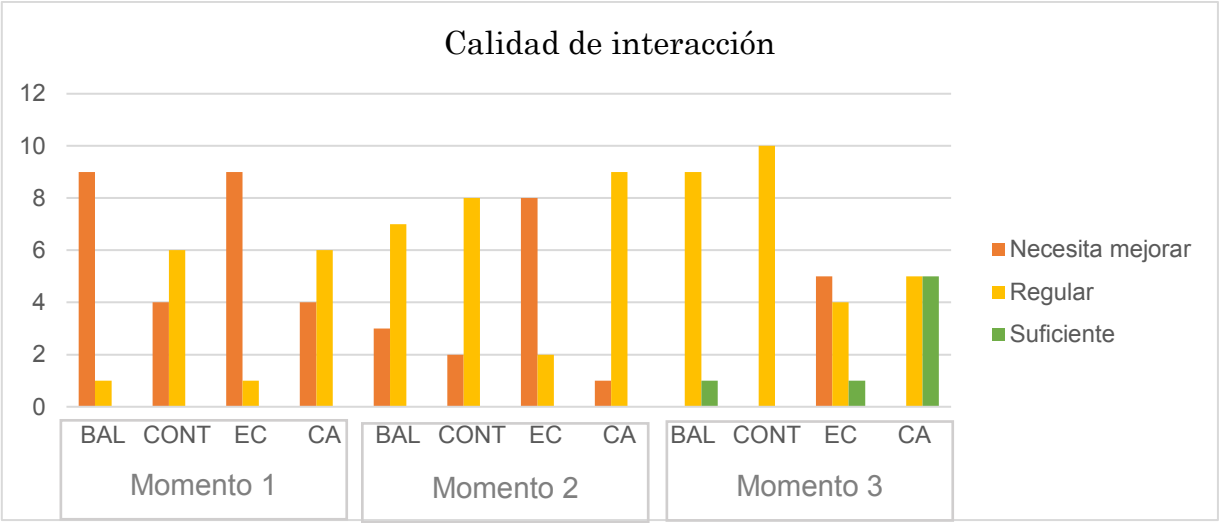


Figura 1. Puntuaciones en cada dimensión evaluada: balance (BAL), contingencia (CONT), estilo conversador (EC) y cercanía afectiva (CA).

En el momento 2 de evaluación la mayoría de las madres obtienen calificaciones regulares en las dimensiones evaluadas con excepción de estilo conversador. Es pertinente resaltar que ninguna madre obtuvo una puntuación suficiente en alguno de los indicadores.

En el momento 3 de evaluación algunas madres alcanzan una calificación suficiente en CA (5), BAL (1) y EC (1); no obstante, cinco de las diez cuidadoras en EC obtienen puntuación de "necesita mejorar". La tabla 1 muestra la media y la desviación estándar de cada dimensión en los tres momentos de evaluación.

Tabla 1. *Media y desviación estándar (DE) en las dimensiones de Calidad de interacción*

Dimensiones	M1 (n=10)	M2 (n=10)	M3 (n=10)
BAL	1.1 (.31)	1.7 (.48)	2.1 (.31)
CONT	1.6 (.51)	1.8 (.42)	2 (0)
EC	1.1 (.31)	1.2 (.42)	1.6 .69
CA	1.6 (.51)	1.9 (.31)	2.5 (.52)
CI	5.4 (.69)	6.6 (.69)	8.2 (1.2)

M1=momento 1; M2= momento 2; M3= momento 3; BAL= balance; CONT=contingencia; EC= estilo conversador; CA= cercanía afectiva; CI=calidad de interacción.

Todos los indicadores muestran un incremento en el momento 2 y 3 de evaluación, pero en este último es mayor el avance a excepción de estilo conversador. Mediante una prueba estadística no paramétrica (U de Mann-Whitney), se identificó que las diferencias son significativas entre el momento 1 y el momento 2 en la dimensión de Balance (U=20, p=.008) y en el total de la Calidad de la interacción (U=12.5, p=.002).

Las diferencias entre el momento 2 y el 3 son significativas en Balance (U=31.5, p=.045), cercanía afectiva (U=22.5, p=.010) y en el total de la Calidad de la interacción (U=11, p=.002); pero hay mayor significancia entre el momento 1 y el 3 en el total de la Calidad de interacción (U= .000, p<.001) y en todas las dimensiones (balance U=4.5, p<.001; contingencia U=30, p=.029) excepto estilo conversador.

En cuanto al lenguaje, la mayoría de los niños muestran obtienen, en un primer momento de evaluación, una puntuación percentil baja. En la figura 2 se pueden observar las puntuaciones de cada caso en los tres momentos de evaluación. En las evaluaciones del momento 2 y 3 hubo un aumento en las puntuaciones; no obstante, el incremento no es suficiente para que algunos niños se ubiquen por encima de la primera desviación estándar.

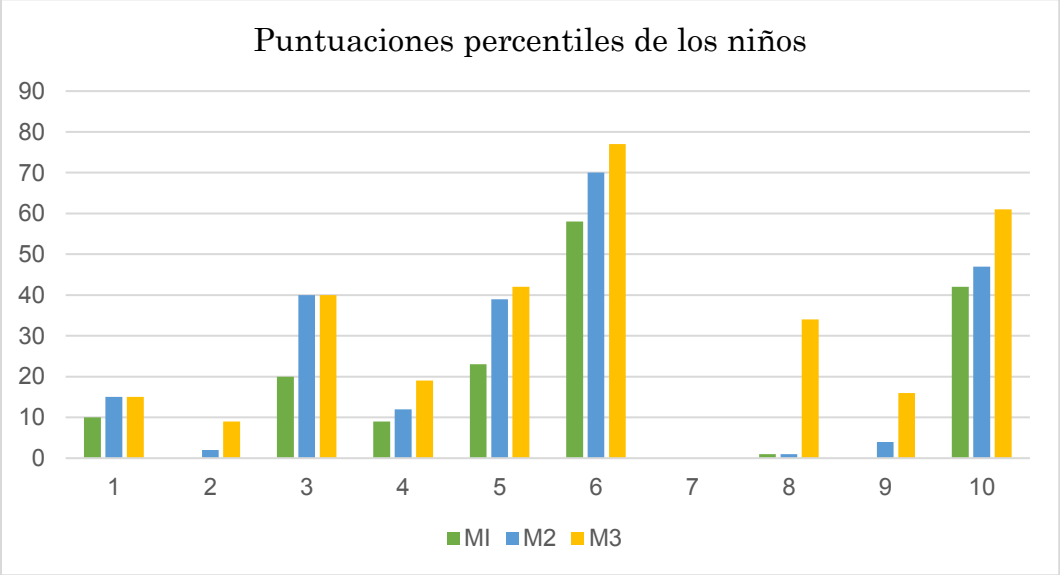


Figura 2. Puntuaciones percentiles de cada niño en los tres momentos de evaluación: momento 1 o línea base (M1), momento 2 o término (M2), momento 3 o después de término (M3).

Conclusiones

Las madres de familia, en especial las habitantes de zonas rurales juegan un rol importante en el desarrollo de sus hijos los primeros años de vida, dado que estas cuidadoras en ocasiones son con quienes los infantes interactúan la mayor parte del tiempo antes de entrar a la escuela.

Los resultados preliminares muestran que el programa *Conversar y jugar para aprender* transformó de forma positiva algunas características de interacción de las madres de familia. Asimismo, todos los niños incrementaron su nivel en el lenguaje; no obstante, algunos de ellos todavía se encuentran por

debajo de la primera desviación estándar, lo cual indica que existe tienen riesgo de presentar un retraso o dificultades en lenguaje (Thal, Jackson-Maldonado y Acosta, 2000).

Los resultados muestran que fue pertinente realizar la evaluación tiempo después del término del programa, tal como se ha realizado en programas de intervención (Kagitcibasi, Sunar y Bekman, 2001), para identificar si las prácticas transformadas en las madres persisten y si hay algún impacto mayor en las variables evaluadas.

Ante los primeros hallazgos presentados se demuestra que es oportuno brindar formación e información especializada a las familias en situación de desventaja; sin embargo, hay practicas comunicativas que las madres tienen internalizadas, por ende, se requiere una intervención más extensa para enriquecer su interacción.

Bibliografía

Baeza, J. (2008). El diálogo cultural de la escuela y en la escuela. *Estudios pedagógicos (Valdivia), 34*(2), 193-206. Recuperado en 20 de noviembre de 2015, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000200012&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-07052008000200012

Blount, B. (1977). Parental speech to childen: cultural patterns. En M. Saville-Troike (Eds.), *Linguistics and Antropology* (pp. 117-138). Washington, D.C.: Georgetown University Press

Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Madrid, España: Paidós

Chomsky, N., Belletti, A. & Rizzi, L. (2002). *Sobre la naturaleza y el lenguaje*. Madrid, España: Cambridge University Press

De León, L. (2005). *La llegada del alma: lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacatán.* Distrito Federal, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef]. (2008). ¿Por qué es tan importante el desarrollo del niño en la primera infancia? Recuperado de http://www.unicef.org/spanish/earlychildhood/index_40748.html

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2013). Los Objetivos de Desarrollo del Milenio en México Informe de avances 2013. Resumen ejecutivo. Recuperado de file:///C:/Users/Usuario%20Hp/Downloads/UNDP-MX-ODM-REInformeMex-2013.pdf

Jociles, M. (2006). Diferencias culturales en la educación. Apuntes para la investigación y la intervención. *Gazeta de Antropología, 22*(27). Recuperado de http://www.ugr.es/~pwlac/G22_27MariaIsabel_Jociles_Rubio.html

Kagitcibasi, C., Sunar, D., & Bekman, S. (2001). Long-term effects of early intervention: Turkish low-income mothers and children. *Journal of Applied Developmental Psychology, 22*(4), 333-361. Recuperado de http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0193397301000715

Kaiser, A. (1993). Parent-implemented language intervention: An environmental system perspective. In S.F. Warren & J. Reichle (Series & Vol. Eds.) & A.P. Kaiser & D.B. Gray (Vol. Eds.). *Communication and language intervention series: Vol. 2. Enhancing children´s communicativon: Research foundations for intervention* (pp. 63-84). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

MacDonald, J., & Carroll, J. (1992). A partnership model for communicating with infants at risk. *Infants & Young Children, 4*(3), 20-30

Ochs, E. & Schieffelin, B. (1994) Language Acquisition and Socialization: Three Developmental Stories and Their Implications. En Ben G. Blount (Eds.), *Language, Culture and Society.* 470-512. Georgia: Waveland Press, Inc.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], (2015). Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. La Educación para Todos, 2000-2015: Logros y Desafíos. Recuperado de http://es.unesco.org/gem- report/report/2015/la-educaci%C3%B3n-para-todos- 2000-2015-logros-y-desaf%C3%ADos#sthash.YM8GsBOb.dpbs

Romero-Contreras, S. (2002). Problemas de lenguaje y su repercusión en el proceso de aprender. En *El Aprendizaje: Aspectos cognitivos, emocionales, neuropsicológicos, de lenguaje y casos especiales. Manuales de Comunicación Humana No. 19*. (pp. 117-136). Distrito Federal, México: Secretaría de Salud.

Romero-Contreras, S. (2008). *La participación de los padres de familia de los padres en el proceso de rehabilitación de lenguaje: programa y resultados*. San Luis Potosí, México: Editorial Universitaria Potosina

Romero-Contreras, S. (2015). Enhancing Children's Communication Through Parent- implemented Language Therapy. *Childhood Education, 91*(4), 274-282.

Secretaría de Educación Pública [SEP], (2011). Plan de Estudios. Educación Básica. Distrito Federal, México: SEP

Sistema Nacional de Información Estadística Educativa [SNIE], (2014) Estadística Del Sistema Educativo México. Ciclo Escolar 2013-2014 Recuperado de www.snie.sep.gob.mx/.../estadistica.../estadistica_e_indicadores_ educativos_3 3Nacional.pdf

Skinner, B. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton Century Crofts.

Warren, S. & Yoder, P. (1994). Communication and language intervention: Why a Constructivist Approach is Insufficient. *The journal of special education, 28*(3), 248-258. Recuperado de http://vkc.mc.vanderbilt.edu/yoder/pdfs/warren-s-f-- yoder-p-j-1994.pdf

CAPÍTULO 27

AUTORIDAD PARENTAL CONSENSUADA EN LOS ESTILOS DE CRIANZA

Yohualli Valeria Ruesgas Ramón
Enrique Zepeta García

Universidad Veracruzana

Resumen

En la actualidad las familias se encuentran inmersas en una serie de cambios sociales llenos de exigencias, por lo que los arreglos familiares son cada vez más complejos, así como las relaciones que se dan entre los miembros de esta. Todos estos cambios dificultan la interacción entre los miembros de la familia y los roles de cada uno dentro del sistema familiar, existe evidencia empírica que afirma que los problemas de comunicación, autoridad y otros dentro de la familia se relacionan con hijos con problemas conductuales, bajo rendimiento académico y dificultades para la socialización. Entendiendo a la familia como un microsistema que se nutre de otros sistemas y se mantiene por el bien común, es importante coadyuvar al bienestar familiar, con la intensión de que este se mantenga y cumpla su rol como formadora de personas. Para ello se propone utilizar la autoridad parental consensuada que consensa las opiniones de todos los miembros en la toma de decisiones lo cual ayuda a que el microsistema familiar posea mejor comunicación, definición de roles y actividades y cercanía entre los miembros de la familia. Se utilizará la teoría de campo en donde se enfatiza la interdependencia entre los miembros de la familia. De esta manera se pretende trabajar con seis familias tipo triada con hijo primogénito de tres meses de edad que se dividirá en grupo control y experimental, se trabajará con un programa de autoridad parental consensuada esperando que los padres que lo lleven a la práctica obtengan mejores resultados que los padres del grupo control.

Introducción

La presente investigación se refiere a la configuración familiar entendida como un microsistema que se nutre de otros sistemas con los que interactúa (Bronfenbrenner, 1987; Rice, 1999; Estrada, 1997; Bunge, 1999). Dentro de la configuración familiar se abordará el modo en que las familias modernas nucleares se organizan para ejercer la autoridad y cuidar de los miembros de la familia.

La organización familiar para la crianza es mejor conocida como pautas o estilos de crianza y se han realizado múltiples investigaciones de las cuales ha resultado cuatro estilos de crianza principales y una serie de combinaciones derivadas de dichos estilos (Cuervo, 2009).

Las características principales de los estilos de crianza es que la autoridad se ejerce desde los padres a los hijos, haciendo que los hijos sean mayormente pasivos y los padres tengan el poder en el cómo educar a los menores; a lo anterior se le debe agregar que en ocasiones los padres no toman en cuenta las recomendaciones de las autoridades competentes sobre el bienestar de los menores, por lo cual la crianza puede derivar en una cuestión tan particular como número de familias se puedan encontrar.

Las causas principales de este tipo de crianza se originan desde la manera en que se organizaron las comunidades para la crianza y la supervivencia, en donde la división del trabajo se dio por sexo y las mujeres se quedaron a cargo de los niños debido a la dependencia biológica (Lerner, 1986). Posteriormente y debido a muchos cambios sociales y económicos la conceptualización de la crianza, las mujeres y los niños fue evolucionando desde su nula importancia hasta tener todo un sustento de organizaciones y expertos que velan por el bienestar de las mujeres y niños, dando otro significado a la crianza y a los roles dentro del microsistema familiar (Arriagada & Aranda, 2004)

Esta nueva panorámica trae consigo grandes retos para las familias modernas en donde la pareja se encuentra en igualdad de condiciones tanto como para trabajar, estudiar y tomar decisiones y los hijos cuentan con una serie de organizaciones internacionales, nacionales y estatales que vigilar en cumplimiento de los derechos de los niños (Arriagada & Aranda, 2004). Estos ingredientes requieren de un estilo de crianza novedoso que sea capaz de integrar todos los elementos, respetar a cada individuo y llegar a la toma de decisiones conjuntas en miras de un bienestar familiar que permita el correcto cuidado de los menores dentro de una atmosfera optima de dialogo y confianza.

Esta nueva configuración como estilo de crianza pretende coadyuvar a la resolución de la problemática actual de las familias modernas en donde los padres tienen dificultades para establecer los límites a los hijos llegando a ser muy permisivos lo cual provoca que los niños tengan dificultades para socializar y acatar las indicaciones en lugares fuera de casa.

Teóricamente la investigación parte desde una perspectiva sociológica en donde la autoridad consensuada es utilizada como una herramienta de la democracia en donde se toma en cuenta la opinión de todos los miembros involucrados para tomar una decisión; esta perspectiva de la autoridad consensuada es utilizada en la crianza para integrar todos los elementos que respeten a los miembros de la familia antes de tomar una decisión, haciendo así, que la convivencia entre ellos sea más armónica y propicie la cercanía y el desarrollo social de los niños (Rice, 1999).

Algunas limitaciones del estudio se relacionan con los participantes, es decir, la dificultad de encontrar familias jóvenes con un primogénito de 3 meses interesados en participar en la investigación, la posibilidad de que algunas de las triadas de estudio dejen la investigación por factores externos a la misma y el grado de compromiso de las triadas en seguir las indicaciones para el estudio.

Marco Teórico

El presente estudio aborda la configuración familiar como un microsistema que se nutre e interactúa con otros (Bronfenbrenner, 1987; Rice, 1999; Estrada, 1997; Bunge, 1999), con el sentido que Bunge (1999) le otorga al enfoque sistémico como capacidad de conjuntar generalidades o contextos, pero respetando las interacciones de un individuo a otro. Este enfoque nos plantea la posibilidad de estudiar un fenómeno en contexto, lo cual nos permite interpretarlo como totalidad para diseñar posteriormente estrategias significativas que coadyuven a la resolución de una problemática. También se hace una aproximación a la teoría ecológica de Bronfenbrenner que organiza a los sistemas de acuerdo a su grado de importancia, interacción y apertura. Para Bronfenbrenner (1987) un microsistema lo constituyen aquellos contactos

inmediatos que establece el niño, es decir, donde el niño entra en contacto directo con otro sistema; en cuanto a un mesosistema son las conexiones entre dos entornos en donde la persona participa activamente. El exosistema comprende uno o más entornos en los que el niño no participa activamente, pero los cambios de dichos exosistemas afectan al niño; por ultimo está el macrosistema que es esa capa de coherencia que incluye a los sistemas anteriores, es decir son las normas, culturas y modos de hacer las cosas que van permeando cada capa anteriormente explicada.

Resulta necesario identificar las fases del ciclo vital de la familia para situarnos en la fase por la que atraviesa la familia en estudio y comprender plenamente sus interacciones. Para Eguiluz (2003) y Estrada (1997) las fases del ciclo vital de la familia son: desprendimiento, encuentro, los hijos, la adolescencia, el reencuentro y la vejez.

En la investigación que se propone, del ciclo vital de la familia, se aborda la <<fase de los hijos>>, que se describe a continuación con detenimiento.

En esta fase la pareja decide incrementar su familia al concebir un hijo, para Estrada (1997) una familia está incompleta si no atraviesa por esta etapa; sin embargo, en la actualidad la decisión de ser padres ya no esta tan ligada a la de la consolidación de una pareja, pues las exigencias sociales, económicas y personales han cambiado con el paso del tiempo. De cualquier manera, la decisión de tener un hijo conlleva una serie de cambios importantes por lo que la pareja debe estar bien consolidada para poder superar esta etapa. Se debe tener madurez emocional, buena relación con la pareja, estabilidad económica y otras cosas, para dar el paso. Según Eguiluz (2003), con la llegada de los hijos la pareja debe aprender los roles de padre y madre y establecer nuevas reglas sobre la paternidad y la crianza, en este periodo la pareja nuevamente intentara poner en práctica lo aprendido en su familia de origen, pero al ser esta una composición familiar distinta deberá mostrar flexibilidad y capacidad de negociación para llegar a acuerdos.

Por su parte, para Mendive (2006) la paternidad es un oficio que se aprende haciendo, sin embargo, los padres modernos tienen mayores fuentes de información sobre lo que se debe y no se debe hacer con respecto a los hijos. La paternidad implica compromiso y una transformación en las actividades de cada padre, lo cual lleva a un ajuste en los roles pues ahora deben darse el tiempo de cuidar y educar al nuevo miembro de la familia. En la opinión de Graig & Baucum (2001), normalmente la madre se hace responsable del cuidado del hijo y el padre funge como cuidador secundario y compañero de juego, pero esto dependerá de las habilidades y compromisos que tanto el padre como la madre posean ya que lo ideal es la elección de roles complementarios durante la crianza de los hijos.

La familia tiene como parte nuclear a la pareja que a su vez tiene como eje vertebral la sexualidad, por ello la sexualidad y la planificación familiar son factores importantes en esta etapa. En este sentido, Estrada (1997) señala que cada pareja es responsable de los hijos que puede tener según su economía, planificación del tiempo y estabilidad familiar; de la misma forma la pareja tiene la responsabilidad de ejercer su sexualidad e intimidad ajustándose a la llegada del nuevo integrante de la familia, para evitar así problemas en la pareja debido al descuido de la relación.

La infancia o niñez es un concepto que se ha transformado a través del tiempo, anteriormente no era un periodo del desarrollo humano, entre los

escritos y los estudios no se daba importancia a estos primeros años de vida; lo anterior se debió a diversos factores entre los cuales podemos destacar la alta mortalidad infantil, el gran número de hijos de las familias antiguas, el hecho de que las madres no estuvieran a cargo del cuidado de los niños y el hecho de que las costumbres antiguas no otorgaran mucha importancia a este periodo. (Palacios, 2002). En este aspecto Sarafino & Armstrong (1988) agregan que en la antigüedad existían muchas enfermedades incurables y se tenía la costumbre de realizar infanticidios debido a deformidades congénitas, enfermedades o creencias.

Como se puede ver, las condiciones sociales de las familias se han ido transformando hasta la actualidad, en donde los niños tienen muchas más posibilidades de crecer y desarrollarse dentro de ambientes propicios en parte por los avances médicos, pero también por el cambio en la forma de educar y tratar a los menores; así las pautas de crianza también se ven modificadas por el paso del tiempo y la sociedad que impera.

Para continuar con la identificación de los puntos centrales de la familia, las pautas de crianza para Cuervo (2009) son las acciones llevadas a cabo por los padres para dar respuesta cotidiana a las necesidades de los niños.

Las pautas de crianza tienen su origen en la manera en que se organizaron las comunidades para la supervivencia, en donde la división del trabajo se dio por sexo y las mujeres se quedaron a cargo de los niños debido a la dependencia biológica (Lerner, 1986). Esto ocasiono que social e históricamente recayera en las mujeres la responsabilidad de criar a los niños y en los hombres la de ser el sustento de la familia, es decir dotarlos de alimento y recursos necesarios para su supervivencia.

El periodo del patriarcado fue apoyado por la creación de la propiedad privada y la importancia social de tener no solo tierras para trabajarlas, sino, mano de obra eficiente y barata que asegurara la continuidad de una familia. Tomando en cuenta la división del trabajo que se dio en las primeras comunidades sedentarias, la mujer siguió en su papel dentro del hogar, que ahora era más restrictivo y especifico, pues cada hombre cuidaba y procuraba solo a su descendencia directa. Así los hombres continuaron trabajando las tierras con ayuda de los hijos, mientras que las mujeres se mantenían en casa cuidado y criando a los niños más pequeños (Maturana & Verden, 1990).

Este periodo ocasiono que las mujeres poco a poco fueran perdiendo sus derechos sociales y exaltando su valor reproductivo, sexual y de cuidadoras o responsables de la crianza de los hijos; las mujeres se mantuvieran dentro de la casa en actividades domésticas y hogareñas mientras el hombre seguía trabajando y ganando poder social en su comunidad.

Drumel & Voisin (1980) menciona que al recorrer la historia de la antigüedad se pueden observar modos muy contrastantes en el trato a los menores, desde la severidad educativa espartana hasta el liberalismo ateniense; sin embargo, se puede coincidir que a pesar de que el trato era significativamente diferente en cada cultura, en ningún caso, los niños poseían autonomía o derechos, sino que estaban a merced de la voluntad de los adultos.

Según Aries (1986) para el Siglo I y II hubo un cambio significativo en el modo de ver a los niños, pues la combinación de la iglesia con la sociedad hizo del matrimonio algo sagrado y por ende los productos de esa unión también eran sagrados, de esta forma la procreación tomo mayor importancia que la adopción, así como el matrimonio estaba por encima del concubinato. En este

punto los niños eran un producto social con cierto grado de respeto pero que aún estaban a merced de los adultos ya que la importancia real de los niños se denotaba en la concepción no en la crianza, es decir, para el matrimonio según las leyes de Dios, era de suma importancia la fecundación de la mujer para asegurar así el legado religioso y social de la familia.

Durante la Edad Media Lefrancois (2001) comenta que los niños no eran respetados ni considerados importantes dentro de la sociedad, además las madres tenían poco apego y se mostraban frías con sus hijos. Al respecto Sarafino *et al.* (1988) señala que en este periodo los niños eran tratados como adultos en miniatura y que se les iba preparando para su rol como hombre o mujer; era común que los niños trabajaran fuera de casa o aprendieran algún oficio desde muy temprana edad para insertarse así a la vida laboral que no estaba regulada.

Durante el Renacimiento surgió cierto interés en los niños debido a las creencias religiosas en las que se decía que los niños eran seres puros e inocentes, por ello se les educaba intentando respetar dicha pureza. En este momento histórico se les dio un lugar específico en la casa y se comenzaron a diseñar algunas actividades exclusivas para la edad. (Sarafino *et al.* 1988).
Durante el Siglo XVIII la información acerca de la niñez es más confiable debido a la alfabetización y los impresos y escritos existentes según Lefrancois (2001), Sarafino *et al.* (1988) agrega que durante este siglo se comenzaron los primeros estudios sobre la niñez a través de los diarios que algunos padres hacían de forma detallada sobre la conducta de sus hijos.

Según Robertson (1991) durante el siglo XIX diversos sucesos históricos como la revolución Francesa, la invasión napoleónica y la revolución industrial crearon las condiciones adecuadas en Europa para dar lugar a un cambio significativo en la crianza de los hijos; la guerra llevo a muchos hombres a permanecer fuera de sus hogares y las mujeres tenían miedo de salir de casa debido a la inseguridad, por ello enfocaron su atención en los hijos que eran quienes les hacían compañía; los jugares que fueron invadidos sufrieron un fuerte golpe anímico y la sociedad en general se refugió en las familias para hacer renacer el sentimiento patriótico y la unión, en ese punto también los adultos se enfocaron en el cuidado de los hijos, y por ultimo con la revolución industrial los hombres salieron a trabajar y se convenció a las mujeres a través de campañas religiosas y políticas de que su labor estaba en el hogar, en el cuidado de los hijos y que esta labor, era igual o más importante que la de los hombres que trabajaban fuera de casa.

Fue hasta finales del siglo XIX que se comenzó a regular la jornada laboral infantil y se procedió a su futura proscripción.

El siglo XX fue el siglo en donde se consolidaron muchas de las propuestas, movimientos e iniciativas con respecto al modo de tratar a los niños; sin embargo, durante este periodo la humanidad fue testigo de la primera y la segunda guerra mundial y con ella gran cantidad de violencia como lo fueron la bomba nuclear, los campos de concentración, la hambruna y las muertes debido a la guerra. Con esto quedo de evidencia que los seres humanos son capaces de cometer gran cantidad de atrocidades poniendo los intereses políticos de una minoría por encima del bienestar de una mayoría. (Drumel & Voisin 1980).

Como se puede observar la historia de la infancia está íntimamente ligada con los padres, por ello Gutiérrez & Baena (1998) mencionan que la historia debe

resaltar la relación entre los padres y los hijos pues de estos primeros dependerá el tipo de vida que lleve el niño, es decir, los padres trasfieren una serie de actitudes, conocimientos y creencias a los niños y de esta manera contribuyen a su formación o deformación y los preparan o no para la vida adulta.

Posteriormente y debido a muchos cambios sociales y económicos la conceptualización de la crianza, las mujeres y los niños fue evolucionando desde su nula importancia hasta tener todo un sustento de organizaciones y expertos que velan por el bienestar de las mujeres y niños, dando otro significado a la crianza y a los roles dentro del microsistema familiar (Arriagada & Aranda, 2004)

Específicamente los estudios sobre pautas de crianza parece que iniciaron con Baumrind en los años 60's quien realizo diversos estudios en niños preescolares, evaluando la manera en que los niños se comportaban y las familias de las que provenían, de esta forma identifico tres estilos de paternidad con patrones específicos (Papalia, Wendkos & Duskin, 2001). Dichos estilos son:

1) Autoritario: este tipo de padres valora la obediencia y el control, utilizan la fuerza para mantener el control y la subordinación de los hijos, desvalorizan la autonomía y la independencia; no son capaces de delegar tareas y tienen dificultades para las demostraciones afectivas hacia sus hijos. Los niños criados bajo este estilo parental son temerosos y desconfiados, con problemas de socialización y para la demostración afectiva. (Rice, 1999).
2) Permisivo: los padres permisivos no ponen restricciones a los niños, los dejan expresarse libremente y decidir las actividades a realizar. Son padres que valoran la independencia, autonomía y capacidad de decisión. Este tipo de padres no impone castigo alguno a sus hijos ni enseña limites, cundo deben imponer alguna regla explican las razones a sus hijos y no vigilan el cumplimiento de la misma. Son medianamente afectivos pero en ocasiones simplemente evitan la responsabilidad de la crianza. Los hijos de este tipo de padres son rebeldes, impulsivos, agresivos y socialmente ineptos (Rice, 1999).
3) Democráticos: este estilo de crianza establece límites y reglas a los niños sin violentar la integridad de los mismos. Son padres que confianza en sí mismos como modelos y establecen una comunicación abierta y asertiva con sus hijos, permiten la expresión emocional y fomentan el debate; utilizan castigos moderados cuando es necesario y establecen metas reales para sus hijos. Los hijos por su parte tienen un comportamiento adecuado en diferentes esferas sociales, se muestran confiados y seguros y establecen relaciones interpersonales sanas.

Según Richaud, Mestre, Lemos, Tur, Ghiglione, & Samper (2013) Mccoby y Martin agregaron otro estilo parental el negligente, que hace referencia a aquellos padres que no ejercen autoridad ni control, no son cercanos a sus hijos y solo utilizan como castigo el retraimiento del amor.

Posteriormente se han hecho diversas investigaciones que combinan pautas de crianza, toman en cuenta los contextos sociales, las características personales de padres e hijos, etc. Estos estudios demuestran que se debe conocer muy bien contexto de las familias estudiadas para poder reconocer las pautas de crianza más recomendadas.

El estudio de las familias bajo la perspectiva de las pautas de crianza ha tomado como referencia en la mayoría de las ocasiones los cuatro estilos de crianza descritos por Baumrind, muestran mayor interés en identificar el estilo de crianza más óptimo de acuerdo a las condiciones sociales, así como los efectos de ciertos estilos de crianza en las conductas prosociales de los menores.

Método

Participantes

Seis microsistemas familiares tipo triada, de clase media y formada por padres de entre 25-30 años con un hijo primogénito de 3 meses de edad.

Situación

La situación experimental se llevará a cabo en un área bien iluminado y con bajos niveles de ruido y distracción, tanto para el curso de entrenamiento como para las observaciones posteriores.

Herramientas

- Perfil sobre la autoridad parental consensuada
- Perfil sobre la autoridad parental no consensuada
- Lista de cotejo de tares o actividades a realizar por los padres.
- Contrato de cumplimiento de las actividades de la lista de cotejo así como de las consecuencias en caso de no cumplirlas.
- Información básica sobre la autoridad parental consensuada para el curso de entrenamiento.

Materiales

Hojas y lápices.

Equipo

Cámara de video, computadora, proyector y cronometro.

		Pre-test	Entrenamiento	Post-test
Grupo control	Triada 1			
	Triada 2			
	Triada 3			
		Pre -test	Entrenamiento	Post-test
Grupo experimental	Triada 4			
	Triada 5			
	Triada 6			

Etapas del estudio

1. Las triadas se asignarán de manera aleatoria al grupo control o al grupo experimental.
2. Las traídas del grupo control como del grupo experimental realizaran un pre-test.

3. La triada del grupo experimental recibirá un programa de 5 sesiones con duración de 1 hora, en donde se les entrenará para que utilicen la autoridad parental consensuada en la crianza de su hijo.
4. Las triadas del grupo control como las del grupo experimental realizaran un post-test.
5. Se registrarán las diferencias más significativas derivadas de utilizar la autoridad parental consensuada en la crianza del menor.

Resultados

El programa de entrenamiento sobre autoridad parental consensuada marcará una diferencia significativa en los acuerdos de los padres al realizar y respetar las actividades de cuidado del primogénito, en contraste con la autoridad parental no consensuada.

El programa de entrenamiento sobre autoridad parental consensuada no marcara una diferencia significativa en los acuerdos de los padres al realizar y respetar las actividades de cuidado del primogénito, en contraste con la autoridad parental no consensuada.

Conclusiones

Abordada como microsistema, la familia es el espacio primigenio donde adquiere sentido el tipo de organización que permita el cumplimiento de todas aquellas funciones que conducen al enriquecimiento personal de cada uno de los integrantes. El estudio busca demostrar que el consenso tiene mayor efectividad como ejercicio de la autoridad parental ya que permite el control y cumplimiento de las tareas designadas para cada uno de los integrantes de la familia asegurando así el mantenimiento del microsistema y promoviendo el bienestar y la tolerancia a través de las nuevas relaciones funcionales que se establecen.

Bibliografía

Arriagada, I. & Aranda V. (Comp.) (2004). *Cambio de las familias en el marco de las transformaciones globales: necesidad de políticas públicas eficaces.* Chile: Naciones Unidas.

Barcia, M. (2002). La familia: historia de su historia. *Baluarte: estudios gaditano-cubanos*, 3, 71-92.

Bunge, M. (1999). *Buscar la filosofía en las ciencias sociales*. México: Siglo veintiuno.

Bradshaw, J. (2007). *La familia*. USA: Selector.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. España: Paídos.

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

Eguiluz, L. (2003). *Dinámica de la familia: un enfoque psicológico sistémico.* México: Pax México.

Estrada, L. (1997). *El ciclo vital de la familia.* México: Debolsillo.

Graig, G. & Baucum, D. (2001). *Desarrollo psicológico*. México: Prentice Hall.

Lerner, G. (1986). *La creación del patriarcado*. Barcelona: Crítica.

Maturana, H. & Verden, G. (1990). *Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano desde el patriarcado a la democracia*. México: J. C. Sáenz.

Mendive, G. (2006). *La educación familiar y sus desafíos*. México: Paidós.

Ojeda, A., Lima, L. & Gonzalez, R. (2013). Papá y mamá: dos maneras de ver la vida... y una misma educación. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 18 (1), 51-67.

Papalia, D., Wendkos, S. & Duskin, R. (2001). *Desarrollo humano.* Colombia: McGraw-Hill.

Pichardo, M., Justicia, F. & Fernández, M. (2009). Prácticas de crianza y competencia social en niños de 3 a 5 años. *Pensamiento Psicológico*, 6. (13), 37-48.

Rice, F. (1999). *Desarrollo humano. Estudio del ciclo vital*. México: Prentice Hall.

Richaud, M., Mestre, M., Lemos, V., Tur, A., Ghiglione, M. & Samper, P. (2013). La influencia de la cultura en los estilos parentales en contextos de vulnerabilidad social. *Avances en Psicología Latinoamericana/Bogotá*, 31 (2), 419-431.

Satir, V. (1991). *Nuevas relaciones humanas en el núcleo familiar*. Colombia: Pax México.

Singly, F. & Cicchelli, V. (2003*). Familias contemporáneas: reproducción social y realización personal.* En D. Kertzer, y M. Barbag.

CAPÍTULO 28

PROGRAMA CONDUCTUAL PARA EL DESARROLLO DE UNA ADECUADA ALINEACIÓN CORPORAL EN FOLKLORISTAS

Daniela Morales Rojas
Esperanza Ferrant Jiménez

Universidad Veracruzana

Resumen

La falta de una adecuada alineación corporal en los bailarines de danza folklórica frecuentemente afecta la estética, control del cuerpo, coreografías, lesiones corporales e incluso causa estrés y ansiedad. Males, Díaz & Estrada (2014) han determinado que dentro del gremio de la danza a nivel universitario se carece de documentos guías que puedan orientar los procesos. Debido a lo anterior el objetivo de este estudio fue la evaluación de un programa para el desarrollo de la alineación corporal adecuada en folklóristas basado en el encadenamiento. Como parte de la evaluación del programa se elaboró un Sistema de categorías para el registro observacional de la alineación corporal. Se utilizará un diseño experimental con pre-prueba y pos-prueba con grupos aleatorizados en donde existen dos grupos: control y experimental, a ambos grupos se les aplicará la pre-prueba y pos-prueba, y solo al grupo experimental se le administrará el programa conductual para desarrollo de la alineación corporal adecuada. Estos grupos serán conformados por integrantes del "Ballet Folklórico Áztlan Veracruz México" seleccionados aleatoriamente, cuyas edades oscilan entre los 15 y 35 años de edad, con una educación media superior y superior. Se espera que en caso de alcanzar el objetivo general, el grupo experimental adquiera un mayor porcentaje a comparación del grupo control, además de desarrollar la alineación corporal en menor tiempo.

Introducción

En la enseñanza de la danza folklórica en México se presentan diversos problemas, ya que la mayor parte de aquellos que se dedican a la enseñanza de la danza folklórica no tienen una preparación profesional propiamente dicha. Fuenmayor (2004) menciona que esto podría deberse a que en los pueblos latinoamericanos existe poco interés en las investigaciones, específicamente aquellas de reconocimiento de las técnicas de cuerpo que rigen las potencialidades corporales de los sujetos para adaptar los aprendizajes de las técnicas y lograr un desarrollo óptimo de las capacidades del bailarín, sobre la que destaca la alineación corporal.

Siguiendo esta línea, la Profesora Matilde Pérez (2009) menciona que al entrenar en el cuerpo se producen cambios por la adaptación al entrenamiento, este conlleva un cambio en los aparatos y sistemas: músculo esquelético, cardiovascular, respiratorio, nervioso, urinario y endocrino. Así mismo hay mejoras físicas, necesarias para el control del cuerpo y 'para explotar sus posibilidades expresivas' como la regulación tónica, ajuste en posturas, trabajo de resistencia y alineación corporal.

Por otra parte Males, Díaz & Estrada (2014) en un trabajo realizado en México mencionan que el entrenamiento físico artístico es un fundamento básico en el desarrollo corporal y estético de un bailarín, porque le permite

desarrollar, fortalecer y potencializar sus habilidades y destrezas. Por tal razón es necesaria la indagación de las diferentes prácticas del entrenamiento físico artístico, que hoy en día se están abordando en las diferentes agrupaciones, las cuales servirán de base metodológica para la creación de la nueva propuesta pedagógica. De acuerdo con lo anterior, y debido a que la mayor parte de quienes se dedican a la enseñanza de la danza no tienen una formación académica, se propone elaborar un Programa conductual para el desarrollo de las conductas de una alineación corporal adecuada en los bailarines de folklore basado en el encadenamiento.

Marco Teórico

Para la aplicación del análisis conductual aplicado es importante tener algunas consideraciones: se centra en la conducta externa o manifiesta y en las relaciones funcionales de esta con los estímulos ambientales antecedentes y consecuentes y hace hincapié en los diseños experimentales de caso único. En el modelo del condicionamiento operante utilizan los siguientes principios básicos: reforzamiento, castigo, extinción y control de estímulos (Olivares & Méndez, 1998).

Ya que el planteamiento básico es que la conducta se aprende y se mantiene como resultado de sus consecuencias uno de los conceptos principales en el análisis conductual aplicado es el de *respuesta operante*. A las conductas susceptibles de ser controladas mediante la alteración de las consecuencias que les siguen se les llama operantes porque son respuestas que operan en el medio y generan consecuencias. Las operantes se distinguen en virtud de que son controladas por sus consecuencias, para que esta consecuencia altere una conducta en particular debe ser contingente de la ocurrencia de tal conducta.

Dentro del Análisis Conductual Aplicado se encuentran técnicas operantes para desarrollar y mantener conductas las cuales son graduales y se fundamentan en la utilización del *reforzamiento* de forma contingente a la aproximación de la conducta meta, así como en la *extinción* de aquellas respuestas que no se dirigen a la conducta final (Olivares y Méndez, 1998). Estas incluyen (tabla 1):

Una de las técnicas aplicadas en la modificación de la conducta en el análisis conductual aplicado es el encadenamiento en el cual se unen segmentos elementales en una única pauta conductual, un gran número de tareas

Tabla 1. Principios operantes básicos, características y efectos sobre la conducta (Olivares & Méndez, 1998 pp. 136)

Principio básico	**Procedimiento u operación característica**	**Efectos sobre la conducta**
Reforzamiento	*Presentación o retirada* de un acontecimiento *después* de una respuesta	*Aumenta* la frecuencia de la respuesta
Castigo	*Presentación o retirada* de un acontecimiento reforzante *después* de una respuesta.	*Disminuye* la frecuencia de la respuesta.
Extinción	*Cese de la presentación* de un acontecimiento reforzante *después* de la aparición de una respuesta.	*Disminuye l*a frecuencia de la respuesta anteriormente reforzada.
Control estimular o entrenamiento en discriminación	*Reforzamiento* de la respuesta en *presencia* de un estímulo, pero no en presencia de otro.	*Aumenta l*a frecuencia de la respuesta en presencia de un estímulo y disminuye en presencia de otro.

cotidianas de auto cuidado suponen el encadenamiento de segmentos conductuales como lavarse los dientes, vestirse, prepararse el desayuno, entre otras. El primer paso para su aplicación consiste en descomponer la conducta compleja en sus eslabones más sencillos, los cuales se irán enlazando y reforzando en la secuencia apropiada.

Existen tres tipos de procedimientos de encadenamiento: (a) presentación de la tarea completa en el que el sujeto intenta todos los pasos desde el principio hasta el final de la cadena en cada ensayo y continua con ensayos de la tarea total hasta que aprende todos los pasos, (b) encadenamiento hacia adelante, primero se enseña el paso inicial de la secuencia, luego el primer y segundo paso se enseñan juntos, después los tres primeros pasos y así gasta que la cadena total se adquiere y (c) encadenamiento hacia atrás es la más empleada y consiste en la enseñanza de una conducta compleja iniciando por el último paso de la secuencia de conductas. El hecho de comenzar el encadenamiento hacia atrás se debe a la cercanía del reforzador.

Tabla 2. Características del Encadenamiento (Olivares & Méndez, 1998)	
Delimitación	Las conductas complejas se pueden descomponer en otras más sencillas hasta llegar a los eslabones más simples de la cadena conductual (E-R). El encadenamiento es la unión de segmentos elementales en una única pauta conductual amplia. Cada eslabón de la cadena sirve como una señal (Ed) para la siguiente conducta y como un reforzador (Er) para la conducta precedente.
Objetivo	Adquirir conductas más complejas combinando otras más sencillas que ya figura en el repertorio conductual del sujeto.
Procedimiento	Durante el entrenamiento se refuerza cada uno de los eslabones E-R de acuerdo con los programas de refuerzo diseñados. Existen tres posibilidades: presentar todos los eslabones de la cadena, encadenar hacia adelante y hacia atrás (se realiza para beneficiarse de la proximidad del reforzador).
Duración de su efecto	Larga
Aplicación	Desarrollar conductas de aseo, juego, manualidades, entrenamiento militar, deportes, etc.

Objetivo general

Evaluar el efecto de un programa conductual para el desarrollo de la alineación corporal adecuada en los bailarines del Ballet Folklórico Aztlán Veracruz México.

Objetivos específicos

a) Elaborar un programa conductual para el desarrollo de la alineación corporal adecuada en bailarines de folklore.

b) Desarrollar en el practicante de danza folklórica los conocimientos y habilidades que permitan el desarrollo de la alineación corporal adecuada para la práctica dancística.

Hipótesis

1. La aplicación del programa conductual para el desarrollo de la alineación corporal adecuada en el grupo experimental tendrá un mayor porcentaje a comparación del grupo control.
2. La aplicación del programa conductual para el desarrollo de la alineación corporal adecuada en el grupo experimental tendrá un porcentaje igual o menor a comparación del grupo control.

Método

Participantes

Los participantes del estudio serán 10 bailarines, los cuales serán divididos en un grupo experimental (5 participantes) y grupo control (5 participantes). Dichos participantes serán seleccionados aleatoriamente de los integrantes del Ballet Folklórico Aztlán Veracruz México perteneciente al Instituto Nacional De Formación Y Expresión Artística A.C. con una edad que oscila entre los 15 y 35 años, la mayoría de los bailarines son estudiantes de secundaria a universidad.

Situación

El lugar donde se llevará a cabo el estudio será en el salón de ensayo del Ballet Folklórico Aztlán Veracruz México ubicado en el salón de la CTM con dimensiones de 10x10 m^2, cuenta con un equipo de sonido, tres bocinas, con adecuada ventilación e iluminación, baños, y un espacio externo que funciona como vestidor. Cada bailarín lleva mallones, leotardos y/o playeras pegadas al cuerpo, zapatos de ensayo, y cabello recogido.

Materiales

Se utilizarán hojas de registro para la obtención de datos generales, una preprueba y pos-prueba para la evaluación del conocimiento previo sobre la alineación corporal, un programa conductual sobre la alineación corporal adecuada, un sistema de categorías para el registro observacional con referencia a la alineación corporal (Pérez, 2009), programa SICDO (Sistema de Captura de Datos Observacionales) versión para Windows (Vite, Rosas & García, 2005) para la observación de conductas.

Equipo

Computadora laptop con Windows, videocámara, impresora, proyector.

Variables

Variable Dependiente: Alineación Corporal

Variable Independiente: Programa conductual para el desarrollo de la alineación corporal

Procedimiento

Diseño experimental con preprueba y posprueba, con grupos aleatorizados. (Ary, Jacobs & Razavieh, 1987)				
	Grupo	Preprueba	Variable independiente	Posprueba
(R)	E_1	Y_1	X	Y_2
(R)	C	Y_1	___	Y_2

Se utiliza un diseño experimental con pre-prueba y pos-prueba con grupos aleatorizados en donde existen dos grupos: control y experimental, de los cuales al grupo control no se le aplicara el programa conductual para desarrollo de la alineación corporal adecuada, mientras tanto el grupo experimental se le aplicara el programa conductual para el desarrollo de la alineación corporal adecuada que consta de 7 unidades, y tendrá una duración de 16 sesiones a lo largo de un mes contando los días estipulados para la aplicación de la pre prueba y pos prueba, en donde cada unidad será trabajada en dos sesiones de una hora con treinta minutos cada una. Dicho programa se basa en el análisis conductual aplicado en la técnica de encadenamiento, mediante el cual se alineará una parte del cuerpo y al alinearse, podrá continuar a la siguiente alineación, así sucesivamente hasta llegar a alinear todo el cuerpo adecuadamente.

En primer lugar al inicio de la investigación se llevó a cabo la revisión bibliográfica relacionada con las variables que intervienen en el estudio y del enfoque conductual en el cual se basa la presente investigación; después de esta revisión se realizó la consulta a expertos sobre la alineación corporal en bailarines de danza folklórica.

Se elaboró un formulario de datos personales que servirá para la obtención los datos generales de los participantes, cartas compromiso que especifica los requerimientos para cursar dicho programa. De la información obtenida sobre la alineación corporal se realizó la preprueba y pos-prueba que evaluara los conocimientos sobre la alineación corporal, de esta información también se realizó un sistema de categorías para el registro observacional, para su creación como primer punto se fijaron los objetivos: la creación y valoración de un Sistema de Categorías para el registro observacional de la alineación corporal en bailarines de folklore. Así como sus respectivos objetivos secundarios: el registro observacional de la alineación corporal en la ejecución dancística del bailarín, la obtención de datos del registro observacional de acuerdo con el sistema de categorías y la resolución e interpretación de las frecuencias relativas acumuladas de los datos de cada bailarín. Como segundo

punto se identificaron los niveles de respuesta y la categorizaron con base en la explicación de Pérez (2009) sobre la alineación corporal, las cuales fueron validadas por criterios de autoridad, donde dos expertos quienes propusieron opiniones hasta obtener un consenso que permitió proponer la categorización y los niveles de respuesta. Posteriormente, se realizó la elaboración del instrumento de observación en que se encuentran presentes los niveles de respuesta y categorías. En la elaboración de dicho instrumento se tuvo en cuenta la posibilidad de que sucedan al mismo tiempo, teniendo lo anterior se procedió a la filmación en video, donde los bailarines fueron grabados ejecutando danzas folklóricas mediante una tableta digital. Esta fue colocada en una esquina del salón de forma que la imagen recoge la totalidad del cuerpo, y los movimientos ejecutados en la danza.

Después de la grabación se realizó el registro conductual el cual se inicia a unos minutos o segundos iniciado el video. En este caso solo hubo un observador entrenado para el empleo del Sistema observacional diseñado y en el registro automatizado mediante el programa SICDO. El registro observacional se realiza en el programa SICDO (Sistema de Captura de Datos Observacionales) en su versión 2005 para Windows, permite capturar segundo a segundo la conducta observada por un investigador durante un periodo de tiempo determinado por el mismo. El SICDO permite capturar entre dos a diez categorías conductuales, las cuales pueden ser abreviadas en claves estandarizadas para facilitar el trabajo del investigador. (Vite, Rosas, & García, 2005). En este sistema se ingresan las categorías de dichas dimensiones, se selecciona el intervalo de tiempo de acuerdo a lo solicitado por el investigador (en este caso se seleccionó un intervalo de 0.5 segundos) y el tiempo a registrar (Un minuto, debido a que en la mayoría de las canciones el tiempo no excede los 3 minutos), y a la par de observar el video se van seleccionando las categorías pertinentes, al finalizar la observación el SICDO lanza dos archivos de Excel uno de los datos obtenidos por intervalos de segundo y otro con el promedio total de los datos. Así mismo se elaboró el Programa Conductual para el Desarrollo de la Alineación Corporal Adecuada (Pérez, 2009).

Al momento de la finalización de este escrito se inició la realización de la selección y capacitación de dos observadores para la evaluación de la alineación corporal a través del Sistema de categorías para el registro observacional y el programa SICDO, se iniciara su entrenamiento el cual constara de una semana, en dicho entrenamiento se les explicara a detalle el Sistema de categorías para el registro observacional, cuando lo observadores tengan claridad en las definiciones de las categorías pasaran a la fase de la presentación y explicación del programa SICDO, donde llevaran a cabo dos registros observacionales en diferentes días de 4 bailarines previamente videograbados y evaluados, observaran un minuto a cada bailarín y registraran a la par dichas observaciones en el programa SICDO; al finalizar sus observaciones se analizaran con las evaluaciones hechas anteriormente por el aplicador, con el fin de examinar los registros hechos por los observadores y la concordancia y confiabilidad de dichos registros hechos por los observadores.

A partir de este punto Enseguida se realizarán las gestiones necesarias para la obtención del permiso de las autoridades correspondientes, entre ellos los padres de familia de los bailarines menores de edad. A continuación, se llevará a cabo la selección de la muestra que se realizará aleatoriamente de los

40 integrantes del Ballet Folklórico Aztlán, se elegirán a 10 bailarines los cuales serán asignados al azar: 5 al grupo experimental y 5 al grupo control.

Una vez seleccionados se les pedirá al grupo experimental y grupo control presentarse en el día y horario solicitados para la evaluación antes de la aplicación del programa, se les pedirá que llenen sus hojas de registro, enseguida se aplicará la pre-prueba y se realizará el registro observacional de la alineación corporal de acuerdo al Sistema de categorías para el registro observacional. Después de lo anterior se iniciara la etapa de intervención, en esta etapa solo se le pedirá al grupo experimental que se presente a la segunda sesión donde se dará inicio a la aplicación de Programa Conductual para Desarrollar una Alineación Corporal Adecuada en los bailarines de folklore, a partir de esta sesión, en todas las sesiones se realizara una presentación sobre el tema de la unidad, y un ejercicio para la alineación correspondiente. Al finalizar el programa se le pedirá al grupo control y experimental presentarse nuevamente para para la evaluación después de la aplicación del programa, se aplicará la pos-prueba y se realizará el registro observacional de la alineación corporal de acuerdo al Sistema observacional de categorías conductuales.

Por último, se realizará el análisis estadístico de los datos, y por medio de gráficas y tablas se mostrará el comparativo de ambos grupos. Los datos y resultados obtenidos serán expuestos en el reporte de investigación, así como a las conclusiones a las que se lleguen a partir de lo anterior.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados de la primera observación para la validación del Sistema de categorías de registro observacional, donde se observan los porcentajes de ocurrencia obtenidos en cada categoría por bailarín, para la obtención de estos datos se dividió el tiempo registrado en intervalos de 10 segundos, y se obtuvo la proporción de ocurrencia de cada categoría registrada en cada dimensión. El promedio se presenta en la Tabla 1, que permite elaborar el repertorio específico de la muestra. Es de esperar, que dicho repertorio este condicionado por la ejecución de la danza observada y quizá también por las características de los sujetos que conforman la muestra. Dicha muestra fue obtenida de 4 bailarines escogidos al azar.

DIM		**BAILARIN1**	**BAILARIN2**	**BAILARIN3**	**BAILARIN4**
D1	CABEZA ERGUIDA Y CUELLO ESTIRADO				
	Adecuada	1.67%	100.00%	90.00%	41.70%
	Aproximada	60.00%	0.00%	3.33%	0.00%
	Inadecuada	38.33%	0.00%	0.00%	93.33%
D2C1	CUELLO ESTIRADO Y COLUMNA ALINEADA				

	Ocurre	1.67%	100.00%	100.00%	10.00%
	No ocurre	98.33%	0.00%	0.00%	88.33%
D2C2	HOMBROS COLOCADOS HACIA ATRAS Y ABAJO				
	Adecuada	2.50%	100.00%	14.17%	51.67%
	Aproximada	20.00%	0.00%	85.83%	45.00%
	Inadecuada	77.50%	0.00%	0.00%	0.00%
D3C1	PECHO HACÍA AFUERA				
	Ocurre	6.67%	50.00%	91.67%	4.17%
	No ocurre	40.00%	0.00%	3.33%	79.17%
D3C2	ABDOMEN CONTRAIDO				
	Ocurre	0.83%	50.00%	96.67%	0.83%
	No ocurre	47.50%	0.00%	0.00%	96.67%
D4	ALINEACIÓN DE CINTURA ESCAPULAR CON CINTURA PÉLVICA				
	Adecuada	0.00%	100.00%	96.67%	28.33%
	Aproximada	39.17%	0.00%	3.33%	71.67%
	Inadecuada	60.83%	0.00%	0.00%	0.00%
D5	CINTURA PÉLVICA ALINEADA CON RODILLAS				
	Adecuada	5.83%	100.00%	73.33%	18.33%
	Aproximada	47.50%	0.00%	16.67%	74.17%
	Inadecuada	46.67%	0.00%	0.00%	0.00%
D6	RODILLAS Y PIES PARALELOS				
	Adecuada	0.00%	71.67%	47.50%	0.83%
	Aproximada	3.33%	28.33%	50.83%	90.83%
	Inadecuada	90.83%	0.00%	0.00%	0.00%

El repertorio de conductas hallado en el análisis de la ejecución de la danza comprende las siguientes alineaciones: Cabeza erguida y cuello estirado, alineación cuello con la columna vertebral, posición del torso, alineación de cintura escapular con cintura pélvica, cintura alineada con rodillas, rodillas y pies paralelos. Las alineaciones corporales con mayores porcentajes de acuerdo con las categorías de Adecuada/Ocurre son Cabeza erguida y cuello estirado seguida de alineación de cintura escapular con cintura pélvica, por lo que se podría suponer que son las alineaciones más eficaces en la ejecución de la danza. Por el contrario, las más altas en las categorías Inadecuada/No Ocurre son cuello estirado y columna alienada, y abdomen contraído, por lo que podría decirse que son las principales alineaciones que trabajar, estas también se presentan como lo menciona Kendall (2000) en las actividades habituales externas a la ejecución dancística de los bailarines.

A continuación, se presentan gráficas por bailarín de las categorías de No ocurrencia e Inadecuaciones, puesto que estas categorías son las de mayor interés debido a que son las que marcaran la pauta individual del trabajo en el Programa Conductual para desarrollar una alineación corporal adecuada.

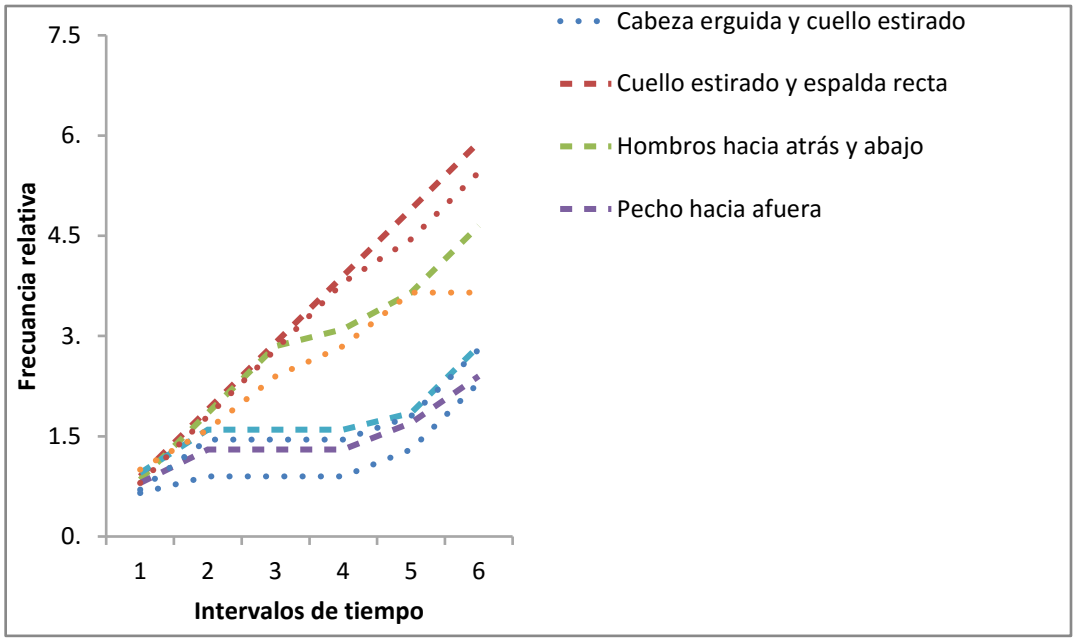


Figura 1. No ocurrencias, inadecuaciones y aproximaciones en la alineación corporal del Bailarin1

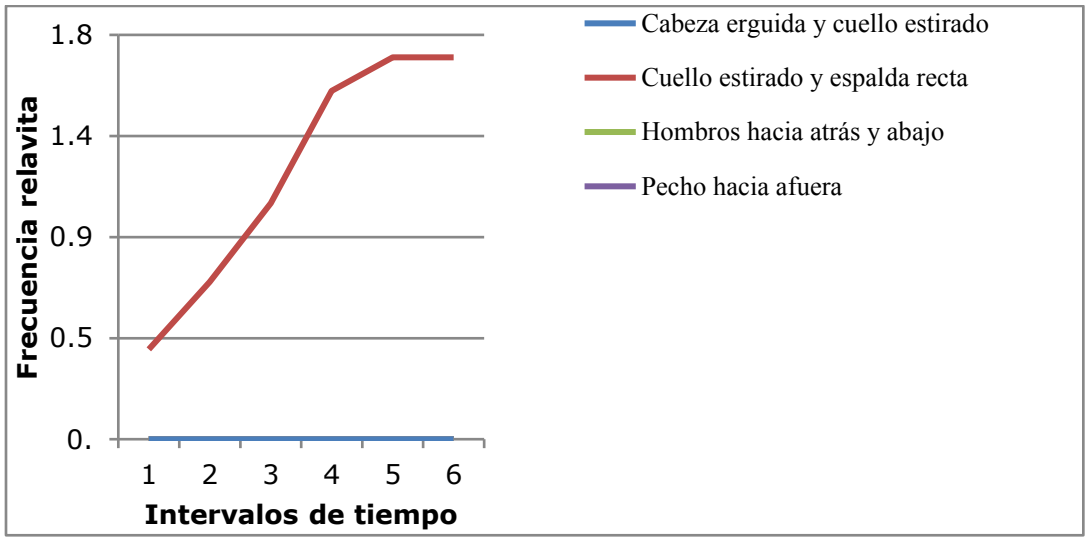


Figura 2. No ocurrencias, inadecuaciones y aproximaciones en la alineación corporal del Bailarin2

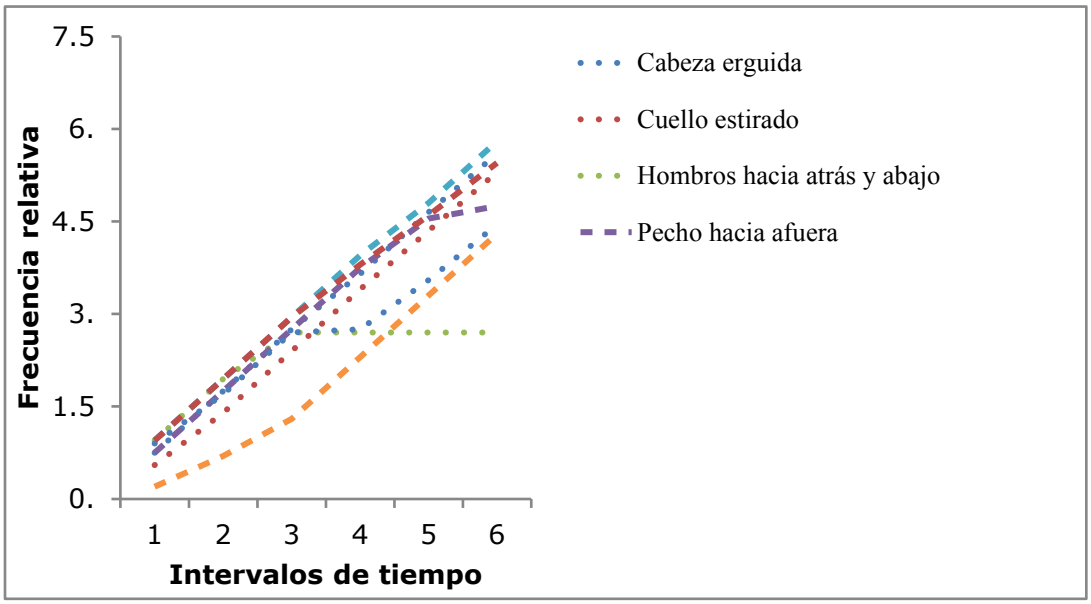


Figura 3. No ocurrencias, inadecuaciones y aproximaciones en la alineación corporal del Bailarin3

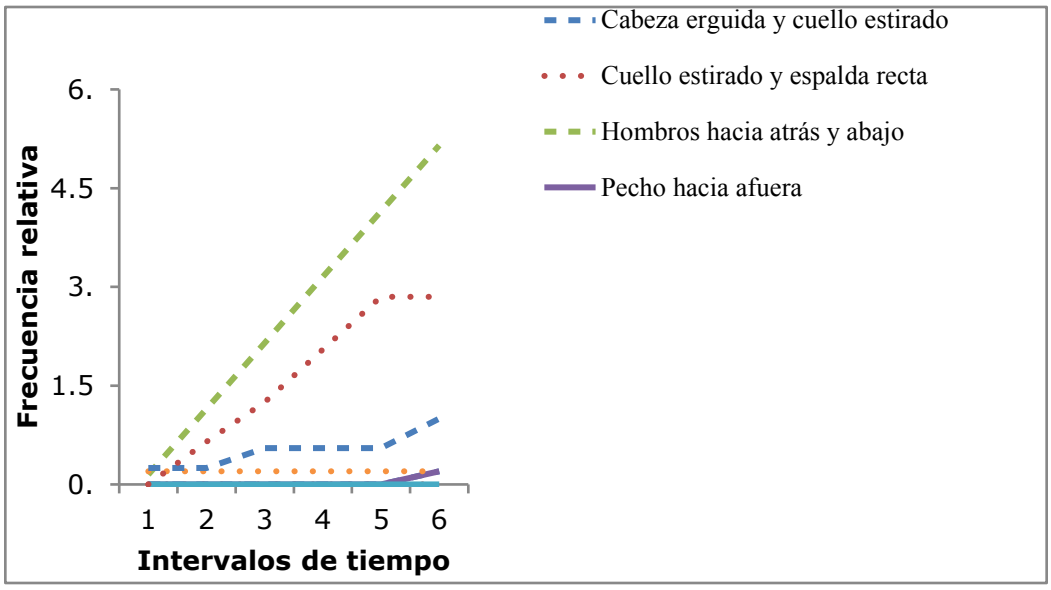


Figura 4. No ocurrencias, inadecuaciones y aproximaciones en la alineación corporal del Bailarin4.

Como se puede observar en la Figura 1 el Bailarin1 incrementa la inadecuación, no ocurrencia durante la ejecución del baile. Las dimensiones que tienen un mayor incremento en su frecuencia respecto al tiempo son Cuello estirado y espalda recta con una frecuencia relativa de 5.9, Rodillas y pies paralelos de 5.45, hombros hacia atrás y abajo con 4.65 y alineación de la cintura escapular con la cintura pélvica de 3.65. Por otro lado las dimensiones con menor frecuencia de inadecuaciones y no ocurrencias son pecho hacia afuera con 2.4 y cabeza erguida y cuello estirado la cual tiene un puntaje de 2.3.

Por otra parte, en la Figura 2 el Bailarín2 solo presenta la inadecuación de la rodillas y pies paralelos con un puntaje acumulado de 1.7, todas las demás dimensiones son adecuadas. El Bailarín3 muestra inadecuaciones solo en hombros hacia abajo con un puntaje de frecuencia relativa acumulada de 5.15, rodillas y pies paralelos con 2.85 y cintura pélvica alineada con rodillas con 1 punto; se observa que alineación cintura escapular y cintura pélvica mantiene su proximidad a la alineación marcada como adecuada, por otra parte, las dimensiones faltantes se pueden observar que tiene una adecuada alineación. Por último, el Bailarín4 muestra mayores frecuencias en todas las dimensiones en inadecuaciones y no ocurrencias que los demás bailarines como abdomen contraído con 5.8 cabeza y cuello estirado con un puntaje de 5.6, y la alineación del cuello con la columna vertebral de 5.3.

Conclusiones

*S*e llevó a cabo el registro observacional de la alineación corporal en la ejecución dancística del bailarín, de donde se obtuvieron los datos del registro observacional de acuerdo con el sistema de categorías y se elaboraron las tablas y gráficas de las frecuencias relativas acumuladas de los datos de cada bailarín. Dentro de las dificultades que se presentaron para la creación de dicho sistema es el poco tiempo para el análisis observacional puesto que solo se tuvo una

muestra de 4 participantes. También para los observadores este sistema deberá ser más claro, pues por el momento quien no tenga experiencia en el ámbito artístico de la danza, se le dificultará el registro observacional.

Basándose en los resultados preliminares obtenidos se puede observar que en las dos categorías de Cuello estirado, columna alineada y abdomen contraído son las partes del cuerpo que no se encuentran en una alineación optima las cuales podrían ser las de mayor trabajo para el Programa conductual para desarrollar una alineación corporal adecuada. Dichas categorías también se presentan en la observación individual de los resultados de cada bailarín, los cuales, a pesar de que alguno de ellos tiene mayor experiencia en el ámbito dancístico, presenta una inadecuación del cuerpo, lo cual permite afirmar lo ya dicho por autores al inicio de este trabajo que en el gremio dancístico se carece de documentos guías que puedan orientar a los bailarines al trabajo corporal, sobre todo aquellos que bailan folklore, puesto que los encargados de enseñar y transmitir han trabajado de manera empírica. Por lo cual se puede suponer que, al tener un mayor conocimiento teórico y empírico del cuerpo y sus alineaciones, el bailarín podría adecuar su propio cuerpo en un tiempo no mayor a dos meses de entrenamiento en el Programa Conductual para desarrollar una alineación corporal adecuada. En caso de cumplirse el objetivo general, se espera que al final de la aplicación del programa conductual para el desarrollo de la alineación corporal adecuada, se obtenga un desarrollo adecuado de dicha alineación en los bailarines del Ballet Folklórico Aztlán Veracruz México que fueron expuestos a este.

Bibliografía

Ary, D. Jacobs, Ch. L., y Razavieh, A. (1987). *Introducción a la Investigación Pedagógica.* México, D.F.: Interamericana

Flebes E., M. & Wong C., A. (2002). De la psicología a la danza. Una aproximación a los requerimientos psicológicos para enfrentar las exigencias danzarías. *Revista Cubana de la Psicología*. 19 (1), 28-35.

Fuenmayor, V. (2004). "Técnicas del cuerpo y técnicas de la danza", en: *La otra facultad*, 1 (1) Universidad del Zulia: Facultad Experimental de Arte.

Hothersall, D. (2005) *Historia de la psicología*. McGraw-Hill. 4ed.

Kendall, E.; Peterson, F.; Geise, P. (2000). *Músculos: Pruebas, funciones y dolor postural.* Santiago, Chile: Mediterráneo. 4ª Ed.

Males E., V. H.; Díaz D., A., & Estrada, F. (2014) *Propuesta pedagógica de formación físico-artística para fortalecer los procesos de aprendizaje de la danza folklórica.* Universidad Mariana-Boletín informativo CEI. 1 (1), 91-93

Olivares R., J., & Méndez C., F. X. (1998). *Técnicas de Modificación de conducta*. España: Biblioteca Nueva

Pérez, M. (2009) El instrumento del interprete en la danza. El cuerpo como medio de expresión y comunicación escénica. *Danzaratte: Revista del Conservatorio Superior de Danza de Málaga.* 6, 48-55

Reynold, G. S. (1973). *Compendio de condicionamiento operante.* México: Ciencia de la Conducta.

CAPÍTULO 29

INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES EN UN ADOLESCENTE EN CONFLICTO CON LA LEY

Graciela Mayte Chale Cervantes
Verónica Godoy Cervera

Universidad Autónoma de Yucatán

Resumen

La violencia ejercida por adolescentes y jóvenes va en aumento, según lo señalado por los organismos internacionales, nacionales y locales. Yucatán cuenta con un importante número de adolescentes que se encuentran bajo la supervisión del sistema de justicia, por haber sido los actores de delitos que pueden ir de robos a homicidios. Lo anterior, presenta la necesidad de diseñar, implementar y evaluar programas en los que se promueva el desarrollo de habilidades que les permitan rehabilitarse y reinsertarse en la sociedad, como actores sociales positivos, previniendo la reincidencia y prolongación de la carrera delictiva en la vida adulta. El trabajo presentado a continuación, contiene una propuesta de intervención para el desarrollo de habilidades sociales en un adolescente en conflicto con la ley. Se presenta la secuenciación metodológica de tres fases: diagnóstico, implementación del taller para el desarrollo de habilidades sociales y la evaluación de los resultados obtenidos. Cabe destacar, que el taller fue diseñado tomando en cuenta las posturas teóricas y empíricas destacadas como eficaces en las intervenciones con adolescentes en conflicto con la ley. Utilizando un sistema de categorización y la descripción de indicadores, fue posible identificar un éxito alto en el cumplimiento de los objetivos de la intervención, pues se corroboró la adquisición de conocimientos y la modificación de patrones conductuales en el adolescente.

Introducción

La violencia es un tema de importancia a nivel mundial, día a día nos sorprenden noticias de todas partes del mundo que hablan sobre la guerra, el terrorismo y la violencia en grupos vulnerables. México no es la excepción, pues según las estadísticas, la violencia ha incrementado desde 2007 creciendo de un 8.4 en dicho año, a 23.8 en 2010. Los costos económicos directos e indirectos de la inseguridad y la violencia en México se estiman en miles de millones de dólares, representando una parte importante del producto interno bruto (ICESI, 2011).

La situación de la violencia en el país impacta también a los jóvenes, involucrándolos como víctimas o como agresores. En este sentido, la tasa de homicidio juvenil se ha incrementado de un 7.8 en 2007 a 25.5 en 2010; los jóvenes representan 38.2% de las víctimas de homicidios en México de 2000 a 2010; por su parte, la tasa de homicidio realizado por jóvenes fue de un 7.8 en 2007 hasta 25.5 en 2010, presentándose el 43.4% de los casos entre 2008 y 2010. Resulta alarmante que incluso la edad de los implicados en estos hechos violentos es cada vez menor, 6 de cada 10 tienen entre 18 y 24 años y 9 de cada 10 son hombres (Banco Mundial, 2012). Los datos emitidos por la Procuraduría General de la República (PGR) señalan que en México existen alrededor de 5 mil

menores de edad que se encuentran presos y el 22% de ellos han cometido delitos graves (Damían y Mosso, 2015). Esto nos habla claramente de un fenómeno preocupante para la sociedad, la delincuencia juvenil.

Las cifras anteriores, son un claro ejemplo de la evolución que ha tenido actualmente la delincuencia juvenil, el incremento de las tasas y porcentaje deja claro que es necesario que se tomen medidas preventivas y que se realicen acciones para intervenir con aquellos que ya han cometido delitos. Es aquí, donde recae la importancia de las instituciones que laboran con los adolescentes y jóvenes en conflicto con la ley, pues ellas y sus profesionales son los que, con su trabajo e intervenciones, pueden prevenir la conformación de una identidad delictiva (Dionne y Zambrano Constanzo, 2009).

Si bien la importancia de estas acciones se ha tomado en cuenta en el Plan Nacional de Desarrollo del país en el eje "México en Paz" (Gobierno de la República, 2013); al igual que en el Plan Estatal de Desarrollo de Yucatán 2013-2018, en su eje "Yucatán Seguro" (Gobierno del Estado de Yucatán, 2013).

Solo en el estado de Yucatán, según lo reportado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2013), para el 2012, había 250 adolescentes que estaban instalados en el Centro Especializado de Aplicación de Medidas para Adolescentes (CEAMA) del estado de Yucatán. Por lo que cabe la pregunta, ¿Qué pasa con el tratamiento de dichos adolescentes? Ellos tienen el derecho a un tratamiento integral, que promueva la reinserción y la no reincidencia, que mantenga el orden social y aleja a dichos jóvenes de una vida delictiva.

Aún queda mucho por hacer sobre todo en el diagnóstico, planeación, implementación y evaluación de acciones o programas que procuren disminuir los factores e índices de reincidencia entre la población de adolescentes infractores, respetando sus derechos humanos como niños, niñas y adolescentes (Organización de las Naciones Unidas, 1990a). Un tratamiento individualizado y especializado para los adolescente y jóvenes en conflicto con la ley, no es solamente una necesidad de la sociedad, es una obligación del Estado y del sistema de justicia, que se señala en la Ley de Justicia para Adolescentes del Estado de Yucatán (Gobierno del Estado de Yucatán, 2011) y se retoma en la Ley Nacional del Sistema Integral de Justicia Penal para Adolescentes (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2016).

Ahora bien, debe considerarse que la implementación de programas efectivos no es tarea fácil, el trabajo con esta población implica intervenir con jóvenes en plena adolescencia, que han sido privados de su libertad, muchos de los cuales presentan consumo de sustancias ilegales, pocas habilidades sociales, privación educativa y la mayoría, proceden de familias con escasos recursos económicos. Es por esto, que los programas de intervención deben proporcionar a los adolescentes y jóvenes en conflicto con la ley, la oportunidad de adquirir y desarrollar las habilidades y actitudes que les permitan regresar a la sociedad como actores sociales positivos (Coyle, 2009).

El término delincuente juvenil, menor infractor o adolescente en conflicto con la ley, son sinónimos, siendo el último el que se apega más al respeto de los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes, Hacen referencia a aquellas personas, menores de 18 años que realizan conductas tipificadas en las leyes penales vigentes como delitos. Pero debe recordarse, que la noción de pena no es aplicable para los menores de edad y como consecuencia, surge la necesidad de someterles a un régimen especial de atención, el cual debería buscar protegerlos y tutelarlos (Cruz y Cruz, 2007), es

decir, los adolescentes que comenten un delito deben ser juzgados bajo normas diferentes y el Estado es el responsable de diseñar e implementar dichas medidas.

Es importante que el gobierno y las autoridades pongan atención al tema de los adolescentes en conflicto con la ley, pues los delincuentes juveniles de hoy, podrían ser los futuros adultos infractores o en caso de intervenir adecuadamente con ellos, los futuros actores sociales positivos de nuestra sociedad. Son los jóvenes menores de 18 años que se encuentran en la adolescencia y cuyos comportamientos, puede volverse más antisociales con los años, los que se encuentran en una época de su vida en la que son vulnerables a lo negativo, pero también a lo positivo, siendo más probable que respondan a estímulos educativos, deportivos, culturales y que aprendan que tiene otras opciones en el futuro, además de delinquir (Cruz y Cruz, 2007).

En México, las estadísticas de jóvenes involucrados en actos criminales son alarmantes: en el fuero federal, de 2000 a 2008 los jóvenes de 18 a 29 años representaron en promedio un 41.4% de los presuntos delincuentes en el país en materia penal; en el fuero común, de 2000 a 2008 los jóvenes de 16 a 29 años representaron en promedio un 50.0% de los presuntos delincuentes del país en materia penal. Para el 2010, la participación de jóvenes de 18 a 29 años en la comisión de delitos asciende a un 46.7%. De ellos, 6 de cada 10 tienen entre 18 y 24 años (60.5%) y 9 de cada 10 son hombres (91.5%). (Instituto Nacional de Geografía y Estadística, 2010).

La ONU (1990b) señala que, los centros de atención para adolescentes en conflicto con la ley deben adaptarse a la edad, al sexo y otras circunstancias de los menores que participen en ellos. En relación al tratamiento para su reintegración, las reglas señalan que todos los menores de edad deben beneficiarse de medidas que les ayuden a reintegrarse en la sociedad, la vida familiar y la educación o el trabajo después de ser puestos en libertad. A tal fin, se deberán establecer procedimientos, inclusive la libertad anticipada, y cursos especiales.

La Ley Nacional del Sistema Integral de Justicia Penal para Adolescentes (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2016), indica que la finalidad de las medidas de sanción es la reinserción social y reintegración de la persona adolescente encontrada responsable de la comisión de un delito. Para llevar a cabo esto, se deberán considerar los ámbitos individuales, familiar, escolar, laboral y comunitario, en los que se desarrolle la persona adolescente, garantizando el cumplimiento de sus derechos, posibilitar su desarrollo personal y escuchar, tomar en cuenta su opinión e involucrarla activamente en la elaboración y ejecución de su medida.

En cuanto a quiénes pueden diseñar y ejecutar dichos programas de intervención especializados, se puede decir que es la psicología la ciencia que coadyuvó al resurgimiento del ideal de la rehabilitación; es decir, la creencia de que es posible y necesario trabajar intensivamente con los delincuentes, mediante técnicas y programas estructurados, con el objetivo de aumentar sus capacidades para vivir en la sociedad sin delinquir. Recae en los hombros de los psicólogos jurídicos y penitenciarios, el papel de guiar y asesorar a los profesionales que laboran dentro del sistema de justicia para adolescentes, sobre los aspectos necesarios para realizar programas de intervención con adolescentes en conflicto con la ley (Redondo Illescas, 2000). El trabajo en conjunto de la psicología y el sistema de justicia tiene como objetivo principal,

brindar a los adolescentes en conflicto con la ley nuevos esquemas de comportamiento, que les permitan tomar decisiones que los apartes de la conducta delictiva.

Marco Teórico

El estudio del comportamiento humano es complejo, sobre todo, si se quiere explicar el de aquellos individuos que salen de la norma y cometen actos contra la sociedad. Para estudiar este fenómeno, debemos situarnos primeramente en la psicología jurídica que se encarga de estudiar la criminalidad, tratamiento de delincuentes, investigación criminal, victimización delictiva, entre otros (Soria Verde, 2006). De igual forma, se ha encargado de aportar medidas para su control, pues además de atender al delincuente y estudiar el hecho criminal, se ocupa de programas de prevención del delito y de tratamiento a delincuentes o medidas para hacer menos vulnerables a las victimas (Backburn, 1993)

Una de sus principales aportaciones son las teorías explicativas de la conducta antisocial que sostiene cinco posibles factores: la delincuencia como una conducta aprendida, la existencia de rasgos y características individuales que predisponen al delito, los delitos como reacciones a vivencias de estrés y tensión, la delincuencia como el resultado de la ruptura de los vínculos sociales, y el origen y mantenimiento de las conductas delictivas relacionadas con el desarrollo humano, especialmente durante la infancia y la adolescencia (Redondo Illescas y Andrés-Pueyo, 2009).

Algunas de las teorías explicativas con mayor relevancia entre los teóricos del tema son:

a) Las biológicas: adaptación al contexto social, la genética del comportamiento y las neurofisiológicas ((Buss y Larsen, 2005; Redondo Illescas y Andrés-Pueyo, 2009).
b) Las explicaciones sociales y de autocontrol: la conducta antisocial reside en la ruptura de los mecanismos de vinculación como la sociedad, familia, la escuela y grupos de amigos. Por su parte la teoría del autocontrol, la satisfacción inmediata, les gusta correré riesgos, son impacientes, egocéntricos e insensibles, esto provoca que haya una baja preocupación por lo lejano y tolerancia al dolor físico (Redondo Illescas y Andrés-Pueyo, 2009; Nicolás Guardiola, 2011)
c) Las de aprendizaje: en el proceso del comportamiento delictivo intervienen cuatro mecanismos interrelacionados: 1) la asociación diferencial con personas que muestran hábitos y actitudes delictivos, 2) la adquisición del individuo de tendencias favorables al delito, 3) el reforzamiento diferencial de sus comportamientos delictivos y 4) la imitación de modelos pro-delictivos (Akers y Sellers, 2004).

Ahora bien, no debe olvidarse que estos modelos explicativos no dan una respuesta total al origen de la conducta delictiva, pues la combinación de las características de cada individuo y de sus propias experiencias ambientales, condicionaría los diversos grados de adaptación individual y de la tendencia a cometer actos delictivos.

Juventud y la delincuencia juvenil

En México, los jóvenes de 10 a 29 años representaban 36.2% de los 112.3 millones de personas que habitan el país (Instituto Nacional de Geografía y Estadística, 2010), lo que convierte a este grupo en un porcentaje muy importante de la población. Si bien los jóvenes son muchas veces víctimas de violencia, también se vinculan a los actos violentos como agresores. Varios estudios internacionales coinciden en señalar que las personas de 14 a 25 años tienden a tener una alta participación en los delitos (McCord, Widom y Crowell 2001; Mc Laughlin y Newburn, 2010).

La Organización Mundial de la Salud (OMS) en el 2002, definió violencia juvenil como el proceso de cambio e involucramiento de jóvenes (entre 10 a 29 años), como víctimas o agresores, en el uso intencional de la fuerza física o el poder, como amenaza o acción efectiva, contra sí mismo, contra otra persona o en contra de un grupo o comunidad, ya sea que produzca o tenga una alta probabilidad de producir una lesión (daño), la muerte, daño psicológico, mal desarrollo o la privación de la(s) persona(s) agredida(s). Un niño o niña creciendo en la pobreza, sin acceso a una educación de calidad y con oportunidades limitadas para involucrarse en actividades productivas, puede verse fácilmente atrapado(a) en un círculo de violencia que continúe hasta su vida adulta (Banco Mundial, 2012).

Siguiendo lo señalado por organismos internacionales, decir delincuente juvenil, menor infractor y adolescente en conflicto con la ley, es igual de válido, siendo el último, el concepto que respeta los Derechos de los niños, niñas y adolescentes (Cruz y Cruz, 2007). Para la Ley Nacional Del Sistema Integral de Justicia Penal para Adolescentes de México (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2016), un adolescente en conflicto con la ley, será toda persona entre 12 y 18 años que haya cometido una conducta tipificada como delito en las leyes penales de México

Según estudios, la delincuencia juvenil alcanza su punto máximo entre los 13 y 15 años; un hecho destacable es que, el adolescente infractor de ley ya no se restringe al delito patrimonial, o el uso de la violencia verbal, sino que es más propenso a lastimar físicamente y a humillar a la víctima (Jiménez Ornelas, 2005).

En el caso del estado de Yucatán, los delitos cometidos por adolescentes más frecuentes son: el robo (19.6%), la violación equiparada (10.7%), abuso sexual (10.1%), lesiones (10.1%), narcomenudeo (10.1%), daño en propiedad ajena (9.5%) y homicidio (8.9%), la cuales implican conducta violenta contra la víctima (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2016).

Una las teorías más aceptadas para la explicación del origen y prevalencia de la conducta delictiva, es la basa en el modelo de desarrollo de Terrie Moffitt, conocida como la criminología del desarrollo (Nicolás Guardiola, 2011), que se centra en el estudio de la relación que guardan el inicio y mantenimiento de la actividad criminal con diversos factores o predictores de riesgo (individual y social, estático y dinámico). Se considera que muchos jóvenes realizan actividades antisociales de manera estacional, durante la adolescencia, pero que las abandonan pronto de modo natural (Howell, 2003; Redondo Illescas y Andrés-Pueyo, 2009)

De igual forma, se distinguen tres momentos temporales de las carreras delictivas (Farrington, 1996):

1. El inicio de la conducta delictiva: influencia de los amigos, la motivación por obtener dinero y otros bienes materiales.
2. La persistencia en el delito: la estabilidad que presenten las tendencias antisociales.
3. El desistimiento o abandono de la carrera delictiva: disminuirá a medida que el joven mejore sus habilidades para la satisfacción de sus objetivos por medios legales y aumenten sus vínculos afectivos con parejas no antisociales.

Otra clasificación señala que existen dos categorías, a) aquellos cuya actividad delictiva se limitan a la adolescencia (origina la conducta por imitación de comportamientos que se cree, darán un estatus de adultos) y b) delincuentes persistentes a lo largo de la vida (adjudica las causas a las afecciones neuropsicológicas, temperamento, desarrollo del comportamiento, contexto social, escuela y la familia) (Nicolás Guardiola, 2011).

Los actuales modelos en los que se basan los programas de intervención con adolescentes en conflicto con la ley, toman en cuenta principalmente la investigación sobre los factores de riesgo y protección asociados al comportamiento antisocial. Se ha determinado que los factores de riesgo son aquellas características que hacen más probable la implicación en actividades delictivas; mientras que los factores de protección son aquellos otros elementos que disminuyen dicha probabilidad (Zara y Farrington, 2009, Redondo Illescas, Martínez Catena, y Andrés Pueyo, 2012).

Entre los factores de riesgo personales más destacados se encuentra: el temperamento difícil del niño, el déficit de atención y la hiperactividad, deficiencia cognitiva en las capacidades verbales y planificadoras, rasgos de temperamento como la impulsividad, la búsqueda de sensaciones, la falta de control, un estilo distorsionado en el procesamiento de la información social, la pobreza de relaciones de apego con los padres, la presencia a temprana edad de conductas agresivas crónicas en el niño, la deficiente supervisión parental, la disciplina inconsistente aplicada por los padres o la falta de alguno de ellos. Otros rasgos importantes para considerar son la baja empatía, excesiva desconfianza, tendencia a justificar la violencia, hipersensibilidad a la proximidad física, tendencia a ser violento, índice bajo de tolerancia a la frustración. El abuso de drogas, sexualidad precoz o insegura, deserción escolar y el comportamiento delictivo o violento. (Hein, 2004; Álvarez-Cienfuegos Ruiz y Egea Marcos, 2006; Redondo Illescas, 2008; Dionne y Zambrano Constanzo, 2009; Redondo Illescas, Martínez Catena, y Andrés Pueyo, 2011).

Por su parte los factores protectores son la resiliencia, poseer habilidades sociales, habilidad para la resolución de problemas, conciencia crítica, autonomía y sentido de propósito, relaciones sociales positivas que se preocupen por ellos, altas expectativas por parte de personas adultas que le apoyen, oportunidades de participación significativa de educación y empleo. (Álvarez-Cienfuegos Ruiz y Egea Marcos, 2006; Redondo Illescas, 2008; Redondo Illescas, Martínez Catena, y Andrés Pueyo, 2011):

Reincidencia delictiva en adolescentes infractores de ley

Uno de los grandes fenómenos que se presentan en la conducta delictiva en adultos y jóvenes, tiene que ver con la reincidencia de conductas antisociales. Los teóricos y sus modelos de intervención, tiene como meta

principal la no reincidencia de los adolescentes que se encuentran en conflicto con la ley y que contribuyan a una vida adulta marcada por la comisión de conductas antisociales y delictivas.

El modelo explicativo más utilizado en el mundo sobre los factores de riesgo de la reincidencia es el elaborado por Andrews y Bonta en 1994 (Nguyen, Arbach-Lucioni y Andrés-Pueyo, 2011) llamado los Ocho Grandes, que comprenden 1) las cogniciones antisociales: actitudes, valores, creencias y racionalizaciones que apoyan la delincuencia; 2) las redes o vínculos antisociales: relaciones cercanas con otros delincuentes y aislamiento respecto a personas pro-sociales; 3) la historia individual de conducta antisocial: inicio precoz y participación continuada en comportamientos antisociales y delictivos; 4) el patrón de personalidad antisocial: presencia de un trastorno de personalidad antisocial, bajo auto-control, impulsividad, búsqueda de sensaciones, hostilidad, baja empatía, conducta problemática en la infancia y comportamiento antisocial; 5) ámbito familiar: mala calidad de las relaciones con la familia, amigos y pareja; 6) escolar o laboral: bajos niveles de rendimiento y de satisfacción académica y/o laboral; 7) tiempo de ocio o recreativo: poca satisfacción en actividades no delictivas durante el tiempo libre; y 8) el abuso de sustancias: dependencia de alcohol y/o drogas.

De igual forma, bajo este mismo modelo, es posible distinguir entre a) factores estáticos, que incrementan el riesgo de cometer un delito y b) factores dinámicos, que son aquellos susceptibles de cambio a través de la intervención o la experiencia, por lo que también son conocidos como necesidades criminógenas y son el principal objetivo de los tratamientos (Nguyen, Arbach-Lucioni y Andrés-Pueyo, 2011).

Modelos teóricos de la intervención con adolescentes en conflicto

Para la sociedad, los delincuentes juveniles significan un gran gasto pues implica el consumo de muchos recursos tanto de salud mental, de justicia y en educación especial. Por lo tanto, el principal propósitos del tratamiento de los delincuentes juveniles es disminuir el número de crímenes y la no reincidencia delictiva, (Diaz Galvis, Peña Olvera, Suarez Reynaga y Palacios cruz, 2005; Nguyen, Arbach-Lucioni y Andrés-Pueyo, 2011; Sánchez-Armáss Cappello, y García de Alba Verduzco, 2012; Redondo Illescas, Martínez Catena, y Andrés Pueyo, 2012; Ortega Campos, García García, y Frías Armenta, 2014; Morales Peillard, Welsch Chahúan, Cárcamo Cáceres, Aguilar Chamorro, y Sosa, 2015).

Por lo tanto, los programas de intervención de los adolescentes infractores de ley, deben estar orientados a la modificación de aquellos factores de riesgo brindándoles herramientas que permitan a los infractores tener conducta prosocial, desarrollar su pensamiento, regular sus emociones iracundas, y prevenir las recaídas o reincidencias en el delito (Redondo Illescas y Andrés-Pueyo, 2009)

En el marco de la criminología del desarrollo, una de las propuestas teóricas más importantes para la intervención con adolescentes infractores, es la de los investigadores canadienses Andrews y Bonta (2006) y su modelo de Riesgo-Necesidades-Responsividad (RNR); en este modelo, se plantea la necesidad de determinar cuál de las carencias del sujeto evaluado tienen una relación directa con su historial delictivo, o bien incidan en situaciones de riesgo que puedan derivar en la comisión de nuevos delitos (Andrews y Bonta, 2010).

Esta aproximación introduce una nueva dinámica a la hora de construir programas de intervención: por un lado, reconfigura el papel de la intervención penal, que busca la utilización eficiente de los recursos, y por ende, impactar en aquellas concepciones asistencialistas de la intervención rehabilitadora. No sólo busca la obtención de resultados, sino que, además, apuesta por la reducción del riesgo de reincidencia y, por lo mismo, busca una nueva legitimidad para la reinserción social (Velásquez González, 2014).

Existen varios estudios que señalan aspectos que tiene en común los programas empíricamente exitosos: el apegarse al modelo riesgo, necesidad y respuesta al tratamiento; que sigan el enfoque cognitivo conductual en los que se trabaje su afrontamiento de los procesos de interacción y conductuales; psicoeducativos, que promuevan el cambio de los estilos de aprendizaje y habilidades de los delincuentes; e individualizados para cada joven, según sus necesidades y el delito que cometió. De igual forma, los programas de intervención deben buscar como objetivo principal el prevenir la reincidencia delictiva, por lo que debe ser estructurados, claros, directivos y que el tratamiento se aplique con integridad, además de ser duraderos e intensivos (Redondo Illescas, 2000; Ortiz, Sepúlveda y Viano, 2005; Redondo Illescas, Martínez Catena y Andrés Pueyo, 2011; Sánchez-Armáss Cappello, y García de Alba Verduzco, 2012; Redondo Illescas, Martínez Catena, y Andrés Pueyo, 2012; Ortega Campos, García García, y Frías Armenta, 2014; Morales Peillard, Welsch Chahúan, Cárcamo Cáceres, Aguilar Chamorro, y Sosa, 2015).

Se ha demostrado que un 65% de los casos, los jóvenes que han participado en programa con las características mencionadas no presentaban conductas de reincidencia delictiva al menos 2 años después de haber participado. Además, que en meta análisis utilizados para analizar la efectividad de los programas de intervención, se encontró que la efectividad es de un 27% (Redondo Illescas, 2000; Gendreau, 2003; Servicio Nacional de Menores, 2007; Dionne y Zambrano Constanzo, 2009).

El entrenamiento en habilidades sociales (EHS) en adolescentes en conflicto

Existen muchas definiciones de habilidades sociales, en términos generales, las vemos como un conjunto de cogniciones, emociones y conductas que permiten relacionarse y convivir de forma satisfactoria y eficaz, y que permiten expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo, respetando a los demás, permitiéndole resolver problemas inmediatos y previniendo futuros. Se adquieren en el proceso de socialización mediante el aprendizaje por experiencia directa, observación, instrucciones de otros y feedback interpersonal (Monjas, 2009; Caballo, 2015).

Resulta notorio que muchos adolescentes en conflicto con la ley presentan graves déficits en algunas de estas competencias interpersonales, por lo tanto, brindarles estas herramientas puede contribuir a prevenir conflictos futuros. El entrenamiento en habilidades sociales (EHS) es una de las técnicas más conocidas y acepadas para la educación y el tratamiento de infractores juveniles (Redondo 2008). Ente las competencias que se han trabajado con los adolescentes infractores están: el desarrollo de habilidades conversacionales, favorecer su introversión y reflexión, aumentar su autoestima, sus habilidades de comunicación, su capacidad para expresarse asertivamente, para el afrontamiento de situaciones de riesgo y sus habilidades de interacción con figuras de autoridad (Garrido, 1993; Carballo, 2015)

Dentro de las habilidades sociales se pueden distinguir una infinidad de contenidos o componentes, que son en realidad los que capacitan o condicionan al individuo para llevar a cabo conductas adecuadas o eficientes en su vida o interacción social (Caballo, 2015). Prestaremos especial atención a tres: la asertividad, la comunicación y la resolución de conflictos.

La asertividad es un concepto importante dentro de las habilidades sociales, siendo un componente esencial de estas ya que refiere al estilo de relación que se adopta en la interacción con los demás. La conducta asertiva, por lo tanto, se refiere al estilo de relación e interacción con los demás y puede ser de tres maneras distintas: estilo pasivo/inhibido, estilo agresivo y estilo asertivo (Caballo, 2015):

Por su parte, la comunicación es un componente esencial, pues permite entendernos con los demás y, por lo tanto, para mantener unas relaciones sociales positivas (Monjas, 2009).

Finalmente, el entrenamiento en resolución pacífica y socialmente competente de conflictos les brindará herramientas para mantenerse la cohesión en el grupo, trabajo en equipo y aprender a enfrentar situaciones donde se sientan presionados, enojados o sean peligrosas, en resumen, podrán responder adecuada mente cuando exista presión de grupo para realizar conductas antisociales y/o delictivas (Monjas,2009)

Método

La intervención estuvo constituida por tres etapas: el diagnóstico, la implementación de un taller psicoeducativo para el fomento de habilidades sociales y la evaluación de los resultados. En cada fase, se plantearon objetivos específicos y las estrategias que permitieran cumplirlos. A continuación, se presentan las metodologías y estrategias para las diferentes etapas.

Diagnóstico

Objetivo. Evaluar las habilidades sociales de un adolescente en conflicto con la ley internado en el Centro Especializado en la Aplicación de Medidas para Adolescentes (CEAMA).

Participantes. Un adolescente interno en un centro especializado en la aplicación de medidas para adolescentes en conflicto con la ley, que presenta reportes por conducta agresiva verbal y física en contra de sus compañeros, profesionales y los custodios. Cuenta con 18 años de edad, sabe leer y escribir, y cursa la secundaria abierta bajo la supervisión de personal del centro. Se encuentra interno por homicidio cometido en pandilla, con una medida de 10 años.

Instrumentos

***TABLA 1*. INSTRUMENTOS UTILIZADOS EN LA FASE DEL DIAGNÓSTICO.**

Instrumento	Descripción
Revisión de expediente	Se revisó el expediente del adolescente para obtener más información de su historia clínica y observaciones de otros profesionales que han trabajado con él
Entrevista semiestructurada	Se realizó con los *profesionales* que laboran con el adolescente, rastreando la mayor información posible

	sobre patrones de conducta al momento de relacionarse con otros internos y con ellos durante las actividades
Entrevista biopsicosocial	Se entrevistó *al adolescente* para determinar factores de protección y de riesgo. Se evaluaron las áreas familiar, escolar, sexualidad, relaciones interpersonales, conductas de riesgo y redes de apoyo
Psicometría	*Escala multidimensional de expresión social-motora [EMES-M]* (Carballo, 1987). Se compone de 64 items, con una media de 140.57 y una desviación típica de 29.77, con una consistencia interna de 0.92 y fiabilidad test-retes de 0.92. Contiene factores de miden la interacción con personas, aceptación de los otros, conducta en situaciones conflictivas y de conflicto con la autoridad. *Escala multidimensional de expresión social-cognitiva [EMES-C]* (Carballo, 1987). Consta de 44 reactivo que intentan medir la frecuencia de una serie de pensamientos negativos relativos a diversas dimensiones de las habilidades sociales. Presenta una media de 102, 10 y una desviación típica de 22.11, posee una consistencia interna de 0.92. Mide doce factores integrados en la percepción de otros sobre uno mismo, como se afrontas problemas y la capacidad de expresar sus opiniones de maneta especifica.

Los diferentes instrumentos, fueron aplicados en momentos paralelos, es decir, que mientras se revisó el expediente y la entrevista con los profesionales, se aplicó la entrevista biopsicosocial y las escalas con el adolescente. Una vez obtenida toda la información, se realizó un análisis de información, que permitió la identificación de los factores de protección y de riesgo presentes en el adolescente, prestando especial atención a las habilidades sociales que poseía el adolescente al momento de que realizó la evaluación. A partir de esta información, fue posible diseñar un programa de intervención que se adaptara al adolescente y sus características.

Taller psicoeducativo para el fomento de habilidades sociales

Objetivo general: Brindar herramientas y estrategias a un adolescente en conflicto con la ley, que se encuentra en la modalidad interna en un centro de tratamiento de menores, que le permitan mejorar la comunicación interpersonal, la asertividad y la resolución de conflictos.

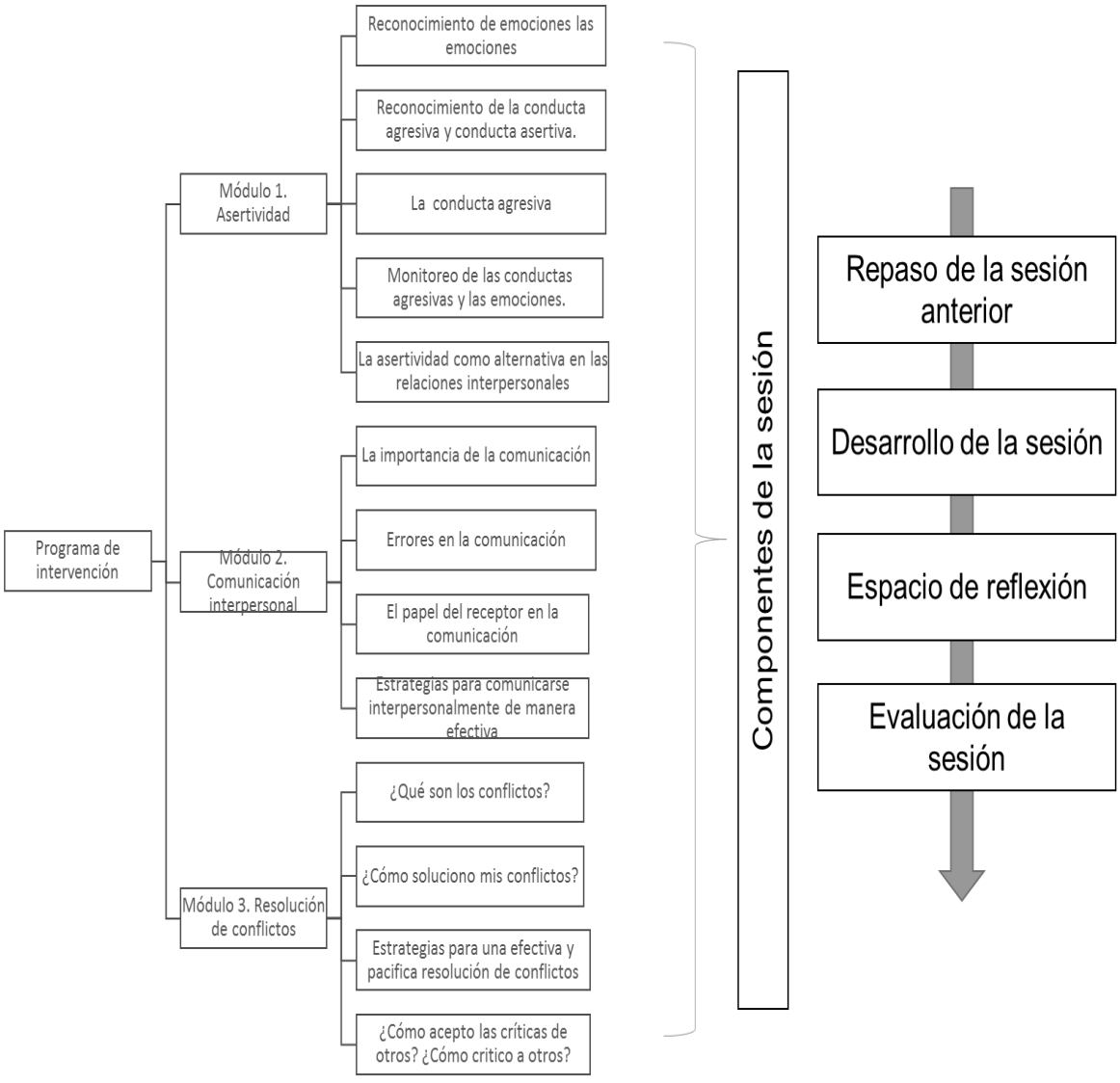
Objetivos específicos.

- Fomentar la conducta asertiva del adolescente, buscando mejorar la interacción con las personas con las que se relacionan.
- Mejorar las habilidades comunicativas y de diálogo que ayuden a mejorar las relaciones interpersonales.
- Fomentar y reforzar un comportamiento para afrontar o evitar las interacciones sociales difíciles y resolver conflictos correctamente

Esquema general de la intervención. Se utilizó una estructura psicoeducativa y se utilizaron estrategias propias del enfoque cognitivo conductual, que se caracteriza por la identificación de pensamientos irracionales que se ven reflejado en las respuestas conductuales de los individuos, por lo que facilita la identificación de conductas problemáticas y

así, hacer uso de estrategias que buscan la modificación e incorporación de pensamientos más funcionales (Caballo, 2007; Rizo Ruíz, 2014).

Este programa de intervención se estructura en tres módulos: asertividad, comunicación interpersonal y resolución de conflictos. Cada módulo contiene de 4 a 5 sesiones cada uno, sumando un total de 13 sesiones, las cuales a su vez, pueden ser incluso alargadas hasta 18, tomando en cuenta que haya temáticas particularmente complejas para el adolescente. Cada sesión se compone de un: repaso de la sesión anterior, desarrollo de la sesión (con las actividades propuestas), un espacio para la reflexión de lo aprendido y la evaluación de alcance de la sesión.



.

Figura 1. Esquema de la intervención

Temáticas abordadas.

- Módulo de asertividad son: estilos de relación: estilo agresivo y estilo asertivo; consecuencias en los dos estilos de relación y estrategias para mejorar la asertividad.

- Módulo de comunicación interpersonal: la comunicación verbal y no verbal; habilidades de emisión (mensajes "yo", expresión de deseos) y habilidades de recepción (escucha activa, habilidades de empatía); problemas de la comunicación.
- Módulo de resolución de conflictos: los conflictos y su tipología; estilos de afrontamiento y soluciones ante los conflictos; el comportamiento en grupo; como recibir y hacer críticas adecuadamente.

Estrategias educativas empleadas en la intervención

A continuación se enumeran las técnicas y actividades que se emplearán durante las sesiones de este programa de intervención.

***TABLA 2.* ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS UTILIZADAS EN LA INTERVENCIÓN.**

Estrategias educativas	Técnicas
Actividades en el aula.	Explicación de conceptos. Lectura de textos, reflexión y comentarios.
Actividades audiovisuales.	Relatos de ejemplos por parte del facilitador. Espacios de debates.
Lecturas fuera de las sesiones.	Trabajo a partir de material gráfico y audiovisual. Modelamiento, mediante el ensayo de las estrategias revisadas en las sesiones.
Asignación de tareas para realizar durante la semana.	Role- playing o ensayo proactivo de nuevos comportamientos aprendidos. Modelamiento y encadenamiento, enseñando l adolescente las conductas prosociales complejas mediante pequeños pasos. Reforzamiento social. Autodirección y autocontrol. Restauración cognitiva, mediante la cual se confrontarán esquelas erróneas del sujeto. Solución cognitiva de problemas mediante la observación y anticipación. Asignación de tareas de interacción donde practique las habilidades aprendidas.

Evaluación de resultados

Para la evaluación del programa, se midió el conocimiento adquirido del adolescente sobre conceptos básicos expuestos en el programa y la capacidad de aplicar estrategias que promuevan la asertividad, comunicación eficaz y resolución de conflictos. Lo anterior se realizó midiendo los conocimientos obtenidos en cada sesión, la percepción sobre su propio avance y el reporte de avance de los profesionales que trabajan con él en sus diferentes actividades.

Objetivo. Analizar el efecto del programa de intervención, en el desarrollo de las habilidades sociales del adolescente que participó en el mismo.

Estrategias implementadas para la evaluación del programa de intervención. Se diseñaron tres estrategias para evaluar la efectividad de la intervención. Están dirigidas a evaluar la percepción del adolescente, la de los

profesionales y el desempeño del joven durante las sesiones; las dos primeras se realizaron al final de la intervención, mientras que el joven fue evaluado durante las sesiones, es decir, continuamente durante las actividades. A continuación, se describen dichas estrategias.

Entrevista con los profesionales. Se entrevistó a los profesionales que trabajan con el adolescente, monitoreando los avances del joven al momento de relacionarse con otros adolescentes, custodios y los profesionales. La entrevista se compone de una escala de calificación de 30 puntos, asignado 10 puntos a cada categoría: asertividad, comunicación y solución de conflictos; de igual forma, se le preguntó su percepción sobre los avances del joven en las áreas señaladas. Según la escala numérica, se interpreta de la siguiente forma:

***TABLA 3.* INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LAS ESCALAS DE LOS PROFESIONALES.**

Rango	Interpretación
0 al 3	Bajo. No se percibe avance del joven en aspectos relacionados con la asertividad, comunicación interpersonal y en solucionar problemas de forma positiva, al relacionarse con otros adolescentes y profesionales, por lo que no se ha cumplido el objetivo de la intervención.
4 al 7	Medio. Se percibe un avance del joven en aspectos relacionados con la asertividad, comunicación interpersonal y en solucionar problemas de forma positiva, al relacionarse con otros adolescentes y profesionales, es moderado y se ha cumplido parcialmente con el objetivo de la intervención.
7 al 10	Alto. Se percibe un avance del joven en aspectos relacionados con la asertividad, comunicación interpersonal y en solucionar problemas de forma positiva, al relacionarse con otros adolescentes y profesionales, es exitoso y se ha cumplido con el objetivo de la intervención.

En este apartado, también se tomó en cuenta, la presencia o ausencia de reportes o sanciones del adolescente, por haber cometido conductas agresivas o haber faltado a las normas del centro.

Percepción del adolescente. Un aspecto importante para evaluar la efectividad de la intervención fue la percepción que el joven sobre su avance y si lo aprendido en las sesiones le ha ayudado a mejorar su interacción con otras personas. Para evaluar este aspecto, se diseñó un cuestionario que se divide en un cuestionario y en una parte numérica a la que se asigna 10 puntos, dependiendo de la percepción de su avance en el uso de la asertividad, comunicación interpersonal y solución de conflictos, la manera de interpretar los resultados se describe a continuación:

***TABLA 4.* INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LAS ESCALAS DE PERCEPCIÓN DE AVANCE DEL JOVEN.**

Rango	Interpretación
0 al 3	Bajo. No percibe avance en su asertividad, comunicación interpersonal y en la solución de problemas de forma positiva, al relacionarse con otros adolescentes y profesionales, por lo que no se ha cumplido el objetivo de la intervención.

4 al 7	Medio. Percibe un avance moderado y se ha cumplido parcialmente con el objetivo de la intervención, al mejorar su asertividad, comunicación interpersonal y en la solución de problemas de forma positiva, al relacionarse con otros adolescentes y profesionales.
7 al 10	Alto. Percibe un avance significativo en el uso de la asertividad, comunicación interpersonal y en solucionar problemas de forma positiva, al relacionarse con otros adolescentes y profesionales, por lo que se ha cumplido con el objetivo de la intervención.

Calificación obtenida en la evaluación de las sesiones. Durante las sesiones se utilizaron diferentes estrategias para medir lo aprendido por el adolescente y la forma en la que aplicó dicho conocimiento en su interacción cotidiana. Estas estrategias contemplaron cuestionarios de aprendizaje, automonitoreos, identificación en ejemplos, análisis conductual de sus interacciones y autoevaluaciones.

Se implementó un sistema de puntuación obtenidas en las evaluaciones de cada sesión, de tal forma que se midieron los conocimientos y habilidades obtenidas por el adolescente; el adolescente pudo obtener como máximo 10 puntos por actividad. Los rangos se interpretan de la siguiente forma:

TABLA 5. **INTERPRETACIÓN DE LAS PUNTUACIONES DE LAS ACTIVIDADES.**

Puntuación	Rango	Interpretación.
0 a 3	Bajo.	Si el joven se encuentra dentro de esta categoría, indica que no ha podido completar la actividad y es necesario implementar de nuevo la sesión hasta que logre un rango medio o alto.
4 a 7	Medio.	Si el joven se encuentra dentro de esta categoría, indica que ha completado la actividad moderadamente, por lo que es necesario reforzar el conocimiento y la práctica en la interacción cotidiana.
7 a 10	Alto.	Si el joven se encuentra dentro de esta categoría, indica que ha completado satisfactoriamente la actividad y ha obtenido conocimientos o ha aplicado lo aprendido en las sesiones en su interacción cotidiana.

Finalmente, se sumaron las puntuaciones obtenidas en cada actividad, haciendo un total de 130 puntos. La puntuación obtenida se promedió, permitiendo determinar una puntuación global de la intervención, para posteriormente, ubicar al adolescente en un rango de aprovechamiento bajo, medio y alto, como se muestra en la tabla siguiente:

TABLA 6. **INTERPRETACIÓN DE LOS RANGOS DEL APROVECHAMIENTO GLOBAL DE LAS SESIONES.**

Puntuación	Rango	Interpretación
1 a 3	Bajo.	Si el adolescente se encuentra dentro de esta categoría, se presupone que la intervención no ha tenido éxito el cumplir

		su objetivo. De manera individual se realizará el mismo análisis para cada módulo.
4 a 7	Medio.	Si el adolescente se encuentra dentro de esta categoría, se presupone que la intervención ha tenido un éxito moderado en el cumplimiento de objetivo. De manera individual se realizará el mismo análisis para cada módulo.
7 a 10	Alto.	Si el adolescente se encuentra dentro de esta categoría, se presupone que la intervención ha tenido éxito en el cumplimiento de objetivo. De manera individual se realizará el mismo análisis para cada módulo.

En términos de indicadores conductuales, la tabla 7 presente los contemplados según cada módulo del programa de intervención. Estos indicadores, describen las modificaciones conductuales esperadas en el adolescente, posterior a la implementación del programa.

TABLA 7. **INDICADORES CONDUCTUALES OBSERVADOS.**

	Indicador
Asertividad	Reconoce sus interacciones agresivas.
	Reconoce sus interacciones asertivas
	Utiliza palabras y frases asertivas para expresar sus emociones.
	Es capaz de identificar sus emociones, en el momento en el que se presentan.
	Realiza una acción reflexiva cuando es agresivo y piensa en soluciones a dicha acción.
Comunicación interpersonal	Conoce los componentes de la comunicación.
	Reconoce la comunicación agresiva, pasiva y asertiva.
	Escucha de forma atenta y activa a otras personas.
	dentifica los errores de comunicación que comete.
Resolución de conflictos	Reconoce un conflicto cuando se le presenta.
	Es capaz de reconocer cuando resuelve positivamente un conflicto.
	Es capaz de reconocer cuando resuelve negativamente un conflicto.
	Reconoce cuando necesita ayuda para resolver un conflicto.

Resultados

Diagnóstico

Los factores de riesgo y protección del adolescente, identificados durante esta fase se presentan en la tabla 8.

TABLA 8. **FACTORES DE RIESGO Y PROTECCIÓN DETECTADOS.**

Factor de riesgo	**Aspecto identificado**	**Factor de protección**
Estilo permisivo de crianza. Familia uniparental.	Familia.	Preocupación por el adolescente y su proceso.

Implicaciones con conductas antisociales de los familiares.		El adolescente indica preocupación y sentido de responsabilidad hacia ellos. Percepción positiva hacia la familia.
Poca motivación al éxito escolar. Percepción negativa sobre el éxito o la importancia de la formación académica.	Educación.	Continúa los estudios dentro de CEAMA.
Conflictos y tendencia al desafío de las figuras de autoridad. Desconfianza hacia las figuras de autoridad	Relaciones con la autoridad.	
Falta de empatía por extrañas. Objetivación de las personas. Dificultad para generar lazos. Conducta sexual promiscua.	Relaciones interpersonales.	Sentimiento de responsabilidad, solamente hacia aquellos que considera su familia.
Presenta consumo temprano. Percepción positiva hacia el consumo de sustancias.	Consumo de sustancias.	Actualmente se considera rehabilitado del consumo.
Impulsividad. Egocentrismo. Poco control emocional. Tendencia a la conducta agresiva. Poca tolerancia a la frustración. Indicadores de déficit de atención. Tendencia al aburrimiento. Inflexibilidad. Pensamiento concreto.	Factores personales	Sin presencia de trastorno de personalidad. Sin presencia de trastorno psiquiátrico.
Presencia de grupos juveniles antisociales. Percepción positiva hacia los grupos juveniles antisociales. Falta de apoyo social. Falta de figuras pso-sociales adultas. Poca interacción con	Factores contextuales	
Posee pocas habilidades para iniciar interacción, aceptar cumplidos y al expresar preocupación por los sentimientos de los demás. No le importa la opinión de otros o la impresión que causa en los demás. Puede ser agresivo al expresarse.	Habilidades sociales	Posee habilidades para defender sus derechos, expresar molestia, desagrado o enfado y para tomar la iniciativa para las relaciones con el sexo opuesto.

Dificultades para ser asertivo. Dificultades para la comunicación interpersonal. Dificultades para la resolución de conflictos.

Evaluación de los resultados del taller psicoeducativo para el desarrollo de habilidades sociales

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en la fase de evaluación, tomando en cuenta las tres estrategias de evaluación.

Entrevista con los profesionales. Según lo reportado por los profesionales, el joven tuvo mejorías significativas en sus interacciones, pero persistían las conductas agresivas, sobre todo las verbales, cuando se enfrentaba a situaciones de mucho estrés, relacionadas, sobre todo, con retirar beneficios o cambios de actividades.

TABLA 9. **RESULTADOS OBTENIDOS PARA LA ESTRATEGIA: PERCEPCIÓN DE LOS PROFESIONALES.**

Categoría	Puntuación	Interpretación
Comunicación interpersonal	6	Medio. Se percibe un avance del joven en aspectos relacionados con la asertividad, comunicación interpersonal y en solucionar problemas de forma positiva, al relacionarse con otros adolescentes y profesionales; es moderado y se ha cumplido parcialmente con el objetivo de la intervención.
Asertividad	6	
Solución de conflictos	5	

Cabe destacar que, durante el periodo de implementación del programa, el adolescente no recibió sanciones o medidas disciplinarias, es decir, no presentó conductas agresivas que rompieran las normas del centro.

Percepción del adolescente. A continuación, se presentan los resultados de la evaluación de la percepción del joven sobre la intervención.

TABLA 10. **RESULTADOS OBTENIDOS PARA LA ESTRATEGIA: PERCEPCIÓN DEL ADOLESCENTE.**

Categoría	Comentarios
¿Qué crees que aprendiste en las sesiones?	Muchas cosas, a comunicarme mejor y a darme cuenta cuando digo algo que molesta a otras personas. Aunque a veces se me olvida, pero cuando pasa pido disculpas.
¿Cómo crees que pueda servirte en tu vida?	Pues para no meterme en problemas, porque no quiero perder mis beneficios y cuando salga, para tener más oportunidades y cuando trabaje para no pelearme con mi jefe. Con mi familia, para que no me mal entienda.
¿Qué te gusto de la intervención?	Los temas y los videos. Me gustó platicar las cosas que pasan con mis compañeros.
¿Qué no te gusto?	Que a veces es difícil acordarme de llevar a cabo las cosas o de hacer las tareas que me dejabas.

¿Qué cambiarías o mejorarías?	Nada. Que tenga más videos para verlos y que sean divertidos.
Comunicación interpersonal	Se califica con un 5 en su habilidad de comunicación interpersonal.
Asertividad	Se califica a sí mismo con un 5 en su habilidad de ser asertivo.
Solución de conflictos	Se califica a sí mismo con un 5, en su habilidad de resolver conflictos.

Según su autoevaluación el joven indica que su desempeño y aprendizaje, se encuentra en un rango *medio*, es decir, percibe un avance moderado y se ha cumplido parcialmente con el objetivo de la intervención, al mejorar su asertividad, comunicación interpersonal y en la solución de problemas de forma positiva, al relacionarse con otros adolescentes y profesionales.

Calificación obtenida en la evaluación de las sesiones. A modo de evaluación continua, cada módulo implicó una actividad de evaluación diferente, dependiendo del tema revisado en la sesión y los módulos. El joven realizó actividades en las sesiones y posteriormente fueron calificadas, a continuación, se presentan las puntuaciones e interpretaciones de las mismas.

***TABLA 11*. RESULTADOS OBTENIDOS PARA LA ESTRATEGIA: EVALUACIÓN DE LAS SESIONES.**

	Actividad	Puntos	Interpretación
Módulo I. Asertividad	Actividad 1. Reconocimiento de las emociones.	10	Alto. Conoce y reconoce las emociones básicas, es capaz de identificarlas y reconocerlas en sí mismo y en otros.
	Actividad 2. Reconocimiento de la conducta agresiva y conducta asertiva.	8	Alto. Es capaz de diseñar estrategias para resolver conflictos de forma asertiva.
	Actividad 3. Monitoreo de las conductas agresivas y las emociones.	7	Alto. Reconoce las consecuencias que tienen las conductas agresivas y la forma en la que puede modificarlas.
	Actividad 4. La conducta agresiva.	8	Alto. Es capaz de identificar las habilidades que posee para mejorar sus interacciones con personal y adolescentes del centro.
	Actividad 5. La asertividad como alternativa en las relaciones interpersonales.	6	Medio. El adolescente registra pocas conductas durante la semana, pero realiza bien el análisis conductual de las que registra.
Módulo II.	Actividad 1. La importancia de la comunicación.	10	Alto. El joven posee conocimientos sobre la comunicación, sus

			componentes y características principales.
	Actividad 2. Errores en la comunicación.	8	Alto. El joven es capaz de reconocer los errores de comunicación y elaborar estrategias paras corregirlo.
	Actividad 3. El papel del receptor en la comunicación.	6	Medio. El joven presenta dificultades para identificar sus habilidades para escuchar a otros, sin embargo, identifica las ventajas y desventajas de mejorar dichas habilidades.
	Actividad 4. Estrategias para comunicarse interpersonalmente de manera efectiva.	6	Medio. El joven es identificar estrategias para mejorar su comunicación, aunque se le dificulta identificar maneras de aplicarla estando en internamiento.
Módulo III. Resolución de conflictos	Actividad 1. ¿Qué son los conflictos?	8	Alto. El joven identifica conflictos que haya tenido y es capaz de diseñar estrategias de solución positiva.
	Actividad 2. Estilos de solución de conflictos.	8	Medio. El joven es capaz de identificar los estilos de resolución de conflicto y las ventajas y desventajas de los mismos, sin embargo, se le dificulta aplicarlo a las relaciones interpersonales y escoge un estilo de afrontamiento asertivo para solucionar los conflictos.
	Actividad 3. ¿Cómo soluciono mis conflictos?	8	Alto. El joven es capaz de identificar su conducta cuando soluciona conflictos, al igual que automonitorearse.
	Actividad 4. Estrategias para una efectiva y pacifica resolución de conflictos.	6	Medio. El joven es capaz de diseñar estrategias para la solución de conflictos que se le presentan, sin embargo, los conflictos con internos y familiares le resulta complicado
TOTAL		99/ 7.6. Alto Si el adolescente se encuentra dentro de esta categoría, se presupone que la intervención ha tenido éxito en el cumplimiento de objetivo.	

Por la puntuación obtenida en las sesiones, el adolescente se encuentra en un rango *Alto* de aprovechamiento de la intervención, por lo que se pueden observar cambios en los indicadores conductuales de interacción del adolescente y adquisición de nuevos conocimientos, en cuanto a las habilidades sociales.

En cuanto a los indicadores conductuales observables, a continuación se presentan los resultados obtenidos por el adolescente durante la implementación del programa. Estos resultados se desprenden del análisis de

la información obtenida de las tres estrategias implementadas para la evaluación del programa.

***TABLA 12*. INDICADORES CONDUCTUALES OBSERVADOS.**

	Indicador	Resultado
Asertividad	Reconoce sus interacciones agresivas.	El joven es capaz de reconocer cuando ha sido agresivo al comunicarse con profesionales del centro y sus familiares. De igual forma, identifica conductas pasadas en las que fue agresivo, posterior a la acción.
	Reconoce sus interacciones asertivas	Es capaz de reconocer cuando ha sido amable o ha pedido favores de manera asertiva. De igual forma, identifica cuando se expresa correctamente.
	Utiliza palabras y frases asertivas para expresar sus emociones.	Utiliza frases como "Yo pienso" o "En mi opinión". El joven es capaz de expresar su opinión o necesidades comenzando con frases asertivas.
	Es capaz de identificar sus emociones, en el momento en el que se presentan.	Es capaz de identificar las emociones básicas, de igual forma, conoce las expresiones conductuales de cada emoción y las identifica en sus propias conductas.
	Realiza una acción reflexiva cuando es agresivo y piensa en soluciones a dicha acción.	Es capaz de identificar cuando otra persona lo puede mal interpretar y corrige para evitar malos entendidos.
Comunicación interpersonal	Conoce los componentes de la comunicación.	El joven conoce e identifica los componentes de la comunicación y sus funciones.
	Reconoce la comunicación agresiva, pasiva y asertiva.	El joven conoce los componentes de la comunicación agresiva, pasiva y asertiva, siendo capaz de reconocerlo en su propia comunicación.
	Escucha de forma atenta y activa a otras personas.	El joven es capaz de escuchar a otras personas y respetar turnos al momento de hablar, expresándose de manera correcta.
	Identifica los errores de comunicación que comete.	El joven es capaz de reconocer los errores que comete cuando se comunica, durante y después de haber entablado una conversación con otras personas.

Resolución de conflictos	Reconoce un conflicto cuando se le presenta.	Sabe identifica las características de un problema y es capaz de reaccionar para solucionarlo.
	Es capaz de reconocer cuando resuelve positivamente un conflicto.	Es capaz de identificar cuando ha resuelto satisfactoriamente un conflicto, es decir, cuando su resolución es beneficiosa para ambas partes.
	Es capaz de reconocer cuando resuelve negativamente un conflicto.	Es capaz de identificar cuando ha resuelto un conflicto, de tal forma que ha tenido consecuencias negativas para él o para otras personas.
	Reconoce cuando necesita ayuda para resolver un conflicto.	El adolescente es capaz de reconocer cuando necesita ayuda para solucionar conflictos, ya sea de algún profesional, miembro de su familia o amigo cercano.

Conclusiones

Los principios presentados en el marco de referencia de este trabajo para las intervenciones con adolescentes infractores, indican que dichos programas deben utilizar el enfoque cognitivo conductual, tener un diseño psicoeducativo, ser breves e individualizados, es decir, que se enfoquen en las necesidades criminógenas identificadas en el adolescente con el que se pretende intervenir (Ortiz, Sepúlveda y Viano, 2005; Redondo Illescas, Martínez Catena y Andrés Pueyo, 2011; Sánchez-Armáss Cappello, y García de Alba Verduzco, 2012; Redondo Illescas, Martínez Catena, y Andrés Pueyo, 2012; Ortega Campos, García García, y Frías Armenta, 2014; Morales Peillard, Welsch Chahúan, Cárcamo Cáceres, Aguilar Chamorro, y Sosa, 2015).

Se indica que deben estar dirigidos a promover la conducta prosocial, logrando la generalización y el mantenimiento de los logros alcanzados en el control de la ira, el desarrollo de la moral, desarrollo de habilidades sociales etc. Lo anterior, buscando la no reincidencia delictiva, al dotar al adolescente de estrategias que le permitan relacionarse positivamente con la sociedad. Se sugiere que deben utilizar estrategias y técnicas cognitivo-conductuales, como el reforzamiento, modelado, reestructuración cognitiva y control emocional (Goldstein y Glick, 2001).

El programa de intervención presentado en este trabajo cumple con los parámetros señalados anteriormente, pues busca el desarrollo de habilidades sociales; utiliza técnicas cognitivas-conductuales, que entrenar al adolescente para identificar sus conductas y desarrollar estrategias para la autoregulación de las mismas, además de que las actividades fueron diseñadas, para fomentar su responsabilidad sobre las consecuencias de sus actos. De igual forma, consiste en un programa breve, contando únicamente con 13 sesiones, en las que el joven fue capaz de obtener conocimientos y llevar a la práctica lo aprendido. En este sentido, el programa cumple con una metodología

psicoeducativa, una de las estrategias más utilizadas en el trabajo con jóvenes infractores de ley. (Dionne y Zambrano Constanzo, 2009).

Tomando en cuenta los resultados obtenidos, fue posible identificar que la intervención tuvo una efectividad moderada, es decir: los profesionales, el joven y los resultados de la evaluación continua, indican que fue capaz de adquirir conocimientos y poner en práctica las habilidades aprendidas, sin embargo, es necesario reforzarlas y que sea capaz de aplicar lo aprendido en su interacción cotidiana. Esto se iguala a otros programas de intervención con el mismo corte y que han demostrado su efectividad de entre un 10% y un 15% en programas de estados unidos y un 15% en programas europeos (Redondo Illescas, 2000).

Al respecto, se encontró que los profesionales y el adolescente, coinciden en existe una mejoría en su interacción social, siendo más asertivo y disminuyendo sus conductas agresivas, aunque señalan que, en situaciones muy estresantes, presenta dificultades con el autocontrol y automonitoreo. Resulta interesante que el adolescente es quien se califica con un menor avance, aunque durante las sesiones, demostró una buena capacidad de autocrítica para el análisis de su conducta, es decir, fue capaz de identificar sus conductas agresivas, sus errores de comunicación y la solucione de conflicto de manera negativa. En contraste, le cuesta trabajo reconocer cuando es asertivo, se comunica eficazmente y soluciona problemas positivamente. Además, que durante la implementación del programa, el adolescente no tuvo sanciones o medidas disciplinarias por no seguir normas del centro.

Aspectos a favor y en contra de la intervención

Un aspecto que se debe considerar, ya que pudo haber intervenido positivamente para la efectividad del programa, fue la época en la que se aplicó, la cual coincidió con las festividades navideñas y la disposición del adolescente para conservar los beneficios de convivencia con su familia en los días festivos. Lo anterior, sirvió como un motivador extrínseco efectivo, para promover la aplicación de las estrategias aprendidas durante el programa de intervención.

Otro factor que pudo haber intervenido positivamente a la efectividad del programa, se relaciona con los talleres y actividades que otros profesionales han implementado con el adolescente. Si bien, cumplen otros objetivos y tiene enfoques diferentes, el adolescente poseía un conocimiento previo de los conceptos, lo que facilitó el aprendizaje y la aplicación de las estrategias revisadas en las sesiones.

Tomando en cuenta lo anterior, puede concluirse que la implementación de este programa debe realizarse cuando el joven haya tenido intervenciones previas, es decir, en términos de tratamiento sería importante que se encuentre en una etapa intermedia o conclusiva del mismo; dado que los jóvenes en la etapa inicial aún no han recibido intervenciones en los que se aborden temas relacionados a la asertividad, comunicación o solución de problemas.

Por otro lado, sería recomendable que el programa se aplicara en grupos pequeños, pues una retroalimentación hecha por el adolescente se relaciona con la posibilidad de practicar con otras personas las habilidades aprendidas durante el programa. Lo anterior, se sustenta con el planteamiento de que, una de las principales estrategias para el desarrollo de comportamientos prosociales, se basa en el modelamiento de conducta y otras habilidades

sociales, a través del intercambio de experiencias con otras personas, ya que facilita la imitación y adquisición de la conducta (Redondo Illescas, 2007).

Otra ventaja fue utilizar material didáctico llamativo para el adolescente, es decir, el uso de videos y fragmentos de películas, lo que permitió captar la atención del joven durante las sesiones y facilitó el aprendizaje mediante ejemplos sencillos que le permitieron entender los conceptos. Fue necesario adaptar la realización de automonitoreos, ya que por las condiciones y objetos que puede poseer el joven en su área, resultó difícil que pueda anotar sus conductas, sin embargo, realizar el ejercicio de registro de conductas durante la sesión resultó una buena estrategia para el análisis conductual.

Una dificultad significativa de la aplicación de este programa residió en la puesta en practicar de las estrategias de resolución de conflictos, pues muchas decisiones y actividades no están bajo el control del joven o son susceptibles de negociación, lo que le causó frustración y dificultó el desarrollo de dicha habilidad. Otro aspecto que el joven reportó como difícil para aplicar las estrategias aprendidas, recae en la dificultad de autorregularse cuando se encuentra bajo situaciones estresantes, por lo que no realiza un acto reflexivo antes de actuar impulsivamente; lo cual puede estar relacionado con algún factor neurobiológico que no fue evaluado durante el diagnóstico, lo que dificulte la autorregulación de las conductas agresividad, emociones e impulsos del adolescente

Uno de los aspectos importantes que deben ser considerados para mejorar el programa presentado, es profundizar en otras temáticas relacionadas con las habilidades sociales, por lo que valdría la pena generar intervenciones que aborden más profundamente cada habilidad. Sin embargo, deben diseñarse mejores estrategias para el modelamiento de conductas prosociales en su vida cotidiana y en la convivencia con otros adolescentes o profesionales.

El aporte práctico de este trabajo a la psicología penitencia de nuestro estado, se relaciona con el acercamiento al diseño de programas de intervención que intervengan en las necesidades criminológicas detectadas en los adolescentes infractores, además de responder a las necesidades prácticas de modificación conductual dentro de la institución encargada de la atención de dichos adolescentes.

De igual manera, es un importante avance en la individualización que la ley marca como necesaria para preservar los derechos humanos del joven, al recibir un tratamiento que le permita reintegrarse a la sociedad y ser un miembro positivo de la misma. Este programa se suma a los esfuerzos de los profesionales del CEAMA, en el desarrollo de intervenciones apegadas al rigor metodológico y que sigan los parámetros que han demostrado, mediante la investigación empírica, se correlacionan con la prevención de la reincidencia delictiva en jóvenes, buscando que sean cada vez más eficaces y aplicables para la población juvenil infractora de Yucatán.

Bibliografía

Akers, R.L. y Sellers, C. (2004). *Criminological theories: Introduction, evaluation and aplication. Los Ángeles*. Estados Unidos: Roxbury Publishing Company.

Álvarez-Cienfuegos Ruiz, A. y Egea Marcos, F. (2006). Aspectos psicológicos de la violencia en la adolescente. *Estudios de juventud*. 62, (*3*). 37- 44.

Andrews, D. y Bonta, J. (2010). *The Psychology of Criminal Conduct (5ª ed.).* EEUU: Anderson Publishing Co.

Banco Mundial. (2012). *La violencia juvenil en México. Reporte de la situación, el marco legal y los programas gubernamentales.* Banco Mundial. Recuperado de: http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2012/11/29/000356161_20121129060725/Rendered/PDF/NonAsciiFileName0.pdf

Blackburn, R. (1993). *The psychology of criminal conduct*. Estados Unidos: Wilery

Caballo, V. (2007). *Manual para el tratamiento Cognitivo-conductual de los Trastornos psicológicos.* España: Siglo XXI.

Caballo, V. (2015). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. España: Siglo XXI.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2016). *Ley Nacional Del Sistema Integral de Justicia Penal para Adolescentes.* México: Diario Oficial de la Federación.

Cruz y Cruz, E. (2007). El concepto de menores infractores. *Revista del posgrado de derecho de la UNAM.* 3, (*5*), 335-355.

Coyle, A. (2009). *La administración penitenciaria en el contexto de los derechos humanos. Manual para el personal penitenciario. 2ed*. Reino Unido: Centro Internacional de Estudios Penitenciarios.

Damían, F. y Mosso, R. (20 de abril del 2015). *El periodismo necesita inversión. Comparte este artículo utilizando los íconos que aparecen en la página. La reproducción de este contenido sin autorización previa está prohibida*. Mileenio. Recuperado de: http://www.milenio.com/policia/sicarios_menores_de_edad_en_carceles-adolescentes_sicarios-jovenes_encarcelados_0_503349664.html

Dionne, J. y Zambrano Constanzo, A. (2009). Intervención con adolescentes infractores de ley. *El observador: Revista especializada en temas de infancia y adolescencia del Servicio Nacional de Menores.* 5. 35-56.

Diaz Galvis, J., Peña Olvera, F., Suarez Reynaga, J. y Palacios Cruz, L. (2004). Perspectiva actual de la violencia juvenil. *Medunab (Bucaramanga).* 7 (*20*), 115-124.

Farrington, D. (1996). The explanation and prevention of youthful offending. En P. Cordelia y L. Siegel (Eds.). *Readings in contemporary criminological theory*. Estados Unidos: Northeastern University Press.

Garrido Genoves, V. (2005). *¿Qué es la psicología criminológica?* México: Biblioteca Nueva.

Gendreau, G. (2003). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Francia: Éditions Science et Culture.

Gobierno de la República. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México.

Gobierno del Estado de Yucatán. (2011). *Ley de Justicia para Adolescentes del Estado de Yucatán*. Poder Judicial del Estado de Yucatán. Diario Oficial del Gobierno del Estado de Yucatán.

Gobierno del Estado de Yucatán. (2013). *Plan Estatal de Desarrollo 2012-2018*. México.

Hein, A. (2004). Factores de riesgo y delincuencia juvenil, revisión de la literatura nacional e internacional. Secretaria de Salud de México. Recuperado de:

http://saludxmi.cnpss.gob.mx/inpsiquiatria/portal/saludxmi/biblioteca/sinviolencia/modulo_2/Factores_de_riesgo_delicuencia_juvenil.pdf

Howell, J.C. (2003). *Preventing and reducing juveniles' delinquency. Thausand Oaks.* Estados Unidos: Sage Publications.

ICESI. (2011). *El costo de la inseguridad en México*, México: ICESI.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010). *Encuesta Nacional de Gobierno 2010.* Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/sistemas/olap/proyectos/bd/censos/gobierno2010/MenInfra.asp?s=est&c=27675&proy=eng2010_meninfractores

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2013). *Estadísticas a Propósito del Día Internacional de la Eliminación de la Violencia Contra la Mujer* Recuperado de http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/Contenidos/estadisticas/2014/violencia0.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2016). *Censo Nacional de Impartición de Justicia Estatal 2016*. Recuperado de: http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/censosgobierno/estatal/cnije/2016/

Jiménez Ornelas, R. (2005). La delincuencia juvenil: fenómeno de la sociedad actual. *Papeles de Población*. 11 (*43),* 215-261.

McCord, J., Widom, C.S., y Crowell, N.A. (2001). *Juvenile Crime, Juvenile Justice. Panel on Juvenile Crime: Prevention, Treatment, and Control*. United Stated: National Academy Press. Recuperado de: https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/ojjdp/frd030127.pdf

McLaughlin, E. y Newburn, T. (2010). *The sage handbool of criminologícal theory.* United Kindom: Sage Publicatión Ltd.

Monjas, M. (2009*). Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y adolescentes*. España: CEPE.

Morales Peillard, A., Welsch Chahúan, G, Cárcamo Cáceres, J., Aguilar Chamorro, L. y Sosa, M. (2015). *Reinserción social y laboral de infractores de ley Estudio comparado de la evidencia*. Chile: Fundación Paz Ciudadana. Recuperado de: http://www.pazciudadana.cl/wp-content/uploads/2015/04/estudio-comparado-de-la-evidencia-en-reinsercion-social-y-laboral.pdf

Nguyen,T., Arbach-Lucioni, K. y Andrés-Pueyo,A. (2011). Factores de riesgo de la reincidencia violenta en población penitenciaria. *Revista de derecho penal y criminología.* 3 (*6*) 273-294.

Nicolás Guardiola, J. (2011). Psicología Criminal como Ciencia. *Revista Derecho y Criminología*. 1, 9-24.

Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe Sobre la Violencia y la Salud*. Ginebra. Recuperado de: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/67411/1/a77102_spa.pdf

Organización de las Naciones Unidas. (1990a). *Resolución 44/25: Convención sobre los Derechos del Niño*. Asamblea General de la ONU.

Organización de las Naciones Unidas. (1990b). *Reglas de para la Protección de los Menores Privados de Libertad.* Asamblea General de la ONU.

Ortega Campos, E,. García García, J. y Frías Armenta, M. (2014). Meta Análisis De La Reincidencia Criminal En Menores: Estudio De La Investigación Española. *Revista Mexicana De Psicología*, 31 (2). 111-123.

Ortiz, M., Sepúlveda, R. y Viano, C. (2005). *Análisis de los Programas Jóvenes Infractores de Ley*. Chile: Centro de estudios de seguridad ciudadana. Recuperado de: https://www.cesc.uchile.cl/publicaciones/se_11_ortizsepulviano.pdf

Redondo Illescas, S. (2000). Psicología penitenciaria aplicada: los programas de rehabilitación en Europa. *Ponencia en las I Jornadas de Tratamiento Penitenciario*. España.

Redondo Illescas, S. (2008). Individuos, sociedades y oportunidades en la explicación y prevención del delito: Modelo del Triple Riesgo Delictivo (TRD). *Revista Española de Investigación Criminológica.* 7 (*6*), 1-53. Recuperado de: http://www.sistemaproteccional.com.ar/descargas/Redondo%20Illescas%20Triple%20Riesgo.pdf

Redondo Illescas, S. y Andrés Pueyo, A. (2009). La psicología de la delincuencia, *El observador: Revista especializada en temas de infancia y adolescencia del Servicio Nacional de Menores.* 5. 7-26.

Redondo Illescas, S., Martínez Catena, A y Andrés Pueyo, A. (2011). *Factores de éxito asociados a los programas de intervención con menores infractores.* España: Ministerio de España de Sanidad, Política Social e Igualdad. Recuperado de: http://www.observatoriodelainfancia.msssi.gob.es/productos/pdf/factoresDeExito.pdf

Redondo Illescas, S., Martínez Catena, A y Andrés Pueyo, A. (2012). Intervenciones con delincuentes juveniles en el marco de la justicia: investigación y aplicaciones. *Edupsykhé*. 11 (*2*). 143-169.

Rizo, Ruíz, A. (2014). Intervención cognitivo-conductual en un caso de trastorno negativista desafiante en una adolescente. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*. 1 (*1*), 89-100.

Sánchez-Armáss Cappello, O y García de Alba Verduzco, J. (2012). Readaptación social en menores de edad: una revisión de estudios empíricos. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14 (*4*). 1412-1439.

Servicio Nacional de Menores. (2007). *Sistema nacional de Intervención socioeducativa para adolescentes infractores de ley.* Chile. Recuperado de: http://www.sename.cl/wsename/otros/rpa/Siistema_nacional.pdf

Soria Verde, M. A. (2006). *La psicología criminal: desarrollo conceptual y ámbitos de aplicación, en psicología criminal*. España: Pearson educación.

Vázquez González, C. (2003). *Delincuencia juvenil. Consideraciones penales y Criminologías*. Madrid: Colex.

Zara G. y Farrington D. P. (2009). *Childhood and adolescent predictors of late onset criminal careers. Journal of Youth and Adolescence*, 38 (*3*), 287-300.

CAPÍTULO 30

MARKETING DE CONTENIDOS Y MANTENIMIENTO DEL EJERCICIO FÍSICO: INTERVENCIÓN SOBRE APOYO SOCIAL VIRTUAL DE UN CENTRO ACUÁTICO

Mildret Y. Rosado Rivero
Rebelín Echeverría Echeverría

Universidad Autónoma de Yucatán

Resumen

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) impactan la vida de millones de usuarios, siendo los medios sociales los de mayor crecimiento en los últimos años. Por lo que constructos como el apoyo social originalmente relacionado con las redes sociales presenciales, ahora deben ser investigados en su versión virtual. El apoyo social presencial ha sido relacionado con el mantenimiento de conductas saludables como la práctica de ejercicio físico, el cual continúa siendo difícil de mantener, aproximadamente el 50% de quienes inician un programa, lo abandonarán antes de 6 meses (Dishman,1986). Sin embargo, existe escasa literatura con respecto al uso del apoyo social virtual en programas para el mantenimiento de ejercicio físico. El objetivo de este trabajo fue desarrollar una intervención sobre apoyo social virtual en medios sociales de un centro acuático utilizando estrategias del *marketing* de contenidos para el mantenimiento del ejercicio físico. La investigación fue de corte cualitativo-fenomenológico, con técnicas de entrevista semi-estructurada, marketing de contenidos para el diseño de las publicaciones y estrategias de seguimiento en las redes. Participaron 7 mujeres, entre 21 y 59 años. Los resultados evidencian que hubo una respuesta positiva por parte de las participantes al contenido del programa de intervención, sin embargo, el mantenimiento del ejercicio físico no se logró. El abandono del ejercicio físico fue multifactorial. Al concluir la intervención, menos de la mitad de las participantes habían retomado nuevamente la práctica del ejercicio físico. Se evidencia la necesidad de continuar con trabajo de investigación e intervención en este campo.

Introducción

El uso y consumo de la tecnología informática, especialmente el Internet, ha provocado que conceptos concebidos en base a interacciones presenciales, en la actualidad tengan una versión virtual como es el caso del apoyo social. Shumaker & Brownell (1984) definen el apoyo social como el intercambio de recursos que se produce entre un individuo percibido como proveedor y otro como receptor, debido al desarrollo de una relación y a través de la Web se puede también observar la existencia de un intercambio, es decir, un apoyo social virtual. Gran parte de las investigaciones sobre apoyo social virtual han sido realizadas en comunidades virtuales como foros de discusión, chats grupales o a través del correo electrónico (Cavallo et al., 2012; Joinson, 2007). No obstante, dentro del Internet existen otras comunidades virtuales como los medios sociales, que consisten en "un grupo de aplicaciones basadas en Internet que se desarrollan sobre los fundamentos ideológicos y tecnológicos de la Web 2.0, que permiten la creación y el intercambio de contenidos generados por el usuario" (Kaplan & Haenlein, 2010, p. 61). A pesar de que los medios sociales

poseen características útiles para desarrollar intervenciones sobre apoyo social virtual, es un tema poco documentado (Cavallo et al., 2012).

Por otro lado, el acceso a Internet está relacionado con el uso de la computadora, actividad considerada entre las razones del aumento de la inactividad física en la población. En los últimos años, organizaciones internacionales y nacionales sobre salud reportan un aumento de enfermedades crónicas no transmisibles (ENT) relacionadas con el sedentarismo en la sociedad, a pesar de los programas sobre adopción y mantenimiento del ejercicio físico desarrollados (Valdez Méndez, 2015). Sin embargo, es importante mencionar que diferentes estudios reportan un crecimiento de la industria deportiva (Ablondi, 2014; STATISTA, s/f; STATISTA, s/f). Por lo tanto, podemos inferir que existe un interés por parte de la población en realizar ejercicio físico, a pesar de las estadísticas antes mencionadas.

Por lo que en la investigación realizada se propuso una intervención sobre apoyo social virtual para promover el mantenimiento del ejercicio físico a través de medios sociales, ya que el apoyo social presencial está relacionado positivamente con la práctica de ejercicio físico (Cavallo et al., 2012), actividad que contribuye a prevenir y/o controlar las ENT. Además, utilizar los medios sociales como plataforma de intervención virtual significa aprovechar el posicionamiento que tienen dentro de la sociedad. En México, el acceso a estas plataformas representaba una de las tres principales actividades realizadas en Internet (INEGI, 2015). Los resultados obtenidos contribuyen a determinar si el apoyo social virtual debe ser considerado en todas aquellas intervenciones enfocadas a elevar la participación de las personas en actividades físico – deportivas a largo plazo. Además, se propone la sinergia de diferentes disciplinas como la psicología del deporte y el *marketing* al utilizar el conocimiento de ambas disciplinas para el desarrollo de la intervención, y aprovechar a esta última, más allá de la tradicional relación de comercialización entre deporte y *marketing.* Finalmente, trabajar la promoción del mantenimiento del ejercicio físico puede tener un impacto significativo sobre los costos que impactan a la sanidad pública (Vallbona, 1997).

Marco Teórico

El estudio del apoyo social ha sido definido como aquellas transacciones o relaciones sociales que ofrecen al individuo asistencia real o un sentimiento de conexión a una persona o grupo que es percibida como querida o amada (Hobfoll y Stokes,1988). Khan & Antonucci (1980) distinguen tres formas como el apoyo social puede ser proporcionado y como normalmente se produce en las relaciones: en forma de afecto, afirmación y ayuda o asistencia, es decir, apoyo emocional, informativo e instrumental. El instrumental se representa en la prestación de ayuda o asistencia material que facilitan la resolución de un problema o situación concreta. El emocional son aspectos como la intimidad, el apego, el confort, el cuidado y la preocupación. Finalmente, el informativo consiste en la transmisión de información implica dar consejo, guía o información relevante ante una (Aron et al., 1995; Fernández, 2005).

Qué forma de apoyo social es más efectiva dependerá de la situación en la que se encuentre una persona (Cohen & Wills, 1985), ya que cada tipo de apoyo social puede tener diferentes efectos (House, 1981).

Apoyo social virtual

El apoyo social es un proceso dinámico y transaccional, que es probable aparezca en cualquier red social (Aron, Nitsche y Rosenbluth, 1995). Por lo que el mundo virtual representa un nuevo escenario para las redes sociales, lo que puede significar una nueva fuente de apoyo social (Fuente, Herrero y Gracia, 2010).

A pesar de que poco se sabe realmente sobre el apoyo social virtual (White & Dorman, 2001), muchas de estas investigaciones analizan los mensajes a través de boletines virtuales, lo que sugiere un intercambio de apoyo social, siendo el emocional y el informativo los más predominantes (Coulson, 2005, Gooden & Winefield, 2007). Al igual que sucede con el apoyo social presencial, la mayor parte de la literatura que existe es basada en estudios sobre grupos minoritarios, personas con enfermedades degenerativas o terminales, etc. a través de foros virtuales o en grupos virtuales específicos, donde puedan intercambiar mensajes con información, consejos o cualquier otro tipo de apoyo social.

Los estudios sobre el apoyo social en los medios sociales han sido principalmente en Facebook, el cual es asociado positivamente con formas no materiales de apoyo, por ejemplo, a través de información, consejo y compañerismo (Goulet, 2012). Otros estudios mencionaron que solicitaron consejo, recibieron apoyo social emocional y compartieron apoyo social informativo a través de Facebook (Greene, Choudhry, Kilabuk, & Shrank, 2011).

Debido a que las empresas empezaron a utilizar los medios sociales como canal de comunicación, surge el *Inbound Marketing*, también llamado *marketing* de atracción, que consiste en todas las técnicas y acciones que realiza una empresa para que generar que el cliente sea el que busque a la empresa. La finalidad del *Inbound Marketing* es generar interés por una marca y eventualmente la lealtad del consumidor a través de la información publicada en el Internet y es así como nace el termino de *Marketing de Contenidos*, que consiste en el arte de crear, publicar, distribuir y promocionar contenido con el objetivo de atraer, convertir y retener clientes. Por lo que los medios sociales son el escenario perfecto se desarrolle.

Ejercicio Físico y Deporte

En las últimas décadas, las conductas sedentarias son cada vez más universales y motivadas por el entorno (Owen, Leslie, Salmon & Fotheringham, 2000) y están ligadas con la aparición de ENT. En México, la prevalencia de inactividad física es de 47.3% (ENSANUT, 2012), sin embargo, el Programa Nacional de Cultura Física y Deportes (2008-2012) señala que todos estos problemas podrían prevenirse mediante una vida sana que incluya ejercicio físico.

Existen una gran cantidad de estudios con diferentes poblaciones sobre los motivos por los cuales las personas realizan ejercicio físico, así como las razones para abandonar su práctica. Los argumentos raramente se concentran en uno solo, además de que estos difieren de población a población (Lozada-Tequeanes, Campero-Cuenca, Hernández, Rubalcava-Peñafiel & Neufeld, 2015). Los argumentos pueden dividirse en individuales, socioculturales y ambientales.

Se ha demostrado que la presencia de apoyo social presencial puede promover conductas adaptativas de salud, como estimular la búsqueda de

atención médica, una dieta saludable y ejercicio (Barra, 2004). No obstante, no existe literatura sobre la influencia del apoyo social virtual sobre la actividad física y el deporte.

Metodología

El objetivo general de esta investigación fue desarrollar una intervención sobre apoyo social virtual utilizando las estrategias del *marketing* de contenidos en los medios sociales, para promocionar el mantenimiento del ejercicio físico y contribuir en consolidar un estilo de vida saludable en un grupo de usuarios de un centro acuático. Los objetivos específicos se centraron en analizar la práctica de ejercicio físico de los usuarios del centro acuático, el uso de los medios sociales en referencia al ejercicio físico y el tipo de apoyo social virtual percibido preferido para ayudarlos a consolidar el mantenimiento del ejercicio físico. Posteriormente se trabajó en el diseño, implementación y evaluación de una propuesta de intervención sobre apoyo social virtual, aplicando el *marketing* de contenidos en medios sociales para promocionar el mantenimiento del ejercicio físico (natación).

Se utilizó una metodología cualitativa de corte fenomenológico, en tres fases: la primera fase consistió en un primer contacto con el centro acuático para obtener la autorización para llevar a cabo el proyecto. Además de que incluyó el contacto y el diagnóstico como con los usuarios, a través de una entrevista inicial. La segunda fase consistió el diseño y la aplicación de la intervención. La tercera fase fue la evaluación del estudio a través de la aplicación de entrevistas finales y su correspondiente análisis para conocer la relación de sus hábitos de ejercicio físico.

Participantes

Participaron 7 personas entre 20 y 51 años. Las características de inclusión consideradas fueron: la edad (entre 18 y 64 años), ser miembro del centro acuático seleccionado (nadar como principal actividad física), la antigüedad ejercitándose ininterrumpidamente (no más de seis meses continuos) y su presencia en medios sociales.

Técnicas

En la fase de Diagnóstico, se utilizó la entrevista semiestructurada. A través de ella se investigó sobre la práctica deportiva, así como el uso de los medios sociales y el apoyo social virtual en relación al ejercicio físico de cada participante. El propósito de la entrevista fue recolectar información sobre los factores que influían en el mantenimiento del ejercicio físico, de tal manera que dicha información fuera utilizada para diseñar la intervención.

En la intervención, el *marketing* de contenidos fue utilizado como herramienta de diseño con el fin de ayudar a la captación de clientes potenciales y/o a la fidelización de ellos hacia una marca, producto o servicio (Content Marketing Institute [CMI], 2015), es decir, la fidelización hacia la práctica del ejercicio físico.

La intervención fue en dos fases. Durante la primera, las publicaciones se realizaron de forma alternada entre el turno matutino y el vespertino; la misma dinámica fue aplicada respecto a las categorías de apoyo social virtual. Al mismo tiempo, se realizó una observación virtual sobre la respuesta virtual de

las participantes ante estas publicaciones. Durante la segunda fase se realizaron ajustes en las publicaciones con el fin de potencializar su eficacia, es decir, aumentar la posibilidad de exposición de los participantes antes estas y su satisfacción acerca de la categoría de apoyo social virtual recibido, de tal forma que este influyera en su comportamiento acerca del mantenimiento del ejercicio físico.

Finalmente, para la evaluación se recurrió nuevamente a la entrevista semiestructurada para investigar el efecto del apoyo social virtual proporcionado sobre la práctica de ejercicio físico de los participantes. Para evaluar la eficacia de la intervención, se indagó sobre la práctica deportiva de cada participante al momento de la entrevista final; así como su relación con el apoyo social virtual obtenido en los medios sociales por parte del centro acuático.

Escenario

Los medios sociales del centro acuático fueron utilizados como plataforma de intervención, siendo seleccionados los mismos que la acuática utilizaba previamente al inicio del estudio, debido a que éstos fueron mencionados por los usuarios durante las entrevistas, es decir, Facebook, Instagram y Twitter.

Consideraciones éticas

Debido a que el centro acuático proporcionó información de acceso a sus medios sociales, estos datos fueron conocidos únicamente por el investigador principal de este proyecto. Respecto a las entrevistas semiestructuradas, se solicitó la autorización verbal de los participantes para que las entrevistas fueran grabadas para su posterior transcripción y análisis. Por la naturaleza de la investigación, los nombres completos o de usuarios en los medios sociales han sido excluidos de los reportes de resultados para proteger su anonimato y privacidad (Kaiser, 2009).

Resultados

Durante la etapa de diagnóstico se encontró que el motivo común para ejercitarse fue la salud, específicamente, para prevenir enfermedades como el sobrepeso y la obesidad, ya que ninguna participante padecía alguna ENT. Otros argumentos mencionados fueron para combatir el estrés, por diversión, sentido de afiliación y por salud psicológica. Estos argumentos son muy variados, por lo tanto, podemos asumir que las razones adicionales para ejercitarse dependen de características personales y el contexto en el que se encuentren los participantes. Por lo tanto, las motivaciones para realizar ejercicio físico y/o su jerarquía podrían ser más similares, mientras más homogénea sea la muestra. A continuación, se presenta una cita al respecto: "Porque es bueno para la salud principalmente y durante el tiempo que lo practiqué me sentía más animada, más positiva, creo que personalmente me generó muchos beneficios emocionales. Además, era divertido porque conocí gente nueva ...". *(Maritza, en entrevista el día 11 de diciembre del 2015).*

Al tratar de identificar las barreras del mantenimiento del ejercicio físico, la falta de tiempo debido a compromisos laborales/académicos o familiares, fue uno de los argumentos más comunes citados por las participantes, junto con la

pereza. La percepción de la falta de tiempo fue relacionada con la mala organización de sus actividades. Por otra parte, la pereza para ejercitarse parte de justificaciones relacionadas con el clima, el cansancio físico que se espera genere el ejercicio físico, carecer de metas deportivas provocando una falta de motivación o la procrastinación del ejercicio físico.

En relación a los medios sociales y su influencia, las personas que indicaron acceder a ellos varias veces al día mencionaron que sí consideraban que estos influían en su práctica físico-deportiva, ya que la información en las plataformas sociales complementa su interés por el ejercicio físico. Mientras que las participantes que mencionaron ingresar solamente algunas veces por semana, que además coinciden ser las participantes de mayor edad del grupo de estudio, indicaron que estas no influyen en su práctica físico-deportiva. A continuación, se presenta una cita al respecto: "Claro que sí, cuando empiezas a ver cosas de ropa deportiva, te quedas así de "ohhhh" [expresión de asombro]; Si ves bastantes fotos, artículos, etc. sobre ejercicio te motiva, te quedas así de "vamos hacerlo más seguido", entonces si influye" *(Regina en entrevista el día 7 de diciembre del 2015).*

Haciendo un análisis del apoyo social virtual, la categoría más atractiva para las participantes es el informativo. Información que pueda resultar complementaria para su ejercicio físico, como material sobre nutrición, ejercicios en el hogar, mitos y realidades, productos deportivos, etc. Además, las participantes tienen una preferencia por los contenidos proporcionados a través de material audiovisual. En este sentido comentan dos participantes:

> "Sigo cuentas de ejercicio en general, de nutrición, de comidas, me gusta ver ejercicios que puedas hacer en tu casa fáciles..." . *(July, en entrevista el día 14 de diciembre del 2015).* "Me gusta leer sobre los beneficios que hace algunos años atrás se desconocían...De nadar, que los hongos, que los oídos, que taca-taca...*". (Joanna, en entrevista el día 7 de diciembre del 2015).*

De manera adicional, se cuestionó específicamente a las participantes acerca de recibir apoyo social virtual emocional e informativo por parte de la acuática, es decir, si se les etiquetará en alguna de publicación (fotografías, videos, artículos, etc.). En este sentido comenta Edith: "Me interesaría que me dieran información sobre mi natación, para aprender. Hay cosas que doy por entendido que se, pero así me daría cuenta de que lo estoy haciendo mal y trataría de mejorarlo". *(Edith, en entrevista el día 9 de diciembre del 2015).*

A través de la información obtenida, se pudo construir un panorama acerca de las limitantes que tiene el mantenimiento del ejercicio físico en la población seleccionada, las cuales serían combatidas durante la intervención, a través del apoyo social virtual proporcionado por parte de la acuática en los medios sociales.

Evaluación

Una vez finalizada la intervención se investigó acerca de los hábitos físico-deportivos de las participantes durante ésta y sobre la percepción del apoyo social virtual proporcionado por la acuática en los medios sociales.

La mayoría de las participantes reportaron haber abandonado el ejercicio físico, debido principalmente a la falta de tiempo. Otros argumentos mencionados fueron: la pereza, el no encontrarse en la ciudad (viajes), factores

económicos y la temperatura del ambiente (la aplicación de la intervención abarcó parte de la temporada de invierno). Solamente una participante mencionó haber abandonado el ejercicio físico debido a una enfermedad grave.

Algunas participantes comentaron haber comenzado a ejercitarse nuevamente después de haber abandonado temporalmente las sesiones de natación, otras continuaban siendo inactivas físicamente. La variedad de argumentos encontrados indica que el abandonado y la reanudación del ejercicio físico es multifactorial. Ya que un mismo sujeto puede hacer referencia a características personales, socioculturales y ambientales.

A pesar de que algunas participantes tienen la percepción de que el apoyo social virtual observado en los medios sociales influyó en su práctica de ejercicio físico, éste no logró el objetivo con el que fue diseñado, es decir, lograr el mantenimiento del ejercicio físico. Por otra parte, las participantes que reportan no acceder con frecuencias a los medios sociales, consideran que el apoyo social virtual en ellos no puede influir en su práctica, por el simple hecho de que no estuvieron expuestas a él.

Finalmente, a pesar de que los comentarios del administrador del centro acuático acerca del tema de apoyo social virtual no fueron considerados como parte del reporte de diagnóstico, es importante mencionar que existió una satisfacción en relación a la intervención realizada en los medios sociales, debido a que ex usuarios del centro acuático, retomaron las sesiones de natación, haciendo referencia a que las publicaciones en las plataformas funcionaron como recordatorio de la importancia de ejercitarse y/o los beneficios de la natación. Además, usuarios del centro acuático expresaron al personal de la acuática dudas o comentarios positivos respecto a la información publicada en los medios sociales.

Discusión

A pesar de que la intervención en medios sociales aplicada tuvo como objetivo apoyar a los participantes a que se mantuvieran activos físicamente por más de seis meses, ésta no ofreció resultados positivos respecto al mantenimiento del ejercicio físico. No obstante, así como algunas participantes se encontraban inactivas físicamente al momento de la evaluación, otras habían retomado nuevamente la práctica de la natación, por lo que confirmamos que la conducta es dinámica, es decir, puede modificarse en diferentes sentidos. Respecto al apoyo social virtual recibido, los resultados sugieren satisfacción por parte los participantes.

Por otra parte, dentro de los resultados encontrados a lo largo de la investigación, una de las principales observaciones realizadas es la similitud de las barreras y los facilitadores entre las etapas de diagnóstico y de evaluación para lograr el mantenimiento del ejercicio físico. La salud es el principal argumento mencionado como facilitador. Resultados similares han sido encontrados en los estudios de MOPRADEF (2013) e INEGI (2014) realizados en la población mexicana citados por Valdez Méndez (2015), y en mujeres de otras nacionalidades (Codina y Pestana, 2010; Blázquez Manzano y Feu Molina, 2012). Otros argumentos mencionados en este estudio por las participantes como la diversión, el apoyo social y el sentido de afiliación son también mencionados en las investigaciones de Rodríguez et al. (2015) y Valdez Méndez (2015). Por lo

que podemos concluir que las causas para ejercitarse o no, están más relacionados con la situación personal por la que atraviesa cada participante.

Respecto a la influencia del apoyo social virtual sobre la práctica del ejercicio físico, ésta estuvo relacionada de acuerdo a la frecuencia de exposición a publicaciones relacionadas con el tema. De acuerdo con un estudio realizado en una población universitaria (Jabalera Sierra, Morey Amer, Rodríguez Bonachera y Sánchez Molina, 2012), se sugiere que el comportamiento de las personas puede verse influido según el tiempo que éstas se encuentran "en línea". Cavallo et al. (2012), sugieren que los medios sociales como Facebook son plataformas viables para intervenciones relacionadas con la promoción del ejercicio físico en adultos jóvenes. Ahora bien, para las participantes de la investigación, no existió una preferencia hacia alguna categoría de apoyo social como lo reflejan los resultados encontrados por Coulson et al. (2007); Smedley, Coulson, Gavin, Rodham & Watts (2015) , es decir, ambas categorías de apoyo social virtual son relevantes.

La presente investigación contribuye al estudio de los medios sociales y su potencial como plataforma de intervención respecto a temas relacionados con el ejercicio físico y deporte. Además, a través de este estudio se pretende fomentar la curiosidad y el interés de la comunidad científica hacia la inclusión de otras ciencias diferentes a las consideradas en las Ciencias Aplicadas al Deporte, para utilizar y/o dar respuesta al comportamiento físico deportivo de la población. En este sentido, es necesario continuar con el estudio de los medios sociales en este contexto. Además de que el estudio del apoyo social virtual puede extenderse a otras plataformas como las de mensajería instantánea, apoyadas en el Internet (Whatsapp, WeChat, etc.), debido a la popularidad que están alcanzando como medio de comunicación dentro de la población.

Referencias

Ablondi, J. (2014). The IHRSA Global Report: Global fitness industry overview.

Aron, S., Nitsche, R. y Rosenbluth, A. (1995). Redes Sociales de Adolescentes: un estudio descriptivo- comparativo. *Psyckhe, 4,* 49-56.

Barra, E. (2004). Apoyo social, estrés y salud. *Psicología y Salud, 14* (2), 237-243.

Blázquez Manzano, A. y Feu Molina, S. (2012). Motivos de inscripción, permanencia y satisfacción en un programa de actividad física de mantenimiento para mujeres mayores. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, *12*(1), 79-92.

Cavallo, D. N., Tate, D. F., Ries, A. V., Brown, J. D., DeVellis, R. F., & Ammerman, A. S. (2012). A social media–based physical activity intervention: a randomized controlled trial. *American Journal of Preventive Medicine*, *43*(5), 527-532.

Codina, N. y Pestana, J. V. (2010). Valores asociados al tiempo de las mujeres dedicado al deporte. *Revista de Estudios de Ocio/Aisiazko Ikaskuntzen Aildizkaria (ADOZ)/Journal of Leisure Studies*, *33*, 43-57.

Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, *98*(2), 310.

Content Marketing Institute (s/f). Recuperado de http://contentmarketinginstitute.com/what-is-content-marketing/

Coulson, N., Buchanan, H., & Aubeeluck, A. (2007). Social support in cyberspace: a content analysis of communication within a Huntington's disease online support group. *Patient Education and Counseling*, *68*(2), 173-178.

Coulson, N. (2005). Receiving Social Support Online: An Analysis of a Computer Mediated Support Group for Individuals Living with Irritable Bowel Syndrome. *CyberPsychology & Behavior, 8,* 580- 584.

Dishman, R. K. (1986). Mental Health. En V. Seefeldt (Ed.*)* Physical activity and well-being. American Alliance of Health, Physical Education, Recreation and Dance Publications, (US).

Encuesta Nacional de Salud y Nutrición. ENSANUT 2012 *Resultados Nacionales.* Cuernavaca, México: Instituto Nacional de Salud Pública (México), 2012.

Fernandez, R. (2005). Redes sociales, apoyo social y salud. *Revista de Recerca i Investigación en Antropología, 3*, 1-14.

Fuente, A., Herrero, J., & Gracia, E. (2010). Internet y apoyo social: sociabilidad online y ajuste psicosocial en la sociedad de la información. *Acción Psicológica*, *7*(1), 9-15.

Gooden, R., & Winefield, H. (2007) Breast and prostrate cancer online discussion boards. A thematic analysis of gender differences and similarities. *Journal of Health Psychology, 12,* 103–14.

Greene, J. A., Choudhry, N. K., Kilabuk, E., & Shrank, W. H. (2011). Online social networking by patients with diabetes: a qualitative evaluation of communication with Facebook. *Journal of General Internal Medicine*, *26*(3), 287-292.

Goulet, L. S. (2012). Friends in all the right places: Social resources and geography in the age of social network sites (Doctoral dissertation, Faculties of the University of Pennsylvania in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy 2012. Dr. Keith N. Hampton Associate Professor of Communication, Rutgers, The State University of New Jersey).

Hobfoll, S. E. & Stokes, J. P. (1988). The processes and mechanics of social support. *British Journal of Social Work, 2*, 29-37.

House, H. S. (1981). *Work, Stress and Social Support.* Reading, MA: Addison Wesley.

Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (2015). Estadísticas a propósito del... Día mundial del Internet (17 de mayo). Datos Nacionales.

Jabalera Sierra, P. M., Morey Amer, M. D. M., Rodríguez Bonachera, A. y Sánchez Molina, A. B. (2012). Las redes sociales influyen en el comportamiento de los universitarios. Recuperado de http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/21966/1/ReiDoCrea-Vol.1-Art.12-Jabalera-Monrey-Rodriguez-Sanchez.pdf

Joinson, A. (2007). *Oxford Handbook of Internet Psychology*. Oxford University Press.

Kaiser, K. (2009). Protecting respondent confidentiality in qualitative research. *Qualitative Health Research, 19,* 1632–1641.

Kaplan, A. M., & Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media. *Business Horizons*, *53*(1), 59-68.

Kahn, R.L., & Antonucci, T.C. (1980). Convoys over the life course: Attachment, roles and social support. En P. Baltes y O. Brim (Eds.), *Life Span Development and Behaviour,* 3, 253-286. San Diego, CA: Academic.

Lozada-Tequeanes, A. L., Campero-Cuenca, M. D. L. E., Hernández, B., Rubalcava-Peñafiel, L., & Neufeld, L. M. (2015). Barreras y facilitadores para actividad física durante el embarazo y posparto en mujeres pobres de México, S*alud Pública de México*, *57*(3), 242-251.

Owen, N, Leslie, E., Salmon, J., & Fotheringham, M. J. (2000). Environmental determinants of physical activity and sedentary behavior. *Exercise and Sport Sciences Reviews, 28*(4), 153-158. Baltimore, Maryland: Lippincott Williams & Wilkins.

Rodríguez, Y. M. P., Caro, M. Á. O., Antequera, J. B. e Izquierdo, D. M. (2015). Motivos de práctica de natación en la población adulta de la mancomunidad del norte de Gran Canaria: diferencias entre sexo, grupos de edad e índice de masa corporal. *Movimiento humano, 7,* 79-91.

Shumaker, S. A., & Brownell, A. (1984). Toward a theory of social support: Closing conceptual gaps. *Journal of Social Issues*, *40*(4), 11-36.

Smedley, R., Coulson, N., Gavin, J., Rodham, K., & Watts, L. (2015). Online social support for Complex Regional Pain Syndrome: A content analysis of support exchanges within a newly launched discussion forum. *Computers in Human Behavior*, *51*, 53-63.

STATISTA (s/f). Sportswear / Sporting goods companies ranked by worldwide revenue in 2015 (in billion U.S. dollars)*. Recuperado de http://www.statista.com/statistics/241885/sporting-goods--sportswear-companies-revenue-worldwide/

STATISTA (s/f). Global sports market - total revenue from 2005 to 2017 (in billion U.S. dollars). Recuperado de http://www.statista.com/statistics/370560/worldwide-sports-market-revenue/

Valdez Méndez, S. F. (2015). Fomento de la actividad física en México. *Gestión y Política Pública*, *24*.

Vallbona, C. (1997). *Discurso de investidura de Doctor Honoris Causa*. Bellaterra, Barcelona: Servicio de Publicaciones de la UAB.

White, M., & Dorman, S. M. (2001). Receiving social support online: Implications for health education. *Health Education Research, 16,* 693-707.

CAPÍTULO 31

UN PROGRAMA PARA EL DESARROLLO DE CONDUCTAS PROSOCIALES EN NIÑOS DE GUARDERÍA

Liliana Judith Benavides Iglesias
Martín Luis Ortíz Bueno

Universidad Veracruzana

Resumen

La UNICEF (2017) enfatiza la intervención preventiva infantil para México y América Latina con la finalidad de optimizar un mejor desarrollo en los niños, la cual es necesaria para fortalecer la capacidad de las familias e integración a la sociedad. Examinar el curso de la vida en su contexto social, histórico y evolutivo de la conducta inicia desde la etapa embrionaria donde pueden ocurrir interacciones que regularán varias funciones de la interacción social. Esta interacción se presenta en circunstancias complejas lo que resulta difícil para distinguir factores pertinentes de los que no lo son; así como la necesidad de encontrar elementos comunes particulares que componen el comportamiento social humano con el fin de proceder a su estudio sistemático (Santoyo & López, 1990). El presente estudio se realiza como una alternativa mediante el análisis conductual aplicado para lograr a través de condiciones controladas en un contexto educativo en situaciones de un ambiente natural, sin que se pierdan sus propiedades metodológicas fundamentales. Se llevará a cabo en una Guardería incorporada a la SEDESOL en Xalapa; Veracruz, con el propósito de intervenir con el "Programa para el desarrollo de conductas prosociales en niños de guardería", mediante un proceso donde los niños adquieran habilidades que le permitan interactuar de modo pertinente con sus compañeros y con el agente educativo a su cargo. Se utilizará un diseño de Línea Base Múltiple a través de conductas (Castro, 1978) donde se espera la adquisición de conductas prosociales: Altruistas en 3 niños de etapa maternal para un comportamiento socialmente aceptado para los padres, profesores y sus pares.

Introducción

La UNICEF (2017) ha enfatizado la intervención preventiva infantil para México y América Latina: Señalando que algunos servicios sociales basados en la comunidad, como en las Guarderías, la educación para padres y el apoyo en el hogar, son necesarios para fortalecer la capacidad de las familias, con la finalidad de optimizar el crecimiento en los niños e integrarlos a la sociedad. El propósito de la presente investigación consiste en coadyuvar en el contexto educativo a partir de la aplicación de: "Un programa para el desarrollo de conductas pro-sociales en niños de guardería" denominadas así por (Santoyo & López, 1990) con el propósito de identificar factores de riesgo para la protección de la niñez por medio de prácticas que mejoren el bienestar social de la población infantil. Se ha comentado en varias investigaciones que en realidad los avances de la ciencia del desarrollo han sido muy rápidos a nivel internacional, implicando esto un cambio conceptual, metodológico y de cobertura sobre la forma tradicional y obsoleta forma de estudiar la "psicología del desarrollo del niño" en el proceso y de cómo la operación de las restricciones de diferente nivel (biológicas, maduracionales, temporales, conductuales, ambientales, sociales y contextuales) son las que regulan el orden, la organización y continuidad de diferentes trayectorias y configuraciones de desarrollo. Se ha colocado especial énfasis en la

ciencia del desarrollo, en sus principales fundamentos y premisas en sus estrategias metodológicas, pero sobre todo en sus alcances transnacionales que representan posibilidades de impacto sobre la proposición de políticas públicas con estrategias metodológicas direccionadas a programas que colaboren en el desarrollo infantil.

Marco Teórico/Referencial

La infancia queda protegida a partir de la creación de "La Convención sobre los Derechos del Niño" (UNICEF, 2005) basada en cuatro principios fundamentales que rigen un buen desarrollo para la infancia. El principio rector para la niñez en México estable que: "Los niños y las niñas, son personas con dignidad humana, capaces de tomar decisiones basadas en sus gustos y preferencias, realizar acciones por sí mismos, ser respetados y escuchados, requieren oportunidades para fortalecer sus procesos de maduración física, intelectual, psicológica y social". Parte de ellas se manifiesta desde su nacimiento que les permite desempeñar diversas acciones como comunicarse.

Hernández (1999) menciona que en México el primer intento de una guardería se remonta al año de 1837, que surgió como parte de la necesidad de mujeres comerciantes que carecían de apoyo para el cuidado de sus hijos; sin embargo, es hasta diciembre de 1976, que se crea la Dirección General de Centros de Bienestar Social para la Infancia, la cual tenía la facultad para organizar y dirigir las guarderías, por acuerdo de la Secretaría de Educación Pública. En la actualidad el Psicólogo se encarga de la elaboración, aplicación y evaluación de programas para el entrenamiento de niños y de su personal, así como el tratamiento de casos en el maltrato infantil, en los casos necesarios. En condiciones empeoradas por: la pobreza, carencias educativas, alcoholismo, depresión o conductas antisociales señala (Papalia, 2009). La Secretaría de Educación Pública, en el año (2013), *"Modelo de Atención con enfoque Integral para la Educación Inicial",* aplicable al Estado de Veracruz, señala que los niños, a edad temprana no sólo requieren de cuidados básicos para desarrollarse, sino que la educación busca desarrollar experiencias positivas con resultados positivos.

Haciendo referencia a otros estudios señalan que la mayoría de las instalaciones de cuidados infantiles, no satisfacen todas las pautas recomendables de calidad en los cuidados, siendo el elemento más importante la calidad de los cuidados el "Proveedor" de los mismos. En las investigaciones actuales, el desarrollo considera la existencia de los niños no como receptores pasivos, sino como niños activos para aprender y desarrollarse. Así también es importante considerar la incorporación constante de la mujer a las actividades socioeconómicos y culturales exigen cada vez más la existencia de centros que se encarguen del cuidado del niño. Los niños entre 1 y 4 años, se considera que ya tienen la edad suficiente para demostrar una conducta responsable, para comprender las necesidades de respetar las pretensiones de los demás, así como los propios deseos y antes de regular sus conductas, es posible que necesiten regular o controlar procesos de atención y controlar sus emociones negativas. Los infantes aprenden por medio de imitarse unos a otros, los juegos ayudan a relacionarse con otros y sirven de base para juegos más complejos, durante los primeros años educativos. La actividad *"Cooperativa"* se desarrolla desde esa edad a medida que se desarrolla la comprensión social, lo anterior señalado por (Papalia, 2009) así mismo comenta que la sociabilidad está influida

por la experiencia, los bebés que pasan más tiempo en la Guardería, el lugar donde se sociabiliza con mayor facilidad, a diferencia de aquellos que pasan todo el tiempo en casa solo con adultos. En relación a la sociabilidad de los niños (Santoyo & López, 1990) mencionan que la conducta social se presenta en circunstancias complejas problema que se deriva de la necesidad de encontrar elementos comunes con el fin de proceder a su estudio sistemático.

La conducta del niño puede modificarse a consecuencia del condicionamiento clásico u operante creado por (Skinner,1953) donde señala que la gente aprende a repetir máximas, a seguir, a dar instrucciones y mandatos, a proporcionar ejemplos y modelos y muchas veces la conducta no puede ser moldeada por contingencias. La conducta gobernada por reglas explica (Ribes, 2013) implica la construcción, por parte del individuo de estímulos discriminativos, así como la transmisión de los estímulos construidos para gobernar la conducta por otros individuos. De acuerdo con varias investigaciones operantes con infantes señaladas por (Bijou, 1996), el estímulo discriminativo positivo apropiado que señale la contingencia de reforzamiento.

El reforzador y el estímulo discriminativo están dirigidos a diferentes modalidades sensoriales (visuales, gusto y audición), presentándoles contingencias sociales (vocalizaciones del adulto, sonrisas y caricias). Tal vez la mayor importancia para la investigación infantil, son los estudios que han revelado que las conductas de los infantes podían ser reforzados por los cambios que esas conductas producían en el ambiente. Así mismo menciona (Bijou, 1996) de acuerdo con (Skinner, 1953) que en algunas investigaciones los bebes demostraron que pueden modificar sus conductas de su primer repertorio, pueden ser reforzadores ecológicos al igual que los estímulos provenientes de los humanos (reforzadores sociales). Valiéndose de "los reforzadores ecológicos" a diferencia de "los reforzadores biológicos o primarios" (comida, agua, dulces) remoción de estímulos que se han empleado clásicamente con animales o "los reforzadores secundarios" (entrega de fichas o de puntos que posteriormente se cambian por otros reforzadores) los cuales se han utilizado con adultos, los ecológicos se utilizan con infantes, tienen una vida más corta, hasta el momento de que alcanza un nivel de saciedad. Los niños que son considerados aparentemente sanos pueden desarrollarse de forma normal en el contexto y que en general, los padres desconocen y no buscan ayuda hasta que detectan un problema grave aun cuando observen signos de alerta. Para el estudio sistemático de la conducta infantil se deduce que se debe dar una ubicación de los conceptos fundamentales de la triple relación de contingencia (estímulo-respuesta-consecuencia) e identificarse en los intercambios sociales y que constituyen los rasgos distintivos del medio ambiente social, los cuáles definido por (Santoyo & López, 1990): Las actividades del individuo que busca el bien de un grupo o comunidad son características que definen las conductas *pro-sociales,* y en su contraparte están los comportamientos del individuo que sólo tienden al propio bienestar o comodidad, independientemente de las consecuencias que pueda tener denominadas por lo consiguiente antisociales. El e*stímulo social*, *Respuesta social:* implica una acción emitida por el sujeto que es originada por la acción de estímulos sociales, (cooperación, competencia o relación líder-seguidor), *Reforzamiento social*: suele ser de naturaleza mecánica, implica la mediación de otros organismos varía dependiendo de las condiciones y del sistema que proporciona el reforzamiento. En la medida en que un infante se convierte en

niño, y pasa a las siguientes etapas de desarrollo vemos cambios no sólo en sus funciones anatómicas y bioquímicas, sino también en sus funciones conductuales. Adquiriendo una historia conductual, los organismos siempre están haciendo algo, no hay huecos en la corriente de la conducta a lo largo de todo el tiempo de vida menciona (Bijou, 1996). Un organismo controla a otro a través de diversas técnicas: la restricción física, el manipular estímulos, el reforzamiento, la saciedad o el generar emociones entre otras.

Se establece que una conducta social no depende sólo de presentar el reforzamiento extrínseco directamente, nuevos comportamientos, sino que operan diversas influencias que invalidan la ejecución de la conducta, con el reforzador, el sujeto adquiere nuevas formas de conducta por medio de imitar u observar las consecuencias que reciben otros, por sus acciones sociales. No obstante, justifica su importancia mediante los Modelos de Intercambio Social, de los casos que se han llevado al laboratorio mediante un *análisis experimental del intercambio social,* han expresado una base de los modelos generales que intentan explicar la conducta social general, en una multitud de actividades opcionales; cooperar, hablar, escuchar, compartir, identificar, jugar, competir, etc.

Dentro de una Guardería, el *Agente Educativo* o *Asistente Educativo*: es la persona mayor de edad con capacidad física y mental que participa en las actividades de cuidado de niños y niñas de una estancia infantil. Además, desarrolla *Competencias Personales*, que son las que determinan el modo en el que nos relacionamos con nosotros mismos evitando además de la *Violencia*: el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra unos mismo u otra persona o un grupo o comunidad, (Organización Mundial de la salud, 2016). Las *Competencias Sociales:* determinan el modo en que nos relacionamos con los demás, incluye empatía, conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones de los demás y habilidades sociales. (Santoyo & López, 1990) explica la *Socialización*: como el proceso mediante el cual los niños desarrollan los hábitos, habilidades, valores y motivos que los hacen miembros responsables y productivos de la sociedad. La *Conducta social*: Aquel intercambio conductual que sostienen dos o más personas entre sí, por medio de mensajes, códigos, etc. C*onductas prosociales*: Comportamientos sociales altamente valorados. Sin embargo, existen discrepancias en cuanto a una definición precisa, una conducta prosocial si son también aquellas conductas que se producen en beneficio de otro o de otros. Uno de los modelos de conducta prosocial es el Altruismo: Una persona que responde a una necesidad percibida en otro, actuando de tal modo que disminuye o acaba con esa necesidad y que opera en el anonimato sin esperar una gratificación Martos (1984). Conducta de ayuda: Acción que beneficia o mejora el bienestar de una o varias personas en particular. Cooperación: Incluye a dos o más personas que trabajan conjuntamente hacia una meta común que beneficiará a ambos.

Objetivos

Objetivo General

Evaluar el efecto de un programa para desarrollar habilidades prosociales sobre la conducta en niños de Guardería.

Objetivos específicos

1. Diseñar un instrumento para la detección de habilidades y conocimientos en el Análisis Conductual Aplicado en el Agente educativo.
2. Realizar la capacitación del agente educativo sobre el Análisis Conductual Aplicado, a través del taller de técnicas para desarrollar conductas prosociales en niños de Guardería.
3. Elaborar un programa para desarrollar habilidades prosociales basadas en técnicas del Análisis Conductual Aplicado, con niños de Guardería.
4. Evaluar el desarrollo de habilidades prosociales en niños de Guardería, durante y después de la aplicación del Programa.

Hipótesis

H1: La aplicación de un programa de desarrollo de conductas prosociales favorecerá el desarrollo social positivo en los niños de guardería.

H0: La aplicación de un programa de desarrollo de conductas prosociales no favorecerá el desarrollo social positivo en los niños de guardería.

Variable independiente

Es un Programa de desarrollo de conductas **prosociales** para niños de Guardería, donde las conductas **prosociales** también denominadas Altruistas son: el conjunto de conductas positivas emitidas por un individuo que efectúa para ayudar a otro individuo o grupo sin que el niño manifieste un interés de esperar algo a cambio o por una recompensa material, y que puede realizar de manera voluntaria o forzado por la situación de una situación social de manera adecuada.

Variable dependiente

Conductas prosociales incluye: habilidades para iniciar y sostener interacciones sociales positivas a través del Altruismo: ayuda, cooperación y reciprocidad en los niños de guardería.

Son el conjunto de conductas prosociales esperadas por parte de los niños participantes en el programa, Incluye habilidades para iniciar y sostener interacciones sociales positivas a través del Altruismo: ayuda, cooperación y reciprocidad.

Método

Participantes

4 agentes educativos del sexo femenino que actualmente se encuentran laborando en la Guardería donde se lleva a cabo la investigación. Cuentan con estudios básicos en Asistencia Educativa y con una edad promedio de 25 años.

3 niños en etapa maternal que acuden a la guardería Bebes Santa Cecilia en edades de 1 a 4 años. Los grupos están conformados entre 8 y 10 niños cada uno. Actualmente se encuentran clasificados por edades para realizar sus actividades de desarrollo. Serán seleccionados por conveniencia después de que los padres respondan y firmen el instrumento diseñado para fines de la presente investigación. Todos los padres que estén de acuerdo firmaran de conformidad para que sean videograbados. Así mismo se cuenta con la autorización escrita dirigida a la Delegación de la SEDESOL Guardería afiliada.

Situación experimental

Se llevará cabo la capacitación del "Taller de técnicas de modificación de conducta para niños de guardería" para las asistentes (agente educativo) es el personal que labora en la Guardería Bebés Santa Cecilia, será en un aula de 4 x 6 mts., con ventilación e iluminación adecuada, material necesario para la capacitación.

La intervención de la aplicación del "Programa para el Desarrollo de Conductas prosociales en niños de Guardería" se llevará a cabo en las instalaciones de la Guardería Bebes Santa Cecilia, ubicada en la Av. Juan Sebastián Bach No 28 Fuentes de las Ánimas, de esta Ciudad de Xalapa, Ver.

Materiales

1. Manual para el taller "Técnicas para el desarrollo de habilidades prosociales en niños de guardería", para el agente educativo (asistentes) elaborado exprofeso para el personal de la Guardería Bebés Santa Cecilia.
2. Pre-prueba y Pos-prueba elaborado con 10 ítems en base al taller diseñado ex profeso para los *agentes educativos* de la *guardería*.
3. Hojas de registro observacional de la conducta del niño elaborada para esta investigación. Es un formato de registro de 9 intervalos de 5 minutos cada uno dando un total de 25 segundos de observación por sesión. La conducta prosocial fue dividida y definida funcionalmente en 3 conductas Altruistas: ayuda, cooperación y reciprocidad. En cada intervalo de tiempo el observador debe registrar cada conducta observada anotando la frecuencia en cada intervalo, de acuerdo con su criterio de observación. El formato también consta de un apartado de observaciones en donde se podrá anotar todo aquello que considere necesario y que este fuera de las tres clasificaciones, tanto con el niño observado como con el agente educativo. Se aplicará un programa que fue elaborado basándose en los principios del Análisis Conductual Aplicado y Técnicas de Modificación de Conducta 1) *Instrucción Verbal*, 2) *Modelado, Retroalimentación,* 3) *Retroalimentación,* 4) *Reforzamiento, Reforzadore*s condicionados, Reforzadores *sociales* (Ribes, 2013).

Equipo

- Material para la capacitación del Agente Educativo: Laptop Marca Toshiba, Impresora Multifuncional HP Deskjet F418, hojas de papel y lapiceros.
- Videograbadora marca LG x Cam para la video grabación de las sesiones de observación.
- Hojas de registro.
- El programa de intervención, material didáctico apto para la edad de los niños de acuerdo con su edad para cada una de las sesiones.

Procedimiento

El primer paso se realizó el diseño el instrumento de la pre-prueba y pos-prueba para pilotearlo con 4 agentes educativos de una estancia infantil afiliada a la SEDESOL ubicada en la Estanzuela, Veracruz, y que estuvieran realizando actividades con niños de 1 a 4 años de edad, el cual está conformado por 10 ítems relacionados con el tema de Análisis Conductual Aplicado y con conductas pro-sociales altruista: ayuda, cooperación y reciprocidad para

verificar si las preguntas eran pertinentes, claras, y del conocimiento de las asistentes. Posterior al pilotaje se diseñó un manual y se programó la capacitación para llevar a cabo el taller de 2 sesiones de 4 horas cada una en "Técnicas para el desarrollo de habilidades pro-sociales en niños de guardería".

Casi a la par se elaboró un instrumento diagnóstico de desarrollo normal del niño que acude a una guardería en edad entre 1 y 3 años 11 meses de edad el cual fue revisado por especialistas en el área de investigación y expertos en el área de desarrollo infantil del Instituto de Psicología de la Universidad Veracruzana, el cual solo se consideró como un factor externo no determinante de la conducta del niño, pero que pudiera ser una variable externa del desarrollo normal de los menores que asisten a la estancia infantil, el cual también fue piloteado con 3 padres de familia de la misma estancia infantil de la Estanzuela, Veracruz.

Teniendo los instrumentos ya valorados se procedió a la elaboración del "Un Programa de desarrollo de conductas prosociales para niños de guardería". Observando las actividades diarias de un día normal de funcionamiento de la Guardería se determinaron las conductas prosociales y antisociales que lleva el catalogo conductual para observar a los niños después de la fase de intervención.

Después de realizar la validación de instrumentos se procedió a la elaboración de un "Taller de técnicas de modificación de conductas prosociales" para el agente educativo maestras de los alumnos participantes para conocer las bases teórico y prácticas del ACA durante 2 sesiones de 4 horas cada una y llevar a cabo la aplicación del "Programa para el desarrollo de conductas prosociales en niños de guardería". Al finalizar la capacitación se procederá a llevar cabo la Línea Base durante 3 sesiones de 45 minutos cada una, fueron video grabadas las sesiones, para posteriormente se llevará a cabo el registro de la observación del catálogo de conductas prosociales del niño de guardería de cada conducta que se espera que el niño realice después de que la maestra da la instrucción para realizar la tarea. Después de realizar la validación de instrumentos se procedió a la elaboración de un "Taller de técnicas de modificación de conductas prosociales" para el agente educativo maestras de los alumnos participantes para conocer las bases teórico y prácticas del ACA durante 2 sesiones de 4 horas cada una y llevar a cabo la aplicación del "Programa para el desarrollo de conductas prosociales en niños de guardería".

Al finalizar la capacitación se procederá a llevar cabo la Línea Base durante 3 sesiones de 45 minutos cada una, fueron video grabadas las sesiones, para posteriormente se llevará a cabo el registro de la observación del catálogo de conductas prosociales del niño de guardería de cada conducta que se espera que el niño realice después de que la maestra da la instrucción para realizar la tarea. No habrá intervención durante las primeras 3 sesiones, se procederá al registro de si se emite o no dicha conducta altruista. No habrá intervención durante las primeras 3 sesiones, se procederá al registro de si se emite o no dicha conducta altruista.

Las conductas altruistas que se pretende que desarrollen durante las actividades didácticas del salón de clase durante 45 minutos duración de la actividad son:

1. Ayuda
2. Cooperación
3. Interacción (se relaciona con sus compañeros) (no pelea)

4. Reciprocidad

La Conducta antisocial (pelea) (grita) (llora) (empuja) también puede ser considerada para su observación. Sin importar algún orden de emisión, y cada vez que uno de los 3 niños seleccionados realice la conducta esperada la maestra reforzará positivamente con un "aplauso", y la el reforzador verbal "Bravo". La Primera Fase A, que es la Línea Base que consiste en: una videograbación del grupo formado por 3 sujetos (niños) de 1, 2 y 3 años respectivamente los cuales serán seleccionados por conveniencia del total de 35 niños que asisten actualmente a la guardería Bebés Santa Cecilia, la observación será durante 3 sesiones (tres días) de 45 minutos cada una en el nivel natural de ocurrencia.

Como siguiente paso se dará inicio a la Fase B Fase Experimental: a partir de la 4ª sesión se video grabará nuevamente el grupo y la maestra agente educativo aplicará el programa de desarrollo de conductas prosociales, aplicará las técnicas de modificación de conducta, como el reforzamiento positivo y el modelamiento de conductas. Posteriormente serán observadas las grabaciones por dos observadores capacitados utilizando una hoja de registro de un catálogo conductual para las conductas pro-sociales definidas anteriormente de acuerdo a su función: Altruismo, ayuda, cooperación y reciprocidad esperadas en los niños, trabajarán sentados en su lugar de costumbre, mientras que un observador (investigador) se sienta en un lugar estratégico para video grabar sin complicaciones la conducta del niño pero sin interrumpir la dinámica de la clase.

La sesión 4 a la 6 será para llevar la tarea correspondiente a la conducta "ayuda". La sesión 7 a la 9 será para llevar a cabo la tarea correspondiente a la conducta "cooperación". La sesión 10 a la 12 correspondiente a la conducta "reciprocidad". Se dejará una semana de descanso

Una semana después será como seguimiento se utilizará para video grabar y volver a registra las conductas.

Al finalizar de analizarán y graficaran los datos obtenidos mediante el programa Excel y se evaluará el efecto que tuvo la intervención.

Resultados Esperados

Evaluar efecto de la aplicación de un "Programa para el Desarrollo de Conductas Pro-Sociales en niños de Guardería de 1 a 4 años de edad" mediante la aplicación de técnicas de modificación de conducta con el propósito de identificar factores de riesgo para la protección de la niñez por medio de prácticas que mejoren el bienestar social de la población infantil y que el niño adquiera habilidades para manifestar un comportamiento socialmente aceptado en su contexto natural.

Conclusiones

En caso de cumplirse el objetivo se ofrecería de manera sistemática una alternativa en el cuidado infantil para fortalecer la capacidad de las familias, con la simple finalidad de optimizar el crecimiento de los niños e integrarlos como practicas diarias de interacción social mediante la aplicación de un "Programa para el desarrollo de conductas pro-sociales en niños de guardería", en niños de 1 a 4 años de edad en su contexto educativo con el objetivo de ofrecer servicios sociales, la educación para padres y el apoyo en el hogar, ya

que son necesarios para fortalecer la capacidad de las familias, con la finalidad de optimizar el crecimiento y desarrollo en los niños e integrarlos socialmente.

Bibliografía

Bandura, A. & Ribes, I.E. (1978). *Modificación de conducta. Análisis de la agresión y la delincuencia* (segunda reimpresión ed.). Distrito Federal , México : Trillas, S. A.

Bijou, S.W. & Donal M.B. (1978). *Psicología Del Desarrollo Infantil*. México: Trillas.

Bijou, S.W. & Ribes, I.E. (1996). *El desarrollo del comportamiento*. México: Universidad de Guadalajara.

Castro, L. (1987). *Diseño experimental sin estadística*. México: Trillas.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (Abril- 2005). México. *Consejo consultivo. Vigía de los derechos de la niñez mexicana.* Recuperado de:www.unicef.org./méxico/spanish/mx_resources_vigia_l.pdf.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2017). *Informe Anual 2014 de Unicef*. Recuperado de:www.unicef.org/spanish/publications/index_82455.html.

Gobierno Federal.(2011). *Manual del participante curso-taller.* Mexico.

Gobierno Federal (2012).*Guía de Aplicación del modelo de atención integral del programa de estancias infantiles.* México: Sistema Nacional DIF.

Hernández, A.R. (1999). *Estudio comparativo del programa oficial en CENDIs y una propuesta interconductual*. México: Universidad Veracruzana.

Martos, P. J. (1984). *Los padres también educan.* Guía práctica. Madrid: Asociación de padres de niños autistas (APNA).

Papalia, F. (2009). *Desarrollo humano*. México: Mc Graw Hill.

Papalia, F. (2015). *Desarrollo humano.* México: Mc Graw Hill .

Ribes, I.E. (2002). *Psicología del aprendizaje*. México: Manual moderno.

Ribes, I.E. (2011). *Psicología general*. México: Trillas.

Ribes, I.E. (2013). *Técnicas de modificación de conducta*. México: Trillas.

Santoyo, C. & López, F. (1990). *Análisis experimental del intercamio social.* México: Trillas.

Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia [DIF]. (2010). *Desarrollo de habilidades de buen trato en la familia. Manual de participantes*. México: Gobierno Federal.

Skinner, B.F. (1982), *Reflexiones sobre conductismo y sociedad.* México: Trillas.

Speller P. (1978). *Análisis de la conducta*. Trabajo de investigación en Latinoamérica. México: Trillas.

Zavala, M. (2012). *Modelo de atención integral del programa de estancias infantiles.* Mexico: Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia [SNDIF].

CAPÍTULO 32

LA CONDUCTA DISRUPTIVA EN PREESCOLAR VALORADA SOCIALMENTE

María Liliana Del Rio Galván
Cecilia Magdalena Molina López
Enrique Zepeta García

Universidad Veracruzana

Resumen

La disciplina de la psicología, desde un punto de vista aplicado, debe considerar la dimensión del individuo dentro de una sociedad, como representante de las interacciones que se establecen en circunstancias, en un tiempo y espacio determinados. Dicha dimensión psicológica se encuentra inmersa en toda problemática social, la cual no existe de forma per se, sino que reside en un acto de valoración. En este sentido Ribes (2009) afirma que todo acto de comportamiento tiene sentido sólo en términos del contexto social en que tiene lugar, es decir que dicho acto es un acto de valoración del y en el contexto en que ocurre. El carácter valorativo de dicho problema hace referencia al hecho de apreciar un acto como problemático, es decir es calificado dependiente de a quién afecte y quién lo valore. Enmarcado en esta perspectiva teórica, se elaboró un instrumento para valorar socialmente la conducta disruptiva en el aula de preescolar y se validó a través de un jueceo con los siguientes participantes: tres educadoras, tres madres de familia de entre 25-30 años con estudios de Licenciatura que tienen un hijo de edad preescolar, tres niños de 11, 9 y 7 años, cuyo requisito era tener un hermano menor, preferentemente de edad preescolar, y tres compañeros (niños de preescolar de entre 4 y 6 años); los cuales se eligieron porque forman parte de los agentes cercanos entre los cuales el niño establece las interacciones durante el episodio donde se presenta dicho comportamiento.

Introducción

Como sabemos la ciencia representa un modo de conocer, de la misma forma que cualquier actividad del ser humano puede generar conocimiento. Para la ciencia, el método científico es el camino que dirige a la creación de conocimientos propios de alguna disciplina. Ribes (1984) menciona que se creía que los científicos investigaban y formulaban supuestos de que "*explicar"* constituye una actividad compleja de la cual existe consenso; sin embargo sería atrevido plantear una forma de explicación legítima. En este sentido es importante centrar la atención en *¿qué se quiere conocer?,* es decir la identificación del objeto de conocimiento, derivando del mismo la metodología correspondiente.

Como fundamento filosófico dentro de este proyecto, una vez identificado el objeto de estudio, se consideran algunas premisas Wittgenstenianas: <<formas de vida y juego de lenguaje>>, donde el lenguaje se concibe como un complejo práctico entre los individuos que comparten costumbres y convenciones de una organización social, es decir como convención, no solo como formas o palabras, destacando que forma parte de una actividad o de una forma de vida.

De acuerdo con Tomassini (2012) los escritos de Wittgenstein pueden ofrecer a la psicología la posibilidad de caracterizar la lógica de una teoría del lenguaje como comportamiento psicológico a partir de las nociones de <<forma de vida>> y <<juego de lenguaje>> así como la función heurística que se desprende de ellas para visualizar algunos problemas teóricos y de investigación de la psicología desde escenarios lógicamente ampliados.

Congruente con Wittgenstein, Ribes (2000) afirma que el punto de inicio para identificar lo psicológico como fenómeno son las prácticas del lenguaje ordinario. Dicho lenguaje tiene un sentido de multivocidad, propiciando que las palabras aisladas *per se* carezcan de significado y recobran sentido en las prácticas sociales, existentes en situación y contexto.

Por consiguiente, la disciplina de la psicología, desde un punto de vista aplicado, debe considerar al individuo como parte de una sociedad, como representante de las interacciones que se establecen en circunstancias, tiempo y espacio determinados dentro de este sistema social. En tanto que la dimensión psicológica se encuentra inmersa en toda problemática social, la cual no existe de forma *per se*, sino que reside en un acto de valoración del y en el contexto en el que ocurre; y calificado por ¿a quién afecte? y ¿quién lo valore?

Con base en lo expuesto, el presente proyecto se elaboró un instrumento de valoración social con la finalidad de identificar la existencia o no de un problema social dentro de una institución educativa, específicamente un aula de preescolar; ya que se identificó que el docente en su intento por "controlar" el ambiente escolar donde el niño aprende, se generan "problemáticas" que impiden el desarrollo óptimo de las situaciones de aprendizaje. No obstante, es indispensable cuestionar a los diferentes agentes que participan en las interacciones con el niño, en este ambiente, para reconocer la existencia o no de dicho problema social, el cual está representado como una conducta considerada inadecuada en la dinámica de trabajo porque interrumpe la interacción con el docente, los alumnos y el material utilizado e impide la adquisición de aprendizajes.

Marco teórico

Reconociendo que toda práctica humana o social constituye una actividad de conocimiento, la ciencia representa sólo un modo de conocer. En este sentido la naturaleza y los límites de la explicación de la ciencia, se evidencian cuando los científicos investigan y formulan teorías bajo el supuesto de que explicar constituye una actividad compleja respecto de la cual existe consenso, sin embargo en la práctica, la explicación científica ha cambiado continuamente de significado en la historia del conocimiento, es decir no existe una explicación legítima acerca de la ciencia, y por tanto un método establecido sobre el cuál se use en las diferentes disciplinas científicas (Ribes, 1984). En este sentido la importancia de las preguntas de investigación radica en *¿qué se quiere conocer?;* posteriormente se requiere el diseño de alguna metodología desprendida de dicha pregunta. Para ello es necesario partir de algunas premisas Wittgenstenianas: <<formas de vida y juego de lenguaje>>. La segunda, constituye una caracterización de la vida humana en todas sus manifestaciones, concibe al lenguaje como un complejo práctico entre los individuos que comparten costumbres y convenciones de una organización social, se trata de visualizar al lenguaje como convención, no solo como formas o palabras,

destacando que forma parte de una actividad o <<forma de vida>>. Dichos juegos dan sentido al individuo y a su quehacer cotidiano y se establece a partir del aprendizaje de las palabras como parte de las actividades de otros, por ello hablar del significado de las palabras es referirse a su uso en contexto, a sus funciones prácticas en situación.

La medición en la disciplina psicológica

Un elemento fundamental dentro de la investigación aplicada en la psicología es la medición, es decir de qué manera se va a <<medir>> la aplicación de un principio derivado de la investigación básica. Para esto hay que remitirnos a las nociones generales que establece Wartofsky (1987) acerca de la medición, señalan que el proceso de medida está inmerso en cualquier organismo vivo capaz de sobrevivir a través de una sincronía y regularidad. Por tanto, la compleja actividad humana implica también medidas de otro orden, definidas a partir del lenguaje, permitiéndonos acceder a las ideas de cosas iguales y diferentes revelando la idea de clases como concepto ordenador. En este sentido conviene valorar *cuáles* son las aplicaciones del proceso de medida en la ciencia, que a su vez pone de manifiesto el pensamiento científico, donde la teoría psicológica hace uso de la medición cualitativa debido a la naturaleza de su objeto de estudio, aun cuando en ella encuentre regularidades que pueden clasificarse cuantitativamente.

Esta noción de medida implica en la práctica científica, el reconocimiento del orden y la conservación de este como una expresión natural del comportamiento humano. Por tanto, partir del orden y la regularidad que expresan los organismos bajo estudio a través de sus actos, expresa también la noción filosófica de valorar los problemas desde su uso en el lenguaje ordinario, que es *r*egular en sus actos pero que también es sensible de modificarse a través del cambio en su entorno, haciendo posible también la lógica de la transformación de las prácticas y juegos de lenguaje.

Los fenómenos psicológicos desde su uso en el lenguaje ordinario

Considerar a la psicología como una ciencia implica definir su dominio u objeto de estudio, a partir del análisis de los fenómenos psicológicos de su uso en el lenguaje ordinario, puesto que no existen problemas propios de la psicología, sino problemas valorados socialmente.

Es evidente que los problemas generados dentro de esta disciplina científica trascienden el nivel puramente técnico de la misma, es decir que se define como una problemática con validez social, la cual legitima las características y circunstancias del comportamiento del sujeto, no como algo aislado e independiente, sino como parte de un sistema de interacciones, es decir que toda práctica psicológica tiene un carácter valorativo, donde lo psicológico se encuentra en la dimensión individual de la relación social a la que pertenece, donde el individuo es la representación de dichas prácticas sociales. El carácter valorativo de dicho problema hace referencia al hecho de apreciar un acto como problemático, es decir calificarlo dependiente de a quién afecte y quién lo valore. No es un hecho que está ahí como objeto palpable en la realidad o como algo determinado por su existencia.

El marco legal incluido en la dimensión social de la conducta disruptiva en preescolar valorada

El marco legal forma parte de una valoración general de los problemas sociales, por consiguiente, se consideran los elementos normativos desprendidos del marco legal que dirige los actuales modelos de intervención en materia educativa y de inclusión. Uno de los principales marcos legales es la declaración de los Derechos Humanos, la cual se considera como el conjunto de prerrogativas sustentadas en la dignidad humana, (ONU, 1948). En el marco de los derechos humanos, toda persona tiene derecho a recibir educación, en México esta será gratuita y laica y los padres o tutores de los menores tienen la obligación de hacer que sus hijos o pupilos acudan a recibir educación. (CNDH, sin fecha). Así mismo la constitución política de los estados unidos mexicanos, en su artículo tercero, en su reforma al año 2013 señala que todo individuo tiene derecho a recibir educación. El estado –federación, estados, distrito federal y municipios–, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior, mismos que conforman la educación básica; siendo obligatorias.

Dentro del servicio educativo, como en la disciplina psicológica, también se hace uso de <<los juegos del lenguaje>>, los cuales son constituidos a partir de convenciones que se transforman, modifican y renuevan históricamente, es necesario identificar las convenciones que norman la aplicación de un conocimiento psicológico en la educación actual <<educación inclusiva>>.

Conducta disruptiva en el aula de preescolar como dimensión individual dentro de una teoría del comportamiento

Es importante resaltar que la problemática social identificada, es un problema valorado desde una perspectiva especial por diferentes actores que intervienen en éste. Y su naturaleza de valorativo no cae en el simple hecho de evaluar los logros y resultados, sino en identificar si dicho "hecho" es un acto problemático. Porque un problema no es *per se*, sino está dependiendo de a quién afecte y de quién lo valora.

Es así como todo acto de comportamiento tiene sentido sólo en términos del contexto social (histórico-cultural) en que tiene lugar, por eso dicho acto tiene que ser valorado en el contexto donde ocurre. Y aquí se hace evidente que la práctica psicológica tiene un carácter valorativo, es decir que lo psicológico representa la dimensión individual de toda relación social.

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) reconoce que existen áreas de oportunidad que se deben identificar y aprovechar para dar sentido a los esfuerzos y necesidades de los agentes educativos, maestros, padres y madres de familia y estudiantes, que forman parte de la comunidad escolar. Es a través de la Educación básica como se atienden estas necesidades y donde se sientas las bases de los ciudadanos que nuestro país necesita (PEP, 2011).

En lo referente al Programa de Educación Preescolar, este reconoce la diversidad social, lingüística y cultural que caracteriza a nuestro país, así como las características individuales de las niñas y los niños, durante su tránsito por este nivel educativo, en cualquier modalidad (general, indígena o comunitaria), por tanto espera que los alumnos vivan experiencias que contribuyan a sus procesos de desarrollo y aprendizaje. En este sentido, la educación preescolar, al igual que los otros niveles educativos, reconoce la diversidad que existe en nuestro país y el sistema educativo hace efectivo este derecho, al ofrecer una

educación pertinente e inclusiva; pertinente porque valora, protege y desarrolla las culturas y sus visiones y conocimientos del mundo; e inclusiva porque se ocupa de reducir al máximo la desigualdad del acceso a las oportunidades y evita los distintos tipos de discriminación a los que están expuestos niñas, niños y adolescentes (PEP, 2011).

En el nivel preescolar se espera que los niños tengan un comportamiento dispuesto a aprender más de lo que saben acerca del mundo y que sean personas cada vez más seguras, autónomas, creativas y participativas. Para alcanzarlo es indispensable el cumplimiento de los roles de cada uno de los agentes educativos (niños, docentes, padres, etc.), que intervienen en este proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el intento del docente por "controlar" el ambiente escolar donde el niño aprende, se generan problemáticas que impiden el desarrollo óptimo de las situaciones de aprendizaje. Una de éstas es la conducta considerada como inadecuada en la dinámica de trabajo porque interrumpe la interacción con el docente, los alumnos y el material utilizado e impide la adquisición de aprendizajes, esta conducta se denomina como disruptiva, es decir un comportamiento que <<altera>> el contexto donde se efectúa.

Método

Objetivo

Elaborar un instrumento para valorar socialmente la conducta disruptiva en el aula de preescolar y validarlo a través de un jueceo con los actores involucrados (profesora de preescolar, madres de familia y niños).

Diseño

Se trata de un estudio descriptivo, transversal.

Muestra

Doce participantes: tres educadoras con Licenciatura en Educación Preescolar que laboran en un Jardín de niños rural con experiencia de más de siete años trabajando en grupo. Tres madres de familia de entre 25-30 años con estudios de Licenciatura que tienen un hijo de edad preescolar. Tres niños de 11, 9 y 7 años, cuyo requisito era tener un hermano menor, preferentemente de edad preescolar. Y tres compañeros <<niños de preescolar de entre 4 y 6 años>>.

Situación

A los participantes adultos (madres y educadoras) se les aplicó el instrumento en un aula del Jardín de niños para usos múltiples. Los tres niños de entre 11, 9 y 7 años, cuyo requisito era tener un hermano menor, se les aplicó el instrumento en su casa con ayuda de las madres. Los tres compañeros <<niños de preescolar de entre 4 y 6 años>>, se les aplicó el instrumento en su salón de clases fuera del horario de trabajo.

Materiales

Hojas del instrumento para el proceso de validación, lápiz, sillas y mesas. Además de Laptop con Sistema operativo Windows 2007. Cámara de video, Programa estadístico informático SPSS, Office 2013 y Excel 2013.

Procedimiento

En la elaboración, aplicación y análisis del instrumento de identificación de conductas disruptivas en niños de preescolar se siguieron estas etapas:

Etapa I. Construcción del instrumento

El procedimiento fue: 1) identificación de los elementos histórico-conceptual y empírico del término conducta disruptiva; 2) Definición operacional y funcional de la conducta disruptiva; 3) Distinción de la dimensión psicológica del comportamiento disruptivo, identificando los agentes que participan en las interrelaciones: educadora, madre de familia, hermano, compañero de clases; 4) Identificación de indicadores informativos de cada uno de los actores, con base en la definición funcional de la conducta disruptiva; 5) Redacción de los cuestionamientos del instrumento de valoración social de la conducta disruptiva, dirigido a los agentes mencionados y 6) El instrumento consta de: las preguntas a evaluar, la escala de calificación <<adecuado-inadecuado-no entendí>> y un apartado de observación para mejorar el lenguaje y contenido de los reactivos.

Etapa II. Aplicación del instrumento

El procedimiento que se siguió fue: 1) Llenado del instrumento por tres educadoras y tres madres de familia; 2) Aplicación del instrumento a hermanos se dio lectura de los reactivos y registro de información con ayuda de las madres, y 3) Aplicación de instrumento a compañeros: lectura de reactivos, grabación de la entrevista, y registro de información.

Etapa III. Tabulación y análisis de datos

En esta etapa se realizó l siguiente: 1) Registro de los datos haciendo uso del programa Excel 2013; 2) Exportación de datos al Programa SPSS y 3) Inserción de nomenclatura de acuerdo a variables: a) Contexto escuela=2, familia=1, b) Participantes: hermano=1, madre=2, educadora=3 y compañero=4; c) Dimensión: familia=F, escuela dentro del aula=ED, escuela fuera del aula=EF, convivencia=C y juego=J, e inciso d) Reactivos donde R1=adecuado, R2=inadecuado, R3=no entendí y R4=no respondió. 3) Inserción de variable nominal complementaria: a) Edad de participante: <<Adultos – niños>>; 4) Generación de frecuencias absolutas y porcentuales considerando tipo de participante (adulto0 – niños), total del instrumento, por dimensiones y por reactivo.

Etapa VI. Instrumento final

Se realizaron dos pasos: 1) Eliminación de reactivos que obtuvieron en la categoría de adecuado, un valor menor de 50% para el tipo de participante <<niños>>, y menos de 80% para los adultos y 2) Reestructuración de algunos reactivos considerando las observaciones pertinentes de los participantes.

Resultados

Los resultados obtenidos arrojan la frecuencia relativa de 100% en el instrumento total en los *Adultos* consultados para la categoría de *<<Adecuado>>* en las dimensiones de Juego y Sub-dimensión de Escuela-fuera del aula. En la misma categoría, pero en la dimensión Familia se reporta un porcentaje de 88.9

(ver Tabla 1). Los valores porcentuales registrados para cada reactivo en participantes *Adultos*, la categoría *<<Adecuado>>* se muestra un 100% en los reactivos 4, 5, 16, 17 de la dimensión familia; 7, 9, 10, 11, 23 de la sub-dimensión escuela- dentro del aula y fuera del aula reactivo 21; de dimensión convivencia 8 y 9; y de juego 14 y 15. Por otra parte los reactivos 2 de la dimensión familia y 22 sub-dimensión escuela- dentro del aula arrojan un valor de 66.7%, mismos que tienen 33.3% en la categoría *<<Inadecuado>>* (Tabla 1).

Tabla 1. Frecuencias relativas de los reactivos por dimensión del instrumento aplicado a los adultos en el proceso de jueceo.

Dimensión Familia			
	Frecuencia relativa		
	Adecuada	**Inadecuada**	**No entendí**
R01. ¿Cuántos integrantes están en casa? ¿Quiénes?	83.3	16.7	00.0
R02. ¿Cuál es la rutina en su casa? ¿Tiene horarios para cada actividad?	66.7	33.3	00.0
R03. ¿Cuáles son las reglas que tiene en casa? ¿Existen reglas a la hora de la comida?, ¿Existen reglas a la hora del baño? ¿Existen reglas a la hora de ver la televisión? ¿Existen reglas a la hora de jugar? ¿Existen reglas a la hora de hacer la tarea? ¿Cuáles?	83.3	16.7	00.0
R04. ¿Es fácil o difícil que sus hijos cumplan las reglas en casa?	100	00.0	00.0
R05. ¿Sus hijos tienen tarea en casa (ej. tender su cama, guardar sus juguetes, sacar la basura, guardar su ropa, etc.)?	100	00.0	00.0
R06. ¿Es fácil o difícil que sus hijos cumplan sus obligaciones?	83.3	16.7	00.0
R16. ¿En tu casa hay reglas? ¿Qué "cosas" les dejan hacer (ej. puedes andar en bici dentro de casa, jugar pelota, etc.)?	100	00.0	00.0
R17. ¿Tienes obligaciones en tu casa (ej. debes tender tu cama, o tienes que levantar tus juguetes, recoges tu ropa)? ¿Quién lo hace?	100	00.0	00.0
R18. ¿Tu hermano tiene obligaciones (ej. levanta su ropa, recoge sus juguetes, ayuda a levantar los platos, etc.)? ¿Quién lo hace?	83.3	00.0	16.7
Dimensión Escuela			
Dentro del aula			
R07. ¿Cuántos alumnos tiene en su grupo?	100	00.0	00.0
R08. ¿Cuál es la rutina en el salón de clases? ¿Tiene horarios específicos para cada actividad? ¿Existen obstáculos que impiden que realice sus actividades? ¿Cuáles?	83.3	16.7	00.0
R09. ¿En su salón existen reglas y/u obligaciones? ¿Cuáles son? ¿Cuáles son las consecuencias al no cumplir las reglas y/u obligaciones?	100	00.0	00.0
R10. ¿Todos los niños cumplen las reglas y/u obligaciones?	100	00.0	00.0

R11. ¿Por qué considera que los niños no cumplen las reglas y/u obligaciones? ¿Cómo es su comportamiento?	100	00.0	00.0
R12. ¿Qué tan importante es para usted que cumplan las reglas y/u obligaciones? ¿Qué tanto afecta a la dinámica escolar que se cumplan o no?	83.3	16.7	00.0
R22. ¿En tu salón hay reglas? ¿Qué "cosas" les dejan hacer (ej. puedes pararte en la mesa, encima de la silla, puedes tirar la basura en el piso, etc.)?	66.7	33.3	00.0
R23. ¿Alguno de tus compañeros no cumple las reglas del salón y no le hace caso a la maestra? ¿Qué hace la maestra con los que no cumplen las reglas y no le hacen caso?	100	00.0	00.0
Fuera del aula			
R21. ¿Con quién juegas en el recreo? ¿A qué juegan?	100	00.0	00.0
Dimensión convivencia			
R13. ¿Qué tal te llevas con tu hermano? ¿Se llevan bien o mal? ¿Por qué?	83.3	16.7	00.0
R08. ¿Quién es tu mejor amigo? ¿Quién no es tu amigo?	100	00.0	00.0
R09. ¿Con quién te gusta trabajar? ¿Con quién no te gusta? ¿Por qué?	100	00.0	00.0
Dimensión Juego			
R14. ¿Juegas con él? ¿Por qué?	100	00.0	00.0
R15. ¿A qué juegas? ¿se prestan sus juguetes?	100	00.0	00.0

Para el tipo de participante *niños*, se obtiene un valor de 100% en la categoría de *<<Adecuado>>* que pertenece a la dimensión de Juego y sub-dimensión de Escuela-fuera del aula; en la Sub-dimensión Escuela-dentro del aula la cifra porcentual registrada es 66.7%. La categoría *<<Inadecuado>>*, presenta un 0% en todas las dimensiones para este tipo de participantes (véase Tabla 2).

Finalmente, los resultados por reactivos en participantes *Niños*, presentan respecto a la categoría de *<<Adecuado>>* 100% en los reactivos 6, 16 y 18 de la dimensión familia; 22 y 23 de la sub-dimensión escuela-dentro del aula, y 21 en fuera del aula; además de los reactivos 8 y 9 de convivencia y 14 y 15 de la dimensión juego. En la misma dimensión se manifiesta un valor de 33.3% en los reactivos 2 de la dimensión familia, y 12 de la sub-dimensión escuela-dentro del aula. Se muestra un valor de 0% en todas las dimensiones en lo correspondiente a la categoría *<<Inadecuado>>* (ver Tabla 2).

Tabla 2. Frecuencias relativas de los reactivos por dimensión del instrumento aplicado a los niños en el proceso de jueceo.

Dimensión Familia	Frecuencia relativa		
	Adecuada	**Inadecuada**	**No entendí**
R01. ¿Cuántos integrantes están en casa? ¿Quiénes?	50.0	00.0	50.0
R02. ¿Cuál es la rutina en su casa? ¿Tiene horarios para cada actividad?	33.3	00.0	66.7
R03. ¿Cuáles son las reglas que tiene en casa? ¿Existen reglas a la hora de la comida?, ¿Existen reglas a la hora del baño? ¿Existen reglas a la hora de ver la televisión? ¿Existen reglas a la hora de jugar? ¿Existen reglas a la hora de hacer la tarea? ¿Cuáles?	83.3	00.0	16.7
R04. ¿Es fácil o difícil que sus hijos cumplan las reglas en casa?	83.3	00.0	16.7
R05. ¿Sus hijos tienen tarea en casa (ej. tender su cama, guardar sus juguetes, sacar la basura, guardar su ropa, etc.)?	83.3	00.0	16.7
R06. ¿Es fácil o difícil que sus hijos cumplan sus obligaciones?	100	00.0	00.0
R16. ¿En tu casa hay reglas? ¿Qué "cosas" les dejan hacer (ej. puedes andar en bici dentro de casa, jugar pelota, etc.)?	100	00.0	00.0
R17. ¿Tienes obligaciones en tu casa (ej. debes tender tu cama, o tienes que levantar tus juguetes, recoges tu ropa)? ¿Quién lo hace?	83.3	00.0	16.7
R18. ¿Tu hermano tiene obligaciones (ej. levanta su ropa, recoge sus juguetes, ayuda a levantar los platos, etc.)? ¿Quién lo hace?	100	00.0	00.0
Dimensión Escuela			
Dentro del aula			
R07. ¿Cuántos alumnos tiene en su grupo?	50.0	00.0	50.0
R08. ¿Cuál es la rutina en el salón de clases? ¿Tiene horarios específicos para cada actividad? ¿Existen obstáculos que impiden que realice sus actividades? ¿Cuáles?	50.0	00.0	50.0

R09. ¿En su salón existen reglas y/u obligaciones? ¿Cuáles son? ¿Cuáles son las consecuencias al no cumplir las reglas y/u obligaciones?	66.7	00.0	33.3
R10. ¿Todos los niños cumplen las reglas y/u obligaciones?	83.3	00.0	16.7
R11. ¿Por qué considera que los niños no cumplen las reglas y/u obligaciones? ¿Cómo es su comportamiento?	50.0	00.0	50.0
R12. ¿Qué tan importante es para usted que cumplan las reglas y/u obligaciones? ¿Qué tanto afecta a la dinámica escolar que se cumplan o no?	33.3	00.0	66.7
R22. ¿En tu salón hay reglas? ¿Qué "cosas" les dejan hacer (ej. puedes pararte en la mesa, encima de la silla, puedes tirar la basura en el piso, etc.)?	100	00.0	00.0
R23. ¿Alguno de tus compañeros no cumple las reglas del salón y no le hace caso a la maestra? ¿Qué hace la maestra con los que no cumplen las reglas y no le hacen caso?	100	00.0	00.0
Fuera del aula			
R21. ¿Con quién juegas en el recreo? ¿A qué juegan?	100	00.0	00.0
Dimensión convivencia			
R13. ¿Qué tal te llevas con tu hermano? ¿Se llevan bien o mal? ¿Por qué?	83.3	00.0	16.7
R08. ¿Quién es tu mejor amigo? ¿Quién no es tu amigo?	100	00.0	00.0
R09. ¿Con quién te gusta trabajar? ¿Con quién no te gusta? ¿Por qué?	100	00.0	00.0
Dimensión Juego			
R14. ¿Juegas con él? ¿Por qué?	100	00.0	00.0
R15. ¿A qué juegas? ¿se prestan sus juguetes?	100	00.0	00.0

Conclusiones

A lo largo de la presente investigación se logró demostrar el uso del lenguaje ordinario dentro de la construcción de un problema social a través de la participación de los agentes directos que interactúan con el sujeto donde se presenta el posible comportamiento desajustado a las condiciones de interacción.

Durante la construcción y validación del instrumento se hizo uso de un lenguaje ordinario, es decir un lenguaje convencional donde los agentes inmersos lograran comunicar y comprender el problema social valorado. Esta forma de construcción de los hechos da sentido a los individuos y a su quehacer cotidiano y se establece a partir del aprendizaje de las palabras como parte de las actividades de otros, por ello hablar del significado de las palabras es referirse a su uso en contexto, a sus funciones prácticas en situación, y que se aprenden directamente de otros que conocen o participan del juego de lenguaje en cuestión, en la forma de un entrenamiento.

En lo relacionado con la construcción del instrumento se tomó en consideración que todo acto de comportamiento se da en situación, es decir es la representación individual de toda práctica social, por tanto, es necesario incluir la participación de los agentes que intervienen en dicha interacción. En ese sentido la información utilizada en la elaboración de indicadores del instrumento fue recopilada a partir de elementos existentes dentro de la interacción que tiene el niño con la educadora, madre de familia, hermanos y compañeros de escuela, en una circunstancia y contexto específico. A partir de esta etapa de construcción del instrumento dentro de este proceso, se hace evidente la importancia de los sujetos de interacción en la construcción de un instrumento empleado para la valoración social en situación determinada.

En cuanto a la validación del instrumento se consideró necesario variar la manera de aplicación del instrumento a los niños, esto por las características que presentan, lo cual benefició los datos obtenidos en la investigación, es decir adaptar las condiciones de aplicación para que los niños comprendieran los indicadores del instrumento. En este sentido, los juegos de lenguaje, desde una concepción filosófica, son indispensables en la construcción del problema por parte de todos los actores.

Una vez analizados los datos de los agentes que participaron en la validez del instrumento, se modificaron dos indicadores del instrumento; principalmente se evidencia que la conducta disruptiva dentro del ambiente del preescolar es valorada como un problema por los sujetos que interactúan con el niño en circunstancias y condiciones específicas, es así como se puede ver aplicado el principio de construcción del conocimiento psicológico, en un primer nivel de análisis, donde se valora la existencia de un problema social haciendo uso del lenguaje ordinario.

Es importante recalcar que los problemas dentro de la psicología son valorados socialmente por los sujetos a quienes los afecta y no son denominados como problemas por su existencia como tal, de ahí la importancia de considerar el uso del lenguaje ordinario como medio para la construcción de dicho problema. Por lo tanto, la situación de interacción donde se da el acto de comportamiento es lenguaje en la medida en que se constituye el ambiente construido en la forma de prácticas compartidas entre los individuos y respecto a las cosas, así que ninguna práctica humana tiene sentido separada de

cualquiera de los modos en que ocurre el lenguaje como fenómeno vivo.

Finalmente considerando la existencia del problema social, es función de la psicología abordar la dimensión que le corresponde, en este caso particular lo psicológico se identifica en la interacción funcional no pertinente del comportamiento del niño en condiciones donde se espera otro tipo de ajuste funcional para el segmento de interacciones con sus pares, profesores, el nivel de complejidad de la tarea y los recursos apropiados para la actividad. Estas relaciones funcionales se evidencian a través de interacciones: niño – niño, profesor-niño, niño-tarea y niño-recursos materiales, donde al modificarlos cambia la interacción del niño con cada uno de estos, generando un ambiente de enseñanza-aprendizaje adecuado.

Bibliografía

CNDH (s.f.). ¿Cuáles son los Derechos Humanos? Recuperado de: http://www.cndh.org.mx/Cuales_son_Derechos_Humanos.

ONU. Declaración Universal de Derechos Humanos. (1948)

Secretaría de Educación de Veracruz. (2011). Programa de Estudios 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica Preescolar. Distrito Federal, México: Secretaría de Educación Pública

Ribes, E. (1984). En busca del alma perdida: un comentario a "Causa, Función, y el Análisis de la Conducta" de Jerry A. Hogan. Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, 1(1), 73-79.

Ribes, E. (2000). Las psicologías y la definición de sus objetos de conocimiento. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, *26*(3), 367-383.

Ribes, E. (2009). La psicología como ciencia básica. ¿Cuál es su universo de investigación? *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, *1*(2), 7-19.

Ribes, E. (2009). Reflexiones sobre la aplicación del conocimiento psicológico: ¿qué aplicar o cómo aplicar? *Revista Mexicana de análisis de la conducta*, 35, 3-17.

Tomassini, A. (2012) Wittgenstein en español III, Universidad Veracruzana: México.

Wartofsky, M. W. (1987). La medida. En Autor. Introducción a la filosofía de la ciencia. (3a Ed). España: Alianza Editorial, pp. 204-238.

SECCIÓN IV

ESTRUCTURA Y CULTURA ORGANIZACIONAL

CAPÍTULO 33

DISEÑO DE ESTRUCTURA Y CULTURA ORGANIZACIONAL EN UNA MICROEMPRESA

Leslie Kareen Herrera Pérez
Magdalena Escamilla Quintal

Universidad Autónoma de Yucatán

Resumen

El objetivo general del presente trabajo fue identificar las fortalezas y las áreas de oportunidad en el funcionamiento general de la microempresa objeto de estudio, así como la manera en que sus trabajadores la perciben, para obtener un panorama general en donde se describan las funciones y la delimitación de las responsabilidades de cada puesto, con objeto de que la empresa desarrolle e implemente estrategias de intervención que permitan a la organización el logro de sus objetivos operacionales a través del diseño de la estructura y las bases de la cultura organizacional. Este trabajo fue desarrollado bajo un enfoque cualitativo, mediante la utilización de las técnicas de entrevista semiestructurada, observación participante, matriz de análisis FODA y sesiones de trabajo con el personal. Los participantes fueron un total de 6 sujetos que conforman la totalidad del personal de la microempresa. Entre los resultados obtenidos destacan el análisis de la estructura de la organización habiéndose establecido como lineal o plana, y la elaboración del organigrama correspondiente, el establecimiento y formalización de los elementos de cultura relativos a la misión, visión y valores organizacionales, la descripción de las funciones de puestos existentes, la delimitación de las líneas de autoridad y la descripción de los procesos básicos de producción correspondientes a la cadena de valor organizacional. Finalmente se plantean varias recomendaciones de mejora para continuar con la revisión de las problemáticas reflejadas durante la etapa de diagnóstico, así como para dar seguimiento al crecimiento ordenado de la organización en el corto y mediano plazo.

Introducción

Las organizaciones representan el medio a través del cual se logra el cumplimiento de objetivos diversos; ya sean personales, es decir los objetivos de cada individuo que las conforman, como objetivos empresariales en conjunto, tales como el cumplimiento de metas de productividad. Esto constituye un intercambio, una sinergia en la que ambas partes son beneficiadas.

Debido a la naturaleza cambiante del mercado competitivo en el que las organizaciones se desenvuelven, los líderes organizacionales deben ir más allá de la inercia del quehacer cotidiano, para prepararse adecuadamente a enfrentar los nuevos retos que se le presentan, independientemente de que se trate de una empresa de nueva creación o bien, de una empresa consolidada.

Rodríguez (2005) señala que la falta de capacidad de innovación no es sinónimo de inmovilidad. Por el contrario, significa que efectivamente se está realizando un cambio, pero que éste se presenta de una manera desordenada, sin establecer el destino hacia donde se está orientado.

Lo anterior aplica a las organizaciones, que paulatinamente deben ajustarse a los cambios que se les presentan, siendo lo más recomendable que

esto se realice de manera estructurada y planeada. No obstante, es muy común que el establecimiento y posterior crecimiento de las organizaciones, principalmente en las empresas de menor tamaño, carezca de una planeación inicial y mucho menos estratégica, lo que de algún modo repercute en el desempeño óptimo de las mismas. Esto es que, aunque aparentemente operan de manera satisfactoria, no potencializan su desempeño de la manera más eficaz y eficiente.

Debido al rápido establecimiento de las microempresas, frecuentemente inician operaciones careciendo de elementos organizacionales básicos tales como la estructura, la cultura y la descripción de puestos, los cuales delimitan las funciones y responsabilidades de cada posición dentro de la organización, así como la ideología que las fundamenta.

Así, la organización como fue originalmente concebida por sus fundadores se pierde de vista debido a la falta de información presentando, en múltiples ocasiones, un crecimiento desordenado, lo que dificulta el establecimiento de una estrategia que dirija a la empresa en la dirección deseada, e incluso mejore su desempeño, logrando de este modo fortalecer su competitividad.

Cabe mencionar que lo anterior genera un desempeño laboral que no potencializa las habilidades del recurso humano, el cual representa un capital invaluable para la organización. Aunque en ocasiones no se tome en consideración la importancia de este hecho, debemos enfatizar que son los individuos que conforman la organización los que, a través del desempeño de sus funciones cotidianas, logran el cumplimiento de los objetivos organizacionales.

De acuerdo con Chiavenato (2007), en la actualidad, la administración de recursos humanos procura entender a las personas como seres completos y no sólo como recursos humanos, por lo que se espera que cada persona sea un elemento de diagnóstico y de solución de problemas, de tal modo que su trabajo en la organización mejore continuamente. Es así como las organizaciones de éxito crecen y se fortalecen.

Marco teórico

El desempeño de las labores propias del trabajo puede resultar de manera satisfactoria para el individuo que logra cumplir las demandas de la posición que desempeña en su centro de trabajo y que ha encontrado un ambiente agradable para desenvolverse de manera exitosa; del mismo modo, puede representar una fuente de estrés constante y cotidiano para el trabajador debido a múltiples factores como pueden ser el sentimiento de incompetencia ante las labores que se le exigen, aspectos propios de su personalidad, relaciones interpersonales poco satisfactorias con las personas a su alrededor, organización poco eficiente en su área de trabajo, ambigüedad en las responsabilidades que le corresponden, falta de capacitación adecuada, entre otros múltiples factores que pueden repercutir de manera negativa al generarle una carga psíquica y emocional, generando así efectos adversos en la salud del individuo en cuestión. Los efectos en la salud se explican por el estrés sostenido proveniente de la exposición a los riesgos psicosociales laborales (Ansoleaga, 2013). Asimismo, como una de las consecuencias del estrés organizacional por las causas anteriormente mencionadas, se reconoce una baja en la

productividad del empleado, incremento en el ausentismo y en el índice de rotación de personal, a la vez que repercute de manera negativa en el ambiente de trabajo.

Como parte de las estrategias de intervención psicosocial en el área de Desarrollo Organizacional se considera primordial eliminar la ambigüedad de los aspectos relativos a los puestos de la organización, al proveer al trabajador de la información necesaria acerca de las responsabilidades que le corresponden y el cómo debe cumplirlas, así como también de las expectativas que se tienen acerca de su labor. Para esto la organización debe proporcionar al trabajador una inducción y una capacitación adecuada desde el comienzo de la relación laboral respecto a las funciones y tareas relativas al puesto, y a la filosofía de la organización, con lo que de manera adicional se consigue que el trabajador adopte desde un principio la cultura organizacional de la empresa y sea capaz de reflejarla en el desempeño de sus funciones.

Según Jones (2008), la meta del desarrollo organizacional es mejorar la efectividad organizacional, ayudando a las personas que conforman las organizaciones a alcanzar su potencial, así como a alcanzar sus metas y objetivos.

González Calixto, Hernández y Corredor (2013), llevaron a cabo una investigación en Colombia y mencionan que los cambios constantes generados por la globalización, hacen que el diseño de las estructuras de las empresas, adquieran importancia en las decisiones gerenciales, ya que las organizaciones deben coordinar sus acciones para utilizar y aprovechar los recursos de la manera más óptima; por lo que las empresas buscan eficacia y eficiencia, comenzando por la definición de una plataforma estratégica que dirija su rumbo, apoyados de la coordinación de las tareas, para que puedan mediante una evaluación constante, mejorar su funcionamiento en el transcurso del tiempo.

En dicho estudio, se encontró que, al definir la estructura de la empresa por procesos, se le otorga a la empresa la capacidad de adaptarse rápidamente a los cambios del entorno, en la cual sigue dándose prioridad a la visión del cliente. Esto es porque se parte del objetivo trazado, de identificar y delimitar los procesos, procedimientos y actividades, desde las cuales se estructuran las funciones y los cargos claves para su ejecución.

Dicha investigación nos remite a la importancia del diseño organizacional y de la definición o establecimiento de su estructura, procesos, funciones, actividades y filosofía que los fundamenta como parte esencial de la estrategia de la organización en su adaptación a los cambios del entorno.

El Desarrollo Organizacional se deriva de la aplicación de la psicología considerando al elemento humano, sus características, aportaciones, interacciones y desempeño personal, como elemento base de las organizaciones. Se constituye en un instrumento de cambio planeado, que analiza a las organizaciones de manera individual permitiéndoles desarrollar estrategias para adaptarse a las circunstancias cambiantes del entorno, basados en la premisa de que es indispensable que la organización en cuestión se ajuste constantemente a sus condiciones y circunstancias, realizando acciones de cambio que le garanticen la supervivencia en el cada vez más competido ámbito empresarial.

De acuerdo con Daft (2010) las organizaciones pueden ser muy diversas, y se definen como 1) entidades sociales que 2) están dirigidas a las metas, 3)

están diseñadas como sistemas de actividades estructuradas y coordinadas en forma deliberada y 4) están vinculadas al entorno. Menciona que una organización existe cuando las personas que la conforman interactúan entre sí realizando funciones esenciales que ayudan a alcanzar las metas, reconociendo de esta manera la importancia de los recursos humanos.

La organización se define según Lawrence y Lorsch (1972, en Chiavenato, 2000) como "la coordinación de diferentes actividades, de contribuyentes individuales, con la finalidad de efectuar intercambios planeados con el ambiente".

El cambio planeado es, por tanto, la respuesta más acertada por parte de las organizaciones para hacer frente al ambiente dinámico y competitivo que se le presenta, ya que permanecer en la estabilidad que otorga la zona de confort puede resultar en la carencia o escasez de ventajas competitivas.

Hernández, Gallarzo y Espinosa (2011) definen al cambio organizacional como la habilidad de adaptación de las organizaciones a las transformaciones que afectan el medio ambiente interno y externo y que se manifiestan en un nuevo comportamiento organizacional. Asimismo, califican al cambio organizacional como un imperativo de nuestros tiempos, lo que podemos constatar en el campo organizacional, ya que para las empresas actualmente requieren realizar las adaptaciones necesarias para la consecución de sus objetivos, en el momento en que los procesos y prácticas de operación presentan deficiencias, no producen los resultados esperados, o se perciben incapaces de hacer frente a la esperada evolución y crecimiento de una empresa de nueva creación.

Guízar (2008) nos menciona que el cambio es con frecuencia iniciado e implantado por los administradores con la ayuda de un agente de cambio, papel que toma el consultor de DO, el cual puede pertenecer a la organización o ser ajeno a ella.

De acuerdo con Bennis (1969, como se citó en French y Bell, 1995) "el Desarrollo Organizacional es una respuesta al cambio, una compleja estrategia educacional que pretende cambiar las creencias, actitudes, valores y estructura de las organizaciones, de manera que se puedan adaptar mejor a los nuevos mercados, tecnologías y retos, y al vertiginoso ritmo del cambio mismo". En esta definición se enfatiza el aspecto educacional del DO, ya que establece la diferencia con otro tipo de consultorías utilizadas por las empresas en la actualidad, en las que se requiere la presencia constante y de manera indefinida por parte del consultor, el cual dicta la pauta de lo que debe hacerse en cada situación. De igual modo se establece el papel del consultor en DO como un facilitador, que prioriza un enfoque participativo durante su intervención, reconociendo en la misma organización y sus colaboradores la expertez en las tareas y procesos que realizan de manera cotidiana.

Asimismo, Hernández, Gallarzo y Espinoza (2011) nos dicen que los consultores externos tienen la función y responsabilidad de aportar objetividad al proceso. Esto evidentemente contribuye a que la organización logre reconocer las acciones de cambio necesarias para mantener o incrementar su competitividad e implemente de manera exitosa las estrategias desarrolladas con objeto de concretar los cambios requeridos sean de la naturaleza que fuere.

Así, el desarrollo organizacional es "la aplicación práctica de la ciencia de las organizaciones..., se concentra en el cambio planificado de los sistemas humanos y contribuye a la ciencia de la organización mediante el conocimiento

adquirido a través de su estudio de la compleja dinámica del cambio" (Porras y Robertson, 1992 como se citó en French y Bell, 1995, p.33).

French y Bell (1995) definen al desarrollo organizacional como "un esfuerzo a largo plazo, guiado y apoyado por la alta gerencia, para mejorar la visión, la delegación de autoridad, el aprendizaje y los procesos de resolución de problemas de una organización, mediante una administración constante y de colaboración de la cultura de la organización, con un énfasis especial en la cultura y en los equipos de trabajo naturales y en otras configuraciones de equipos, utilizando el papel del consultor-facilitador y la teoría y la tecnología de las ciencias de la conducta aplicada, incluyendo la investigación-acción". Al analizar esta definición, se establece la necesidad de que la alta gerencia se encuentre dispuesta a adoptar el cambio, ya que dicha postura fluye a todas las áreas de la organización, por lo que se recomienda concientizar a los directivos del impacto de realizar cambios planeados en beneficio de sus organizaciones, y la importancia de mantener una actitud de apertura respecto a los mismos.

Para Nadler y Tushman (1999), el hecho de que una organización mantenga una posición competitiva radica en dos factores: primero, que los gerentes comprendan los conceptos y aprendan las técnicas relacionadas con el diseño de sus organizaciones, de modo que fomenten y exploten sus propias cualidades competitivas; y segundo, que los gerentes reconozcan que el diseño de la organización, para que ésta continúe siendo eficaz y eficiente, es un proceso interminable. Esto se debe a que el cambio constante en el entorno competitivo exige modificaciones continuas de los objetivos estratégicos, por lo que, en consecuencia, por lo que también el diseño organizacional debe seguir cambiando para asegurar que permanezca alineado con su estrategia.

Durante las intervenciones del Desarrollo Organizacional se pone de manifiesto la necesidad de realizar un diagnóstico de la problemática, tomando en consideración diversos factores tales como las apreciaciones de los miembros de la organización, la observación de las áreas funcionales de la misma por parte del consultor y la aplicación de instrumentos para recolectar información, como parte de un proceso de reconocimiento que el consultor realiza dentro de la organización, con objeto de establecer el statu quo real de la empresa.

Al respecto, French y Bell (1995) argumentan que los programas de Desarrollo Organizacional están constituidos por tres componentes básicos: diagnóstico, acción y administración del programa. Respecto al componente de diagnóstico establecen que se refiere a una recopilación y análisis de datos acerca del sistema total o de sus subunidades, y constituye la esencia del programa de acción ya que se basa en información válida acerca del status quo. La información relativa al status quo organizacional incluye una descripción del sistema con sus fortalezas y áreas de oportunidad, un relato fiel de la situación tal y como es en la actualidad. La figura 1 ilustra los cuestionamientos que de acuerdo con French y Bell (1995) el consultor debe considerar durante la etapa de diagnóstico: los puntos fuertes, los problemas a que se enfrenta la empresa, las oportunidades no llevadas a cabo y la discrepancia entre la visión del futuro deseado y la situación actual.



Figura 1. Cuestionamientos de diagnóstico organizacional de French y Bell, 1995.

El componente de la acción en los programas de DO consiste en las intervenciones y actividades diseñadas para mejorar el funcionamiento de la organización. El componente de la administración del programa, o programa gerencial, integra las actividades diseñadas para asegurar el éxito del programa, es decir desarrollar las estrategias generales de DO y vigilar los acontecimientos durante el programa (French y Bell, 1995).

French y Bell (1995) mencionan a la teoría sistémica de Ludwig von Bertalanffy como base del Desarrollo Organizacional. Siendo que un sistema implica interdependencia, intercambio e interrelación, en la teoría sistémica las organizaciones son consideradas como sistemas abiertos al intercambio activo con los ambientes que las rodean, y a la vez como un todo compuesto por uno o más subsistemas interdependientes entre sí.

Kast y Rosenweig, (1972, como se citó en French y Bell, 1995), definen al sistema como "un todo organizado y unitario, compuesto de dos o más partes, componentes o sistemas interdependientes, y delineado por fronteras identificables de su suprasistema ambiental."

De acuerdo con Hernández, Gallarzo y Espinoza (2011), el diagnóstico organizacional debe enfocarse primeramente en conocer el estado de las cosas o "lo que es", y comenta que una forma de conceptualizar el diagnóstico hace hincapié en los principales procesos de la organización. En consecuencia, al realizar una comparación de "lo que es" con "lo que debería ser", surge el descubrimiento de lo que debe realizarse entre las condiciones reales y las deseadas.

Es por esto que, tomando en consideración la necesidad de establecer un diagnóstico acerca de la realidad operacional de la organización considerándola como un sistema compuesto, a su vez, por subsistemas, se propone la utilización de un modelo que nos establezca los parámetros a seguir para un adecuado diagnóstico. Marvin Weisbord (1976) presenta un modelo sistémico de seis cuadros, el cual establece los seis elementos o áreas críticas por

diagnosticar en una organización, las cuales son: propósitos, estructura, recompensas, mecanismos de apoyo, relaciones y liderazgo. Al realizar el diagnóstico organizacional, el consultor debe prestar atención tanto a los aspectos formales como a los informales de estas áreas (Hernández, Gallarzo y Espinoza, 2011).

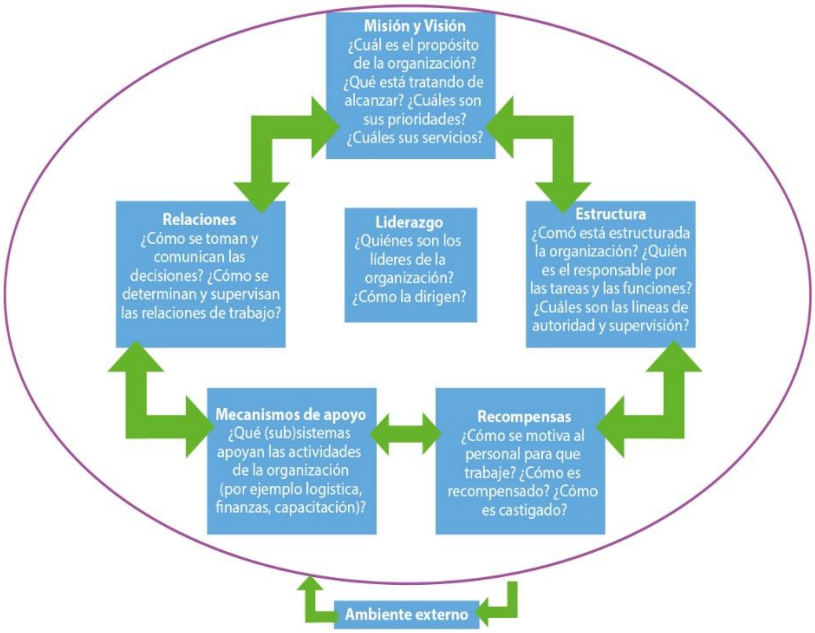


Figura 2. Modelo sistémico para el diagnóstico organizacional de Weisbord, 1976.

Como podemos observar en la figura 2, los elementos del modelo se presentan interrelacionados de forma circular, ya que son interdependientes entre sí y cada uno determina considerablemente el adecuado funcionamiento de los demás elementos. Al centro aparece el liderazgo que es el que reúne a los demás elementos en torno al tipo de liderazgo que se practica en la organización. Alrededor del circuito aparece el ambiente externo como factor de influencia sobre todos los demás elementos.

Hernández, Gallarzo y Espinoza (2011) establecen que el elemento estructura del modelo de Weisbord se refiere a la forma en que las responsabilidades, tareas y funciones se distribuyen entre los trabajadores. La estructura define las relaciones de comunicación y las líneas de autoridad de los diferentes niveles de personal, y plantea cuestionamientos acerca de si la estructura de la organización responde a las necesidades de los clientes, y cómo influye en la interacción con los mismos. Asimismo, se relaciona con la manera en que los trabajadores se explican sus responsabilidades en la descripción de sus puestos de trabajo. El planteamiento final del elemento estructura es determinar los pasos que la organización necesita para adaptar la estructura en apoyo a una adecuada implantación del desarrollo organizacional.

Thompson, Peteraf, Gamble y Strickland (2012) definen estructura organizacional como el elemento que abarca los acomodos formales e informales de labores, responsabilidades, líneas de autoridad y relaciones de reportes mediante los cuales se administra la empresa. Asimismo, establecen

que un adecuado diseño organizacional puede contribuir incluso a la capacidad de la empresa para crear valor para el cliente y percibir una ganancia, ya que, al permitir una reducción de costos burocráticos, facilita la eficiencia operativa y disminuye los costos operativos de la empresa.

Asimismo, Thompson, Peteraf, Gamble y Strickland (2012) mencionan que conforme las empresas crecen y sus necesidades de estructura evolucionan, es probable que su forma estructural evolucione de un tipo a otro. Establecen que el tipo de estructura más adecuado para una empresa determinada dependerá del tamaño y complejidad de la misma, así como de su estrategia. Los autores consideran que los cuatro tipos básicos de estructura son: la estructura simple, la funcional, la multidivisional y la de matriz.

De acuerdo con Thompson, Peteraf, Gamble y Strickland (2012), en una estructura simple, un ejecutivo central, por lo general el propietario-administrador, toma todas las decisiones importantes y supervisa las operaciones de la organización con ayuda de pocos empleados. Este tipo de estructura también se conoce como estructuras de línea y personal, ya que el personal administrativo central supervisa a los empleados de línea que efectúan las operaciones de la empresa, o estructuras planas, debido a que cuentan con pocos niveles de jerarquía. Esta es la estructura que caracteriza a las empresas pequeñas, siendo también la más común, lo que se debe al hecho de que las empresas pequeñas en número.

Para Daft (2010), la cultura de una organización es el conjunto subyacente de valores, creencias, entendimientos y normas clave compartidos por los empleados. Por lo general se relacionan con el comportamiento ético, el compromiso con los empleados, la eficiencia o el servicio al cliente. Daft (2010) también la considera el pegamento que ofrece cohesión y mantiene unidos a los elementos de la organización, e incluye también sus historias, slogans, ceremonias, formas de vestir, e incluso la distribución de los espacios.

De acuerdo con Hernández, Gallarzo y Espinoza (2011), el elemento misión del modelo de Weisbord se refiere a la plataforma común para todos los programas de la organización, su funcionamiento interno y sus relaciones externas. Al resumir el propósito de la organización constituye la base para establecer la visión y los objetivos. Por su parte, nos refieren que la visión es el sueño más preciado de la organización en el largo plazo, es el reto empresarial que motiva e impulsa la capacidad creativa en todas las actividades de la organización. Asimismo, permite a la alta dirección enfocar su liderazgo hacia la ejecución de su logro permanente.

Para Mintzberg (1979, como se citó en Daft, 2010) un tipo básico de organización es la que denomina estructura emprendedora, que casi siempre corresponde a una empresa nueva o pequeña, en donde la gerencia de nivel alto es la parte clave de la estructura, y se necesita muy poco personal de apoyo. La meta primaria de la organización es sobrevivir y establecerse en su industria. En la estructura emprendedora existe muy poca formalización y especialización, y sin embargo ofrece las ventajas de la simplicidad y la flexibilidad, que le permiten maniobrar con rapidez y competir con éxito frente a organizaciones más grandes y con menos capacidad de adaptación. La organización está administrada y coordinada con la supervisión directa desde arriba, en lugar de los gerentes de nivel medio y de los departamentos de apoyo.

Para Hernández, Gallardo y Espinoza (2011), las organizaciones se desenvuelven en un entorno que enfrenta constantes cambios que pueden

resultar favorables o desfavorables para las mismas, lo cual deriva en la importancia de preparar a la organización, o a la mayor parte de ella para adaptarse a las transformaciones significativas de metas y dirección.

Las razones según Stoner (1990, como se citó en Hernández, Gallardo y Espinoza, 2011) para emprender un cambio planificado pueden ser:

1. Los cambios en el medio amenazan la supervivencia de la organización, que debe enfrentarlos para satisfacer a los clientes y mantener competitividad.
2. Los cambios en el entorno ofrecen nuevas oportunidades para prosperar, las cuales de aprovecharse pueden incrementar su competitividad.
3. La estructura de la organización está retrasando su adaptación a los cambios del entorno, lo cual implica una necesidad de cambio planeado hacia una estructura que favorezca su adaptación estratégica al entorno.

De acuerdo con Guízar (2008) las organizaciones pueden optar por implementar el cambio por tres razones: para resolver problemas actuales, para aprender de la experiencia adaptándose a los cambios, o bien para impulsar futuros cambios. Nos menciona que según Lewin (1939, como se citó en Guízar, 2008) en ocasiones las organizaciones se encuentran en equilibrios cuasi estacionarios, como el resultado de un equilibrio de las fuerzas que mantienen el comportamiento del sistema estable; y para modificar ese estado se puede optar por dos alternativas incrementar las fuerzas que propician al cambio, o bien disminuir las fuerzas que lo impiden, o una combinación de ambas tácticas. A las fuerzas que ayudan a que se efectúe un cambio se les conoce como fuerzas impulsoras, y a las que impiden que el cambio se produzca se les llama fuerzas restrictivas.

Siguiendo con el modelo de Lewin (1939, como se citó en Guízar, 2008), la implementación del cambio se realiza en 3 fases: descongelamiento, cambio o movimiento y recongelamiento.

La fase de descongelamiento implica reducir las fuerzas que mantienen a la organización en su *statu quo*. La fase de cambio o movimiento se refiere al desplazamiento hacia un nuevo estado o nuevo nivel dentro de la organización, lo que implica desarrollar nuevos valores, hábitos, conductas y actitudes. La fase de recongelamiento consiste en lograr un nuevo estado de equilibrio, con apoyo de la cultura, las normas, las políticas y la estructura organizacionales (Guízar, 2008). Estas tres fases se ilustran en la figura 3.

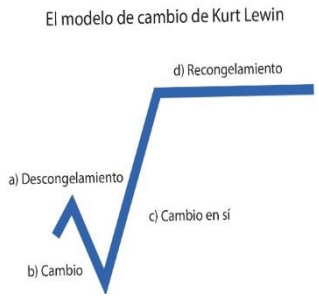


Figura 3. Esquema de raíz cuadrada del modelo de cambio de Kurt Lewin, 1939.

Es importante destacar que Lewin argumenta que estas tres fases sólo pueden lograrse si se cumplen una serie de condiciones tales como determinar el problema, identificar la situación actual, identificar la meta por alcanzar, identificar las fuerzas positivas y negativas que influyen en el proceso, y por último desarrollar una estrategia para lograr la implementación del cambio orientándolo hacia el objetivo (Guízar, 2008).

Método

Durante la presente intervención se estableció la utilidad del modelo de los seis cuadros de Weisbord (1976) y de los cuestionamientos de diagnóstico organizacional de French y Bell (1995) para llevar a cabo el desarrollo de la etapa diagnóstica, así como la utilización de las técnicas de entrevista semiestructurada, observación participante y la elaboración de la matriz de análisis FODA. Asimismo, se llevaron a cabo diversas sesiones de trabajo con el personal. Los participantes fueron un total de 6 sujetos que conformaban la totalidad del personal de la microempresa.

Como parte fundamental del proceso de recolección de datos se estableció y se informó a los participantes de manera previa que, de acuerdo con las reglas básicas de consultoría de Weisbord (1973, como se citó en French y Bell, 1995), toda información recabada será anónima y confidencial, y pertenece a las personas que la proporcionan. Asimismo, se estableció que la recolección de información se realiza en términos de mejoramiento, con objeto de llevar a cabo un beneficio en lugar de un perjuicio (French y Bell, 1995). Lo anterior se realizó con objeto de establecer el nivel de confidencia y confianza necesario para que la cantidad y calidad de la información recolectada fuera la requerida para el logro del objetivo de la intervención.

En primera instancia, se elaboraron dos guiones de entrevista semiestructurada, en dos versiones diferentes, una para los gerentes y la otra adecuando los cuestionamientos a los colaboradores de acuerdo con sus respectivas áreas de influencia. Las entrevistas se realizaron al personal de la empresa, durante las horas establecidas de permanencia del consultor en las instalaciones de la organización. En tales guiones se incluyeron preguntas que abordaron diversos aspectos contenidos en los seis cuadros (Weisbord, 1976), tales como los servicios de la empresa, la manera en que está estructurada la organización, las responsabilidades en cuanto a tareas y funciones, los propósitos de las tareas y funciones, las líneas funcionales de autoridad y supervisión, la manera en que se determinan y supervisan las relaciones de trabajo, los subsistemas o áreas con los que cuenta la organización, la manera en que se recompensa o motiva al personal, y aspectos relativos a la toma de decisiones y a la comunicación interdepartamental. Respecto a los cuestionamientos de diagnóstico de French y Bell (1995), se abordaron aspectos tales como los problemas e inconvenientes a los que se enfrenta la operación cotidiana. De manera adicional se incluyeron preguntas relacionadas al proceso de reclutamiento e inducción del personal de nuevo ingreso.

Es así como se utilizó la técnica de entrevista semiestructurada al personal de la organización para recopilar la información necesaria y pertinente para el diagnóstico, programando las entrevistas de tal modo que no perturbaran las actividades propias del desempeño de sus funciones, ocupando los tiempos que los trabajadores tuvieron disponibles.

Con objeto de observar el funcionamiento general de la organización, se destinaron días de permanencia del consultor en la empresa, en los que se obtuvieron anotaciones generales acerca de la operación diaria y del proceso de interacción cotidiano entre las áreas funcionales y los diferentes colaboradores de la organización.

Los cuestionamientos que el consultor debe considerar durante la etapa de diagnóstico según French y Bell (1995) son los puntos fuertes, los problemas a que se enfrenta la empresa, las oportunidades no llevadas a cabo y la discrepancia entre la visión del futuro deseado y la situación actual, con objeto de establecer un status quo de la situación actual de la organización, por lo que se utilizó la técnica de matriz de análisis FODA para llevar a cabo el análisis de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas organizacionales. El análisis se desarrolló con base en datos proporcionados en las entrevistas semiestructuradas, y se complementó en colaboración con el gerente (propietario) de la empresa.

Posteriormente a la etapa de diagnóstico, se realizó nuevamente la revisión de la literatura para establecer el modelo a utilizar durante el proceso de intervención, en este caso se continuó con el Modelo de los seis cuadros de Weisbord (1976). Lo anterior debido a que el análisis de los elementos del modelo nos permite alcanzar una perspectiva integral durante la etapa diagnóstica, a la vez que nos indica las áreas críticas que deben ser consideradas durante la etapa de intervención en la organización.

El objetivo general establecido fue identificar las fortalezas y las áreas de oportunidad en el funcionamiento general de la organización y la manera en que los trabajadores la perciben, para obtener un panorama general en donde se describan las funciones y la delimitación de las responsabilidades de cada puesto, con objeto de que la empresa desarrolle e implemente estrategias de intervención que permitan a la organización el logro de sus objetivos operacionales a través del diseño de la estructura y las bases de la cultura organizacional.

Para el desarrollo de la presente intervención se hizo uso de diferentes recursos tales como las instalaciones y mobiliario de la empresa, diversos artículos de papelería, ordenador de tipo personal o laptop del consultor, pantalla para proyección, y la colaboración del personal de la organización durante sus tiempos disponibles.

Las diferentes sesiones que conformaron la intervención fueron cubriendo los diferentes aspectos planteados en el objetivo general, por lo que se realizaron las sesiones necesarias para cumplir con todos los aspectos acordados, y los que surgieron sobre la marcha, a solicitud de los miembros de la organización.

Resultados

Como parte de los resultados obtenidos destacan el análisis de la estructura de la organización habiéndose establecido como lineal o plana, y la elaboración del organigrama correspondiente, el establecimiento y formalización de los elementos de cultura relativos a la misión, visión y valores organizacionales y la socialización al personal de los mismos, la descripción de las funciones de puestos existentes, la delimitación de las líneas de autoridad y

la descripción de los procesos básicos de producción de la cadena de valor organizacional.

En la organización se implementaron diversas estrategias sugeridas por parte de los colaboradores de cada área resultantes de la sesión destinada para ese fin, tales como elaboración de descripción de procesos, control de inventarios, administración de fechas de entrega a través de un pizarrón, registro diario de metraje utilizado de materiales, entre otras, las cuales fueron seleccionadas y analizadas por los gerentes según su pertinencia y viabilidad.

Con objeto de establecer un parámetro de medición del desempeño de los colaboradores del área de producción, se construyó en colaboración con el gerente de área un instrumento para la medición del mismo, el cual se utilizará para revisar el área de recompensas y reconocimientos de la organización en lo concerniente a la producción. Para este fin se determinó el método de evaluación, definición y validación de las dimensiones del instrumento en conjunto con el directivo de la organización.

Evaluación de los cambios registrados

Posterior al desarrollo e implementación de estrategias para eliminar las problemáticas identificadas, se realizaron entrevistas semiestructuradas con el personal de la organización para determinar si la intervención había cumplido con la intención de encaminar los esfuerzos de la organización hacia la consecución de las metas y objetivos tanto particulares de cada trabajador, así como los objetivos en conjunto como empresa competitiva en el mercado. En el caso del personal operativo, también se les cuestionó acerca de la manera en que los cambios implementados efectivamente agilizaron el desempeño de sus tareas y facilitaron la relación interdependiente con las demás áreas.

Los gerentes de la organización se manifestaron satisfechos con los resultados y perciben beneficios para la empresa, ya que le ha brindado orientación, visión y perspectiva a la operación diaria, y se ha analizado el funcionamiento integral de la organización por primera vez desde su apertura. Una opinión importante de los directivos es que les resulta razonable que se hayan presentado inconvenientes como resultado de la inexistencia los elementos que se han implementado como resultado de la intervención, considerándolos ahora como indispensables para un funcionamiento productivo y eficiente.

Acerca de las diversas estrategias implementadas los colaboradores comentaron que ya se han familiarizado con los elementos de cambio añadidos al funcionamiento de la organización, y opinan que de manera definitiva les han ayudado a tener una perspectiva clara de lo que se tiene que hacer, quién debe hacerlo, y cómo debe hacerse. Adicionalmente a este beneficio se comenta que, al realizar alguna tarea adicional a las enlistadas como propias de su posición, se sienten más satisfechos ya que esto es apreciado como una colaboración adicional voluntaria, ya que, aunque se ha establecido que no les corresponde, al realizarla se demuestra que están en disposición de trabajar como un equipo.

Acerca de los elementos de la cultura de la organización que se encuentran colocados mediante el uso de recursos gráficos de manera visible en las instalaciones de la organización, los colaboradores expresaron que el conocerlos les ha dado un mayor entendimiento del por qué se les solicitaba que actuaran de uno u otro modo, ya que se han dado cuenta del tipo de

empresa en el que laboran, y que de este modo pueden implementar acciones que los lleven a poner los elementos de cultura organizacional en práctica durante el ejercicio de sus funciones.

Una opinión importante y digna de mencionar de los colaboradores es que se manifestaron satisfechos de haber sido parte de este proceso de intervención, ya que, aunque la organización ya contaba con un periodo de funcionamiento previo, ahora funciona de manera diferente. En general, comentaron sentirse parte del inicio de una nueva etapa de la organización, así como mejor preparados para afrontar los futuros cambios.

Al hacer del conocimiento de los gerentes de la organización en una reunión posterior, las opiniones expresadas por los colaboradores, los gerentes manifestaron que dichos comentarios positivos constituyen una evidencia palpable de que la intervención le ha reportado beneficios a la organización, ya que se refleja en una actitud positiva y de colaboración por parte del personal.

El hecho de dar los primeros pasos para establecer una planeación estratégica constituye el primer acercamiento de la organización al logro futuro de la visión que han establecido en el corto y mediano plazo.

Análisis de resultados

A continuación, se presenta una revisión del objetivo y una descripción del análisis de los resultados obtenidos durante la intervención, así como también se establece una comparación entre los mismos y los resultados esperados de acuerdo con la literatura de sustento y las discrepancias entre ellos que pudieran existir. Igualmente se mencionan las limitaciones que se presentaron durante el desarrollo de la intervención, y las conclusiones y sugerencias finales.

El objetivo de la intervención fue identificar las fortalezas y las áreas de oportunidad en el funcionamiento general de la organización y la manera en que los trabajadores la perciben, para obtener un panorama general en donde se describan las funciones y la delimitación de las responsabilidades de cada puesto, con objeto de que la empresa desarrolle e implemente estrategias de intervención que permitan a la organización el logro de sus objetivos operacionales a través del diseño de la estructura y las bases de la cultura organizacional.

Como se mencionó previamente en el capítulo que da sustento teórico al presente trabajo, para Mintzberg (1979, como se citó en Daft, 2010) un tipo básico de organización es la que denomina estructura emprendedora, que casi siempre corresponde a una empresa nueva o pequeña, en donde la gerencia de nivel alto es la parte clave de la estructura, y se necesita muy poco personal de apoyo. En este tipo de estructura, la meta primaria de la organización es sobrevivir y establecerse en su industria. Mintzberg (1979) nos menciona que, aunque en la estructura emprendedora existe muy poca formalización y especialización, ofrece las ventajas de la simplicidad y la flexibilidad, que le permiten maniobrar con rapidez y sobrevivir. Lo anterior explica el por qué, aunque la organización objeto de intervención llevaba ya más de dos años en el mercado, en un momento específico surge la necesidad sentida por parte de los directivos, de realizar un crecimiento ordenado, debido a la próxima contratación de personal de nuevo ingreso, así como de operar cotidianamente de una manera más eficaz y eficiente minimizando los inconvenientes

cotidianos. Es decir, que los contratiempos pasados y presentes a ese momento, no representaban un obstáculo para el funcionamiento de la organización, pero si representaban circunstancias no deseables en su crecimiento.

En palabras de Robbins (2009), en la actualidad las organizaciones exitosas deben impulsar la innovación y dominar el arte del cambio, o serán candidatas a la extinción, siendo la permanencia para aquellas que mantengan la flexibilidad, mejoren continuamente su calidad y se enfrenten a sus competidores en el mercado con productos y servicios innovadores. Bajo este panorama, los empleados de una organización pueden representar el ímpetu para la innovación y el cambio, o bien, una piedra grande con la que ésta tropieza. Por lo anterior, el reto para los gerentes es estimular la creatividad de los trabajadores y su tolerancia al cambio. De ahí se deriva la importancia de concientizar al personal acerca de los beneficios del cambio, ya que la expectación acerca del mismo puede influir en diversas maneras en los resultados de las intervenciones. Cuando el funcionamiento cotidiano de una organización es observado por un agente externo, en este caso el consultor, de manera natural los miembros de la organización pueden comportarse de manera diferente, generando un cambio desde el momento mismo en que se inicia la etapa diagnóstica.

Para que la organización alcance sus objetivos operacionales requiere de la disposición y colaboración de los elementos que la conforman, entre ellos el factor humano, principalmente de los directivos de la organización, ya que esta apertura es primordial para generar actitudes positivas en el resto de los colaboradores. El consultor representa un rol primordial como facilitador durante los procesos de cambio del Desarrollo Organizacional ya que, debido a las características propias de la disciplina, lleva de la mano al personal implicado durante el proceso, minimizando así la resistencia natural al cambio por parte del mismo, a la vez que provee de conocimientos a la organización para resolver los problemas futuros relacionados.

En lo concerniente a la organización objeto del presente trabajo, se obtuvo una excelente participación del personal, que se encontró en completa disposición para colaborar con el consultor, motivados en resolver sus conflictos operacionales cotidianos. Es comprensible que solucionar los inconvenientes representa una situación más que emergente para los directivos de la empresa, ya que genera gastos y retrasos probablemente innecesarios, debido a la desorganización y a la falta de planeación estratégica. Sin embargo, los colaboradores de nivel operativo, aun no siendo afectados por las consecuencias económicas que representan los inconvenientes operacionales, también participaron de manera cooperativa, en cuanto fueron informados de que como resultado de la intervención se esperaba contar con información objetiva respecto a sus funciones, responsabilidades que realmente le corresponden e ideología que las fundamenta, lo que reduciría los roces entre las áreas operacionales y con los gerentes de área. Es aquí donde el personal operativo percibe un posible beneficio personal, lo que se refleja en una actitud positiva hacia el desarrollo de la intervención.

El análisis FODA es una herramienta que, aunque de sencilla aplicación, resulta muy útil en las organizaciones para determinar los recursos de una empresa, sus oportunidades comerciales y las amenazas externas a su supervivencia futura (Thompson, Peteraf, Gamble y Strickland, 2012).

De acuerdo con Thompson, Peteraf, Gamble y Strickland (2012), la parte final del análisis FODA es traducir el diagnóstico de la situación en acciones para mejorar la estrategia y los prospectos de negocios. Mencionan que es importante el conocimiento objetivo de la situación actual de la organización, ya que las fortalezas y recursos de una empresa siempre deben conformar las bases de la estrategia; y sugieren como el camino más seguro para competir con éxito con los rivales comerciales, la confianza en los activos competitivos. Mediante el uso de la matriz de análisis FODA y el diagnóstico objetivo del funcionamiento de la organización objeto del presente trabajo, se obtuvo una perspectiva general de la empresa, esto para dar una oportunidad a los gerentes de orientar de manera exitosa la dirección de la intervención misma, priorizando y seleccionando las estrategias adecuadas para atender sus necesidades más inmediatas y apremiantes. Al mismo tiempo, se obtuvieron las bases para utilizar las fortalezas de la empresa para tomar ventaja de las oportunidades que actualmente se le presentan, tal como nos indican los autores mencionados como el camino más confiable para mantenerse competitivo en el mercado.

De acuerdo con Robbins (2009), la estructura de una organización es un medio para ayudar a la administración a alcanzar sus objetivos, y ya que éstos se derivan de la estrategia general de la empresa, es evidente que estrategia y estructura deban estar estrechamente relacionadas, por lo que, la estructura debe seguir a la estrategia organizacional. Por lo anterior, si la administración hace un cambio significativo en su estrategia para la organización, la estructura necesitará ser modificada para dar acomodo y apoyo a este cambio. Es por esto por lo que ante la necesidad sentida por parte de los directivos de la organización objeto de la presente intervención de contratiempos e inconvenientes resultantes de la carencia de ambos elementos, que afectaban negativamente su operación, se pone de manifiesto la necesidad del diseño de la estructura en función de la estrategia de la empresa.

La formalización de los procesos, revisión de las funciones de los puestos, y determinación de la cultura que los fundamenta resultan indispensables para un adecuado desempeño del personal, a la vez que se anticipan a los efectos negativos de la desinformación en la productividad del empleado, y por ende en el clima organizacional. En el caso específico de la empresa que nos concierne, la falta de una inducción y capacitación inicial adecuada que incluyera los elementos mencionados ocasionó inconvenientes, retrasos, desperdicios de materiales y malos entendidos entre el personal. Esta parte de los resultados de la intervención ha contribuido a esclarecer si las decisiones cotidianas del trabajador durante el desempeño de sus funciones son las adecuadas, y también la manera en que debe desenvolverse. Cabe mencionar que se han minimizado las diferencias de opinión con los colaboradores y jefes inmediatos, al evitar que se presuma que actuará de una manera que no siempre coincidía con las decisiones tomadas como resultado de la experiencia del trabajador, a diferencia de una decisión basada en información concreta. A través de las descripciones de funciones se delimitan las líneas de responsabilidad y se elimina la ambigüedad existente acerca de las funciones de cada colaborador. Asimismo, se espera facilitar la inducción y capacitación de los futuros empleados de nuevo ingreso.

Mediante el uso de las descripciones de los procesos básicos de producción resultado de esta intervención, se eliminó la ambigüedad existente

acerca del orden de los diferentes pasos que implica cada proceso y se propone la manera más eficiente de realizarlos. Con estas descripciones se espera agilizar la inducción y capacitación de los nuevos elementos del departamento de producción, y lo más importante, eliminar pérdidas de tiempo y desperdicio de materiales que impacten negativamente en la productividad.

De acuerdo con Robbins (2009), las evidencias también sugieren que la autonomía tiene una relación positiva con la satisfacción en el trabajo, por lo que, para maximizar el desempeño y satisfacción de los empleados, se deben tomar en cuenta las diferencias individuales tales como experiencia, personalidad y tarea. Lo anterior se hace mención ya que, al haber incrementado el grado de formalización en los procesos y funciones de los elementos de la empresa como resultado de la intervención, se reduce el nivel de autonomía y el campo de acción para la toma de decisiones de ciertos colaboradores, pero que podría ser fundamental para algunas áreas de la organización. Robbins (2009), menciona que del mismo modo en que un colaborador puede encontrar frustrantes los ambientes autónomos por la ambigüedad que conllevan, otro quizás encuentre valiosa su libertad. Por lo anterior, se sugiere que se realice un seguimiento a la formalización realizando reuniones o juntas periódicas en donde los colaboradores que así lo requieran puedan tener un espacio para expresar inquietudes y sugerencias operacionales que hayan surgido, y evitar la posible frustración que pudiera generar el atenerse a los procesos ya especificados.

Al analizar el organigrama de la empresa como resultado de la intervención, podemos concluir que se trata de una estructura simple, también conocida como estructura de línea o personal, o estructura plana, llamada así debido a que cuenta con pocos niveles de jerarquía. Como se mencionó previamente, de acuerdo con Thompson, Peteraf, Gamble y Strickland (2012), éste es el tipo de estructura que caracteriza a las empresas pequeñas en las que un ejecutivo central, por lo general el propietario-administrador, toma todas las decisiones importantes y supervisa las operaciones de la organización con ayuda de pocos empleados. De igual manera, Thompson, Peteraf, Gamble y Strickland (2012) mencionan que conforme las empresas crecen y sus necesidades de estructura evolucionan, es probable que su forma estructural evolucione de un tipo a otro, lo que dependerá del tamaño y complejidad requerida por la misma, así como de su estrategia. Por lo tanto, se establece la probabilidad de que, en un futuro, la empresa objeto de intervención requiera cambiar la estructura que ahora le resulta funcional, una vez hecha la contratación de nuevos elementos que planea en el corto plazo, o bien de acuerdo al crecimiento que pudiera alcanzar según la planeación estratégica que se planteen sus directivos.

Como se mencionó previamente, para Daft (2010), la cultura de una organización es el conjunto subyacente de valores, creencias, entendimientos y normas clave compartidos por los empleados. Daft (2010) también la considera el pegamento que ofrece cohesión y mantiene unidos a los elementos de la organización. Una frase que resulta importante enfatizar en la definición que nos provee Daft es “compartidos por los empleados”, condición de la cultura organizacional que no era posible cumplir en el caso de la empresa que nos concierne. Sin embargo, independientemente de que la cultura no se haya comunicado al personal de manera clara y expresa por los fundadores de la empresa, no significa que no haya existido desde el nacimiento de la misma; ya

que trataban de reflejar sus ideas en las acciones de la organización, pero dado que no había sido analizada y mucho menos definida por los empresarios no era posible compartirla con el personal. Por lo tanto, era un tema vagamente tratado en la organización, incluso por los fundadores mismos. Posteriormente a la intervención, y habiendo quedado definidos, analizados y compartidos los elementos de la cultura relativos a la misión, la visión y los valores organizacionales, puede esperarse que logren verse reflejados significativamente en las acciones relativas al desempeño de las funciones cotidianas del personal.

De acuerdo al modelo de intervención de Kurt Lewin (1939, como se citó en Guízar, 2008) al implementar un cambio planeado, la organización o segmento del mismo sujeto de cambio transita por tres fases (Figura 3). La fase de descongelamiento implica reducir las fuerzas que mantienen a la organización en su statu quo. En el caso particular de esta organización, durante la etapa diagnóstica, particularmente durante la aplicación de las entrevistas semiestructuradas, y debido a las expectativas positivas y negativas que cualquier cambio, por pequeño que éste sea genera, se pudo percibir cierta resistencia por parte del personal de la organización para proporcionar la información relativa a lo que realmente realizaban como parte de sus funciones, debido a que probablemente se pensó que el proporcionar dicha información podía resultar perjudicial para ellos, por lo que realmente se hacía o la manera en que se hacía, y sobre todo considerando que los colaboradores no fueron informados durante su inducción a la empresa de las que en realidad eran las funciones relativas a su puesto ni de la manera correcta de realizarlas. No obstante, dicha resistencia fue reducida gradualmente al compartir con el personal el objetivo de la intervención, hasta que finalmente se alcanzó la cooperación y disposición del personal. La fase de cambio o movimiento se refiere al desplazamiento hacia un nuevo estado o nuevo nivel dentro de la organización, lo que implica desarrollar nuevos valores, hábitos, conductas y actitudes. En el caso que nos atañe, durante la generación de los elementos de cultura organizacional y de las propuestas de acción por parte del personal, fue notoria la participación entusiasta de los colaboradores, ya que percibieron, más allá de lo que formalmente les fue informado, que se pretendía resolver los inconvenientes operacionales de la organización para beneficio de todas las áreas. Dicha participación fue determinante en encontrar causas, efectos y soluciones para dichos inconvenientes, así como también para la implementación de los cambios necesarios. La fase de recongelamiento consiste en lograr un nuevo estado de equilibrio, con apoyo de la cultura, las normas, las políticas y la estructura organizacionales (Guízar, 2008). La organización objeto de la presente intervención se ubica actualmente en el proceso de recongelamiento, ya que los colaboradores mencionan encontrarse ya familiarizados a los cambios implementados, e incluso se han establecido revisiones y mejoras a los mismos. Los directivos se consideran listos a dar cabida a nuevos elementos en la organización evitando cometer los mismos errores durante el proceso de reclutamiento e inducción que en las contrataciones previas, lo que se reflejará en el desempeño futuro del nuevo personal. Esto para hacer frente de manera ordenada a la necesidad de crecimiento de la empresa debido al incremento del volumen de trabajo.

Conclusiones

Para finalizar, se concluye que la intervención realizada reportó beneficios de manera inmediata para la organización a nivel operacional, al reducir la incidencia de desacuerdos en tareas y responsabilidades entre el personal, así como demoras y contratiempos en la producción y desperdicios de materiales. Respecto a los colaboradores, se percibe una actitud positiva ya que al haber participado en el análisis de problemáticas y generación de estrategias de solución se generó un mayor compromiso respecto a la conservación, evaluación y futura mejora de las medidas implementadas. Estratégicamente, la intervención beneficia a la organización al proporcionar una orientación de las acciones presentes de la misma, encaminándolas hacia la consecución de la visión del futuro deseado de la organización. De manera adicional los cambios implementados traerán beneficios económicos a través de la reducción de gastos, e incremento de la productividad que serán medibles durante los meses subsecuentes. Asimismo, durante la contratación del personal de nuevo ingreso que la organización realizará en el corto plazo, se espera realizar de manera más eficiente el proceso de selección de personal, ya que al haber documentado las funciones que debe realizar cada puesto, es posible realizar pruebas a los candidatos para determinar el grado de dominio de las mismas. Del mismo modo se espera reducir la rotación inicial del personal de nuevo ingreso, al permanecer en la organización por más tiempo, ya que al haber sido informado de antemano durante el proceso de reclutamiento de las tareas y responsabilidades que debe cumplir, el candidato genera expectativas realistas respecto al puesto que desempeñará, lo que reduce los costos relativos a la rotación de personal y capacitación. No obstante, aún quedan áreas de trabajo que deben ser atendidas dando campo a una siguiente intervención.

Como parte de una segunda etapa de intervención se considera útil la realización de un mapeo de los procesos de producción ya obtenidos para colocar de manera visual cada proceso en el área respectiva. Esto con objeto de que la información se represente de manera más gráfica y se encuentre más disponible para cualquier interesado.

Asimismo, se considera oportuno complementar la información del listado de funciones de cada puesto hacia la realización de un descriptivo de puestos. Lo anterior se sugiere para que, en una segunda etapa de intervención, avanzar en el grado de formalización de la información concerniente al personal de la organización.

Por otra parte, se manifiesta el deseo de los empresarios de replantear la representación del organigrama con un enfoque de trabajo en equipo, por lo que se sugiere durante una siguiente intervención, cambiar la representación hacia una forma circular, previo análisis de la aportación de cada departamento, para justificar la proporción que ocupen en la representación circular. Esto con objeto de generar mayor identidad de los colaboradores respecto a la organización a la que pertenecen y reconocer su importante contribución al resultado final, afianzando el enfoque de esta pequeña organización hacia el trabajo en equipo.

Se sugiere la implementación de un modelo de trabajo en equipo en la consecución de objetivos estratégicos específicos de ventas y producción, en el que los gerentes y colaboradores se involucren de manera complementaria.

Como un complemento al punto anterior se sugiere la implementación de estrategias que promuevan los valores clave del *empowerment* o facultamiento en directivos y colaboradores hacia la organización a la que pertenecen, tomando en consideración los beneficios que les puede representar esta ideología. De acuerdo con la filosofía del empoderamiento en las organizaciones de Blanchard (1996), los colaboradores de una organización pueden ser capaces de comportarse como los líderes de la misma. En este sentido, todos y cada uno de los colaboradores sienten el mismo grado de compromiso, como si fueran los propietarios de las organizaciones en las que colaboran. Por lo que, bajo ese concepto, en el caso de equipos de trabajo, es posible que todos los miembros compartan el liderazgo, ya que actúan en función de una meta compartida, y sienten el mismo grado de interés en realizar las acciones que se requieran y tomar las decisiones necesarias sobre la marcha, con la responsabilidad que les otorga la información que les es compartida para este fin. El proceso de empowerment o facultamiento exige un compromiso y tolerancia por parte de los directivos de la empresa, dirigido a que los colaboradores logren percibir a la organización como suya fortaleciendo su sentido de identidad y pertenencia (Blanchard, 1996). Durante la presente intervención, se realizó un programa de facultamiento de un colaborador con una tarea específica para proporcionar la capacitación relativa a la tarea bajo los principios de esta ideología, el cual puede utilizarse como base para el facultamiento del personal en diversas tareas en una siguiente fase de intervención.

Al finalizar la presente intervención, se considera haber dado pasos firmes basados en el enfoque educacional del desarrollo organizacional, para que la empresa logre desarrollar e implementar estrategias que solucionen problemas futuros y que promuevan la consecución de objetivos organizacionales a través de las aportaciones del elemento humano que la conforma, considerando a éste como el capital con el potencial más valioso con el que cuenta.

Bibliografía

Ansoleaga, E. (2013). *Research, Policy and Practice with regard to Work-related Mental Health problems in Chile, a General Perspective*. Chile: Universidad de Chile.

Bennis, W. G. (1969). *Organization development. Its nature, origins and prospects*. U. S. A.: Addison-Wesley

Blanchard K., Carlos, J.P., Alan Randolph W. (1996). *Empowerment. 3 claves para lograr que el proceso de facultar a los empleados funcione en su empresa.* Primera Edición. México: Norma.

Chiavenato, I. (2004). *Introducción a la teoría general de la administración*. (5ª Edición). México: McGraw Hill.

Chiavenato, I. (2007). *Administración de recursos humanos: El capital humano en las organizaciones.* (8ª Edición). México: McGraw Hill.

Daft, R. L. (2010). *Teoría y diseño organizacional*. (10ª. Edición). México: Cengage Learning.

French, W. L. y Bell, C. H. (1995). *Desarrollo Organizacional: aportaciones de las ciencias de la conducta para el mejoramiento de la organización*. (5ª Edición). México: Prentice Hall.

González Calixto, M., Hernández, V. M., & Corredor, L. M. (2013). Redefinición de la Estructura Organizacional, para la empresa Calcalizas de Nobsa, Boyacá, Colombia. (Spanish). *Global Conference on Business & Finance Proceedings*, *8*(2), 1714-1717. Recuperado de: http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=6&sid=dc2ebf62-9978-41e2-a59d-f7b8915bcbf5%40sessionmgr4003&hid=4112

Guízar, R. M. (2008). *Desarrollo Organizacional: principios y aplicaciones*. (3ª Edición). México: McGraw Hill.

Hernández, J.A., Gallarzo, M. y Espinoza, J.J. (2011). *Desarrollo organizacional. Enfoque latinoamericano*. México: Pearson.

Jones, G. (2008). *Teoría Organizacional: diseño y cambio en las organizaciones*. (5ª Edición). México: Pearson.

Kast, F. E., & Rosenzweig, J. E. (1972). *General System Theory: Applications for Organization and Management. Academy of Management Journal*, *15*(4), 447-465. doi:10.2307/255141

Lewin, K. (1939). *Field theory and experiment in social psychology. Concepts and methods, en American Journal of Sociology,* Núm. 44, pp. 868-896.

Nadler, D. A., y Tushman, M. L. (1999). *El Diseño de la Organización como arma competitiva. El poder de la Arquitectura Organizacional*. México: Oxford University Press.

Rodríguez, D. (2005). *Diagnóstico Organizacional* (6ª Edición). Chile: Alfaomega.

Robbins, S. P. y Judge, T. A. (2009). *Comportamiento Organizacional.* (13a Edición). México: Pearson Educación.

Thompson, A. A., Peteraf, M. A., Gamble, J. E., Strickland, A. J., (2012). *Administración Estratégica. Teoría y casos*. (18ª Edición). México: McGraw Hill.

Weisbord, M. (1976), *Organizational diagnosis. Six places to look for trouble with or without a theory*. Group & Organizational Studies, Vol. 1 No. 4, pp. 430-447.

CAPÍTULO 34

SOCIALIZACIÓN DE LA CULTURA ORGANIZACIONAL DE UNA EMPRESA DE ALIMENTOS DE LA CIUDAD DE MÉRIDA

Cristina Loroño Ordóñez
María Guadalupe Centeno Ley

Universidad Autónoma de Yucatán

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo realizar una intervención desde el enfoque del Desarrollo Organizacional mediante un diagnóstico sobre la Cultura Organizacional de una empresa del giro alimenticio. Dicha necesidad surge de una reunión con los inversionistas del negocio para lograr estandarizar los procesos de alimentos; cuyo propósito principal es su expansión y crearlo franquicia. En dicha reunión de pre-diagnostico se detectaron varias áreas de oportunidad, las cuales fueron surgiendo al ir recopilando información para poder generar los planes de acción. Dichos planes se mencionan a lo largo de este estudio. Se elaboraron e implementaron líneas de acción a partir de la retroalimentación de los resultados del pre-diagnóstico, los cuales se abordaron en una primera etapa de intervención las siguientes necesidades: plasmar la historia del negocio, contar con una misión, visión, identificar sus valores como negocio y tener un reglamento interno. Participaron los cuatro inversionistas y los tres colaboradores que laboran en el negocio. Los instrumentos que se utilizaron fueron entrevistas, encuestas y la técnica TKJ y para la construcción de los elementos de la Cultura Organizacional; se utilizaron dinámicas pertinentes a la temática, así como una encuesta al final de la intervención para medir los resultados. El estudio se llevó a cabo bajo un diseño cualitativo con enfoque en Desarrollo Organizacional teniendo como base el modelo de cambio de Lewin (Guízar, 2013).

Introducción

La Cultura Organizacional es un tema de gran relevancia en la actualidad que debe analizarse para poder apoyar a cualquier organización que desee realizar un cambio y hacerse competitiva; es un factor clave para el mejoramiento continuo de las organizaciones. Las estrategias que se planeen llevar a cabo para conocer y entender la Cultura Organizacional, así como lograr una adecuada socialización deben ser tomadas en cuenta por toda la organización para poder evaluar y reconocer los valores culturales que son necesarios para esta y reforzarlos mediante la implementación de dichas estrategias y así enfrentar el rápido proceso de globalización y la gran competencia.

Se sabe que las organizaciones son sistemas complejos con diversos estilos y maneras de realizar su trabajo, los cuales tienen que identificar la mejor manera para unir esfuerzos para el logro de sus objetivos.

La mayoría de las veces, es complicado describir, comprender y comparar a las organizaciones, porque cada organización es distinta. Para esto, se ha seleccionado el concepto de Cultura Organizacional como vitral para el estudio de las organizaciones (Dávila y Martínez, 1999).

Cada organización tiene su propia cultura la cual la hace única entre todas. Por lo tanto, es necesario que los integrantes conozcan cómo funciona su organización y la manera en que esta desea que se comporten dentro de la misma; conocer bajo qué supuestos se guían dichos integrantes y así saber si están funcionando adecuadamente y como la empresa necesita.

El concepto de cultura es reciente en cuanto a su aplicación a la gestión empresarial. Es una óptica que permite a los altos mandos comprender y mejorar a la organización (Luna y Pezo, 2005).

Estos autores mencionados anteriormente indican que la cultura es la que determina la forma en la que funciona una empresa y se refleja en las estrategias, estructuras y sistemas; es una variable importante que está interrelacionada con el comportamiento empresarial.

Se concibe como la configuración de la conducta aprendida y de los resultados de dicha conducta, cuyos elementos se comparten y transmiten a los miembros de una organización.

Asimismo, Davis (1993), se refiere a la cultura como: "El conjunto de valores, necesidades, expectativas, creencias, políticas y normas aceptadas y practicadas por ellas".

El éxito de los proyectos de transformación al interior de la empresa depende del talento y de la aptitud de los directivos para cambiar la Cultura de la Organización de acuerdo con las exigencias del entorno. (Luna y Pezo, 2005).

Considerando la Cultura Organizacional como un elemento importante para lograr mejoras y cambios en una organización, se plantea un estudio bajo el enfoque en Desarrollo Organizacional; para lo cual se realizó un diagnóstico, en donde se retroalimentó a los participantes; y a partir de los resultados se diseñaron líneas de acción para la mejora de la organización a la que se refiere este documento.

Marco teórico

A continuación, en este apartado se describen los elementos con los que debe contar toda organización, siendo estos un instrumento de apoyo para tener una mejor estructura, poder mejorar sus procesos y así lograr la consecución de sus objetivos mediante una planeación estratégica.

La organización

A continuación, se hará referencia en qué consiste una organización y los elementos que la integran.

Podemos entender a la organización como el grupo de personas que cuentan con medios organizados para lograr un fin en común. Las organizaciones tienen un propósito definido, una estructura deliberada y están conformadas por personas.

El profesor Perrow (1979), menciona que "el verdadero imperio de hoy y el más efectivo es el imperio de las organizaciones", con su influencia llegan hasta los más recónditos lugares, moldeando hábitos, valores, religión y cultura, citado por (Zarco y Rodríguez, 2008).

Cultura Organizacional

Realizada una revisión bibliográfica de la temática de Cultura Organizacional, se encontró que diversos autores como Chiavenato (2011), Peteraf y Strickland (2012), Nosnik (2005), Hellriegel y Slocum (2009), Carrion

(2009), Hernández, Gallarzo y Espinosa et al. (2011), coinciden al mencionar ciertos aspectos dentro de sus definiciones, los cuáles son: costumbres, creencias, valores, normas, ritos y hábitos; elementos que dan la pauta para el comportamiento de los integrantes en la organización.

Son los miembros de la organización los que determinan en gran parte su cultura, ya que las percepciones de los individuos determinan principalmente las creencias, mitos, conductas y valores que conforman la cultura de la organización. La cultura en general abarca diversos significados que son compartidos por gran parte de los miembros de una organización y esto hace que se distinga de otras.

Elementos de la Cultura Organizacional deseada

A continuación, se mencionan los elementos deseados en la Cultura Organizacional que conducirían a lograr la meta de una organización.

Para Hernández, et al. (2011), los elementos con los que debe contar una Cultura Organizacional son los siguientes:

1. Misión/Visión/objetivos. Una organización debe establecer claramente su misión, visión y sus objetivos para que sus miembros perciban lo que ésta desea lograr o mantener. La determinación de esos aspectos fomenta respeto por las normas y conductas que deben existir en la empresa. Una misión clara puede servir como un motivador interno para los empleados y para que estos desarrollen adecuadas relaciones. La misión debe estar pensada de tal forma que logre adaptarse a un posible crecimiento de la empresa.
2. Sistema de valores. La organización necesita exponer de forma clara y específica, los valores deseados que sostendrán la estrategia con la que se buscará lograr los objetivos propuestos. Esos valores no deben ser impuestos si no compartidos con todo el personal. Para que así sea, se requiere que esos valores no sean elaborados solo por la alta gerencia, sino que deben ser el resultado de un trabajo en equipo. Los valores de la empresa deberán ser los mapas que dirijan todos los esfuerzos deseados en la búsqueda de los propósitos planteados.
3. Hábitos de trabajo. Son el cómo se hacen las cosas en la empresa; por ejemplo, cómo se trata al cliente, cómo se elaboran los informes, la forma en la que se comparten o no los resultados del trabajo en todo el proceso, entre otros.
4. Ritos y ceremonias. Son aspectos que rodea el trabajo; por ejemplo, cómo se incentiva, cómo se llama la atención a alguien o cómo se influye en el comportamiento. Asimismo, las reuniones, el proceso de selección, de evaluación y aprendizaje.
5. Organización, comunicación e información interna. Este elemento establece cómo debe ser la organización, los sistemas de información, la comunicación formal vertical y horizontal, entre otros.
6. Características de los directivos. Es la manera en que se toman las decisiones, las vías que deben utilizarse para la búsqueda de soluciones, los conocimientos, la autonomía y cómo expresar el poder, etc.

Historia

La historia de la organización es de gran utilidad para socializar a nuevos empleados que se incorporan a esta. Las historias contadas por los miembros

de una organización son un medio para determinar las culturas presentes en los empleados.

La fuerza de una Cultura Organizacional de acuerdo a Nosnik (2005), parte de una historia. Una organización que apenas surge va generando su propia historia a partir de los individuos que la crean.

Misión

Se ha podido deducir que la definición escrita de misión puede servir para fines tan diversos como: que el directivo con sentido de misión encuentre útil su aportación a la empresa; que se acreciente la lealtad y compromiso de la dirección con el fin primordial de la empresa; que se facilite la comunicación; que aumente la productividad del equipo directivo; que el proceso de selección sea más eficaz; que desde el principio se tenga un objetivo común y una visión compartida; todo lo anterior, para traducirla a términos operativos".

Es por eso que lograr la definición escrita de la misión da sentido a la aportación que hacemos a la empresa. Al estar escrita, se puede saber a qué se dedica la empresa y cuál es el objetivo con el que tiene que contribuir el colaborador. A continuación, se explicará el concepto de misión desde la perspectiva de diversos autores (Sainz, 2012).

Visión

Para que una organización pueda saber cuál es su rumbo; tiene que visualizarse y ver más allá del tiempo y del espacio para construir la imagen de sus deseos. Ver hacia dónde quiere llegar la organización, observar cómo la ven los clientes y cuál va a ser su contribución a la humanidad; a eso se le conoce como visión.

En la empresa como en la vida personal, es importante conocer cuáles son las metas que se persiguen y qué caminos llevan a ellas. Es por eso, que tener una visión inspirada equivale a tener una idea de lo que verdaderamente se desea hacer (Yates, 2008).

Valores

Los valores organizacionales determinan si la organización tendrá éxito, cuando se comparten los valores entre los miembros de la organización se pueden tener resultados extraordinarios. Los valores para cada empresa suelen ser diferentes, al igual que su aplicación e identificación, pero en general, los valores hacen la organización y por eso es importante ponerlos en práctica.

Cuando las personas se integran a una organización, llevan con ellas los valores y las creencias que les han enseñado. Con frecuencia, estos valores y creencias no son suficientes para ayudar al individuo a lograr el éxito en su entorno de trabajo. La persona necesita aprender la forma en que hace las cosas esa empresa en particular y compartir los valores organizacionales (Luthans, 2008).

Estructura Organizacional

Es de gran importancia que toda organización tenga una estructura, ya que al contar con este elemento la organización puede crecer y ser más rentable. La planificación de la estructura organizacional asegura que haya suficiente recurso humano dentro de la empresa para lograr las metas establecidas. También es importante que las responsabilidades estén claramente definidas.

Cada persona tiene una descripción de las funciones de su trabajo y cada trabajo ocupa su propia posición en la empresa.

Como menciona Schein (1973), "Así como las sociedades integradas crean una estructura social, leyes, tradiciones y cultura, como medio para estabilizarse, así también las organizaciones crean y deben conservar sus estructuras y cultura".

Reglamento Interior de Trabajo y su importancia

El reglamento interno es una herramienta de gran utilidad para resolver algún conflicto que se presente en una organización. Si este no existiera, se tornaría complicado sancionar a algún trabajador que haya incurrido en un acto no deseado ya que no habría documento que sustente dicha sanción

El estudio realizado por Pérez (2008), menciona que es indispensable que los jefes elaboren en colaboración con los empleados el Reglamento Interior de Trabajo (RIT) que regirá a la empresa; para que puedan ejercer su poder disciplinario ante el cumplimiento de alguna de las órdenes u obligaciones generales o individuales de los trabajadores. Es importante aclarar que las disposiciones contenidas en el RIT deberán ser observadas por ambas partes.

Desarrollo Organizacional

El Desarrollo Organizacional busca lograr un cambio planeado de la organización conforme a sus necesidades, exigencias o demandas y se concentra esencialmente en el lado humano de la empresa. La importancia que se le otorga al Desarrollo Organizacional deriva de que el recurso humano es decisivo para el éxito o fracaso de cualquier organización (Garzón, 2005).

Objetivos del Desarrollo Organizacional

En el Desarrollo Organizacional el científico de la conducta llamado consultor, desempeña un papel que facilita dicho Desarrollo Organizacional, mientras que los gerentes de línea son los que deben administrar el proyecto para alcanzar la mejora de la organización.

Los principales objetivos del Desarrollo Organizacional son:

1. Aumentar el grado de confianza y apoyo entre los integrantes de la organización.
2. Aumentar la confrontación de los problemas organizacionales, en vez de ¨barrerlos debajo del tapete¨.
3. Aumentar la apertura de la comunicación.
4. Aumentar el nivel de entusiasmo y satisfacción personal en la organización.
5. Buscar soluciones para los problemas.
6. Aumentar el nivel de responsabilidad individual y grupal en la planeación y en la ejecución (Chiavenato, 2011).

Método

A continuación, se describe brevemente el Modelo que se utilizó para realizar la intervención, así como cada una de sus etapas.

Lewin (1946) introdujo una idea acerca del cambio, que ha tenido una gran influencia desde esa década, la cual era un modelo del proceso de cambio mismo. Sugirió que el cambio es un proceso de tres etapas: descongelar la antigua conducta, moverla a un nuevo ideal de conducta, y volver a congelar la

conducta nueva. El cambio implica moverse de un punto de equilibrio a otro. Para lograrlo, se debe establecer un campo de fuerzas que refuerce la nueva conducta (French y Bell, 1996).

El modelo de tres etapas de Lewin es un instrumento que se propone para comprender las situaciones de cambio y llevarlo a cabo, a continuación, se describen con detalle.

Etapa 1 Descongelamiento. Esta etapa implica reducir las fuerzas que mantienen a la organización en su estado actual de comportamiento. Crear la motivación y una disposición favorable para el cambio. Lograr que el individuo esté cómodo con el abandono de las antiguas conductas y la adquisición de otras nuevas para que el cambio se realice. La persona debe experimentar una sensación de seguridad para poder reemplazar las antiguas conductas con las nuevas.

Etapa 2. Cambio o movimiento. Esta etapa radica en el desplazamiento hacia un nuevo estado dentro de la organización, con respecto a patrones de comportamiento y hábitos, lo que significa desarrollar nuevos valores, hábitos, conductas y actitudes. Significa ayudar al cliente a ver, sentir y reaccionar ante las cosas de una manera diferente, basándose en un nuevo punto de vista. El individuo pasa por una reestructuración cognoscitiva y necesita información y evidencia que demuestre que el cambio es deseable y posible. Esto se logra modelando la conducta de un ejemplar o recopilando la información pertinente del ambiente.

Etapa 3 Recongelamiento. Integrar las nuevas conductas en la personalidad y las actitudes del individuo estabilizando a la organización en un nuevo estado de equilibrio en el que frecuentemente se necesita el apoyo de elementos como la cultura, las normas, políticas y la estructura organizacional (French y Bell, 1996 y Hernández, et al. 2011).

A continuación, se explicará el diagnóstico que se llevó a cabo para identificar y conocer el problema con el cual se trabajaría en esta intervención.

Evaluación diagnostica del problema o caso

Se realiza un diagnóstico a solicitud de cuatro inversionistas que desde hace 3 años se asociaron para fundar una organización del giro de alimentos y consideraron que, al tener resultados favorables durante este tiempo, ya era momento de crecer y consolidarse. En un primer contacto, se detectaron las áreas de oportunidad del negocio y se utilizaron diferentes técnicas las cuales fueron:

- Técnica TKJ (Team Kawakita Jiro)
- Observación directa
- Entrevistas semiestructuradas
- Cuestionarios

Descripción del escenario

Este estudio se llevó a cabo en una empresa de giro alimenticio la cual tiene 3 años en el mercado y está dedicada a la elaboración de alimentos. Ubicada en la colonia Cupúles y rodeada de diversas oficinas se abrió camino para darse a conocer entre habitantes de colonias aledañas, locales y oficinas ofreciendo su producto el cual era una variedad de tortas y guisos específicos solicitados con anticipación por el cliente. La empresa se constituyó formalmente en el año 2013 mediante la asociación de 4 inversionistas que le

apostaron al negocio y comenzaron con el reclutamiento de los que laboran actualmente siendo 3 colaboradores con los puestos de encargada, cocinera y repartidor.

En la actualidad están en planes de abrir otros locales en diferentes puntos de la ciudad con la finalidad de expandirse y brindar oportunidad de trabajo a la comunidad.

Objetivo

El objetivo principal de este proyecto es que con la participación de los colaboradores se logre conocer y socializar la "Cultura Organizacional" mediante la construcción de la misión, la visión, los valores, la historia y el reglamento del negocio, logrando su expansión en el mercado.

Participantes

Este negocio es considerado como una microempresa ya que cuenta con 4 inversionistas y 3 colaboradores. Los inversionistas son cuatro de género masculino y con estudios de maestría, con un rango de edad de los 28 y 30 años y los colaboradores, son 2 mujeres y 1 varón, todos con estudios de preparatoria, de diferentes edades y con la misma antigüedad de 3 años laborando en esta organización.

Procedimiento del diagnóstico

En primer lugar, se aplicó la técnica de TKJ con los inversionistas y se identificaron diversas necesidades y áreas de oportunidad, las cuales se mencionan a continuación (ver Tabla 1).

Tabla 1. Necesidades y áreas de oportunidad de la organización surgidas con base en el análisis del diagnóstico.

	Necesidades y áreas de oportunidad
1.	Plasmar la historia del negocio e incluirla en los procesos de inducción y publicar dicha información en redes sociales.
2.	Socializar la Cultura Organizacional mediante la construcción de la misión, la visión y los valores del negocio.
3.	Generar un reglamento interno que guíe los comportamientos de los miembros de la organización.
4.	Revisar los perfiles y descriptivos.
5.	Generar un proceso de inducción al negocio y al puesto y contar con un proceso de vinculación y desvinculación a la empresa.
6.	Lograr una cultura de servicio.
7.	Estandarizar los procesos.
8.	Atender las necesidades del talento humano desarrollando al personal.

Programa de intervención

- 1º sesión: Construcción de la misión y la visión del negocio.
- 2ª sesión: Vivencia de los valores del negocio
- 3ª sesión: Plasmar la historia
- 4ª sesión: Creación del reglamento interno

Recursos utilizados en las intervenciones

- Cronograma de las sesiones de intervención

- Carta descriptiva de cada sesión
- Minutas
- Dinámicas
- Videos
- Presentación

Programa de intervención desarrollado

Sesiones para la creación de la misión y la visión del negocio.

- Presentaciones en Ppt para dar a conocer la temática (creación de la misión, visión, valores, historia, cultura de servicio, reglamento y políticas)
- Aplicación de dinámicas adecuadas a la temática
- Vídeos relacionados con los diferentes temas a tratar, con el fin de que los colaboradores vayan entendiendo en su totalidad y definiendo dichos temas; todo esto con el apoyo de presentaciones y rotafolios, para posteriormente entregar a los inversionistas toda la información generada para su revisión, cambios pertinentes y aprobación.

Sesiones de Valores compartidos

- Presentaciones en Ppt para dar a conocer la temática (identificación de los valores de la organización).
- Aplicación de dinámicas adecuadas a la temática
- Vídeos relacionados con los diferentes temas a tratar, con el fin de que los colaboradores vayan entendiendo en su totalidad y definiendo dichos temas; todo esto con el apoyo de presentaciones y rotafolios, para posteriormente entregar a los inversionistas toda la información generada para su revisión, cambios pertinentes y aprobación.

Sesiones para la construcción del reglamento

Sesión 1. Reunión de trabajo con el responsable de la unidad de negocio y Revisar junto con el inversionista diversos reglamentos internos de trabajo para diseñar y adecuar dicha información al reglamento del negocio; plasmando las condiciones de trabajo cuyas decisiones se basarán por criterios que rigen a los negocios de alimentos

Sesión 2. Sesión con los colaboradores para hacer de su conocimiento el nuevo reglamento. Proyectar el reglamento interno de trabajo que se construyó junto con el inversionista para que los colaboradores lo revisen y puedan hacer un análisis sobre las tareas del día a día y logren aportar ideas fijando sus condiciones de trabajo y así tener un documento completo.

Posteriormente dichas aportaciones se registrarán de manera formal en un documento al ser aprobado por el inversionista, repartiendo a cada uno de los colaboradores dicho documento.

A continuación, se presentan detalladamente los recursos que se emplearon como parte de la logística de las sesiones de intervención.

Descripción de los recursos utilizados en las sesiones de la intervención

Recursos	Descripción
Materiales	Vídeos, presentación en Power Point, pizarra, formato del plan de actividades de las sesiones, dinámicas, cronograma, minutas, plumones, lápices, hojas en blanco, *coffee break*
Humanos	Integrantes de la organización: inversionista, 3 colaboradores y la consultora
Técnicos	Computadora, cañón, impresora, bocinas, internet
Financieros	Presupuesto asignado para llevar a cabo cada sesión

Procedimiento de aplicación

A continuación, se detalla la manera en la que se llevaron a cabo cada una de las sesiones de intervención:

Historia del negocio

Mediante las entrevistas realizadas a los inversionistas y colaboradores, se generó un documento con la información acerca de los inicios de dicho negocio, sus fundadores, la manera en la que surge, cómo ha logrado su permanencia, así como los logros que han tenido como equipo y como organización; de manera que se pudo documentar esta información y sirva de guía en las inducciones del nuevo personal, así como para que sea publicada en las redes sociales para el conocimiento de los clientes.

Creación de la misión, la visión y los valores del negocio

Se explicaron los conceptos mediante las presentaciones y dinámicas y con la participación de los colaboradores se construyeron dichos elementos, buscando la aprobación de los inversionistas, socializando la información generada con todos los integrantes del negocio y poder plasmar dichos elementos en lugres visibles del negocio, así como en redes sociales. Asimismo, mediante las dinámicas y presentaciones, se identificaron y entendieron los valores de la organización y con la participación de los colaboradores se realizó una lista de valores que comparten y que los caracterizará como negocio.

Generar un documento que contenga el reglamento interno y las políticas del negocio

El negocio no cuenta con algún documento de ese tipo, el cual es de suma utilidad, ya que regirá los comportamientos de los colaboradores en el trabajo. Esto se trabajó mediante visitas al inversionista para construir dicho documento, basándose en las necesidades del negocio, para posteriormente entregar este documento a los colaboradores y enriquecerlo con sus aportaciones. Siendo aprobado dicho documento por los inversionistas se hizo oficial al repartirlo entre los colaboradores para conocimiento de todos.

Evaluación de los efectos

Para medir el impacto que tuvo esta intervención que se realizó en esta organización, se elaboró y aplicó un cuestionario conformado de 23 preguntas con el objetivo de medir los efectos que tuvo.

De esta forma se dio a conocer el impacto que tuvo la intervención, la cual arrojó lo siguiente:

- Los colaboradores conocen los elementos de su cultura organizacional
- Perciben mejoras en la atención al cliente
- Sus valores son compartidos y los ponen en práctica constantemente
- Se percibe un buen ambiente laboral
- Existe más unión como equipo
- Mayor responsabilidad y compromiso con la organización
- Una vez aplicado el cuestionario y haber recolectado los datos necesarios, se realizó un análisis de la información obtenida cuidando el anonimato y la fidelidad de dichos datos.

Resultados

Podemos observar que en esta organización no existían estos elementos. A partir de su creación con base en la intervención, se percibe una mejor comunicación entre los colaboradores; se conocen mejor, hubo buena participación y disposición y están conscientes de que cuentan con el apoyo de los inversionistas.

Al concluir las intervenciones se pudo percibir un clima de confianza y apoyo mutuo; tanto inversionistas como colaboradores se apoyan entre si y se preocupan por el bienestar de los clientes internos y externos. Esto se percibe ya que a los inversionistas les interesa desarrollar a su personal mediante la gestión de cursos de cocina o cuestiones que tengan que ver con el giro del negocio y con el desarrollo de su personal, así como la participación en las sesiones de intervención que se dieron lugar en este trabajo. Por su lado, los colaboradores demuestran su compromiso con el negocio acudiendo a dichos cursos de desarrollo, así como laborar en sus días de descaso cuando se requiere elaborar grandes pedidos, por lo que se percibe una gran implicación, compromiso y dedicación por ambas partes.

De igual forma, se percibió cierto grado de pertenencia por parte de los colaboradores, lo que genera un buen desempeño en las tareas, así como sentirse de algún modo dueños del negocio, lo que implica un mayor compromiso y se logran mejores resultados como equipo y como organización.

Como equipo, han sabido acoplarse y los inversionistas valoran estas cualidades en el personal y están conscientes de que cada uno de los colaboradores forma parte esencial del equipo.

De igual forma se pudo percibir cierta satisfacción por parte del equipo al darse cuenta de su gran capacidad de construir y aportar información valiosa para los requerimientos de esta intervención que ayudarán a la mejora de la organización, lo que generó cierta motivación para seguir con las sesiones de intervención.

Sugerencias y conclusiones

Si se desea lograr la generación de un cambio por medio de una intervención, es oportuno propiciar un clima de confianza y colaboración. Cabe recalcar que es importante mantener informado al personal de las actividades a realizar, con el objetivo de apegarse al orden de las actividades y los tiempos de trabajo.

Como sugerencia, se considera importante que la organización, lleve a cabo un adecuado seguimiento e implemente las propuestas de acción sugeridas para la segunda etapa de intervención cuyas cartas descriptivas podrán consultarse en los apéndices de este trabajo, en donde se detallan los planes de acción pertinentes para las sesiones "Cultura y calidad en el servicio"; cuyo objetivo consiste en guiar a los colaboradores e inversionistas a brindar un mejor servicio al cliente, generando ideas para posteriormente convertirlas en acciones positivas que harán característico al negocio, ya que para generar una cultura de servicio que lo caracterice, se debe lograr que los colaboradores se dispongan a realizar una lista con los elementos que consideran pertinentes para otorgar un servicio amable y de calidad y al mismo tiempo identifique a la organización. De igual forma se sugiere emplear la carta descriptiva con los planes de acción para la sesión "Estandarización de los procesos y revisión de perfiles y descriptivos de puestos", cuyo objetivo es conocer las actividades individuales y realizar un listado de ellas logrando identificar las actividades que son compartidas. Dicha carta descriptiva explica detalladamente su proceso de aplicación.

Asimismo, se sugiere procurar que las sesiones sean en el lugar de trabajo en beneficio del personal para evitar moverlo a otras instalaciones o de ser posible establecer un horario para las sesiones dentro de la jornada de trabajo con el fin de no invadir su tiempo personal, ya que hubo descontentos por estas cuestiones.

Como conclusión, podemos decir que el Desarrollo Organizacional es un proceso de cambio planeado en las organizaciones que incluye diversos conceptos, técnicas e intervenciones, cuyo objetivo es lograr que sus miembros sean más efectivos y hacer de la organización un mejor lugar para trabajar; es por eso que la experiencia de participar en la intervención de esta organización fue de gran aprendizaje, ya que se observó un cambio en el comportamiento de los individuos durante el proceso, hubo gran implicación de todos los miembros y apoyo de los inversionistas. Lo grato de este proceso fue el haber reconocido mutuamente las virtudes y habilidades de los integrantes de la organización, así como estar conscientes de sus potenciales y confiar en ellos mismos para lograr lo que se proponen.

Conocerse entre ellos los hizo más cercanos y con un mayor sentido de responsabilidad concentración para realizar sus tareas con mayor enfoque y calidad.

Finalmente, no debemos olvidar que un proceso de cambio implica un esfuerzo y la colaboración de todos los sujetos que son clave en la participación para dicho cambio, que por más complicado que este sea, siempre será para la mejora de la organización

Bibliografía

Chiavenato, I. (2011). *Administración de recursos humanos. El capital humano de las organizaciones. (*9ª edición). México: Mc Graw Hill

French, W. y Bell, C. (1996). *Desarrollo Organizacional. Aportaciones de la ciencia de la conducta para el mejoramiento de la organización.* (5ª edición). México: Prentice Hall

Garzón, M. (2005) *El desarrollo organizacional y el cambio planeado. Colombia:* Centro Editorial Universidad Rosario

Hernández, J. Gallarzo, M. y Espinoza, J. (2011). *Desarrollo Organizacional. Enfoque latinoamericano.* (1ª edición). México: PEARSON

Luna, R. y Pezo, A. (2005) *Cultura de la innovación y la gestión tecnológica para el desarrollo de los pueblos.* Colombia: Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Luthans, F. (2008). *Comportamiento organizacional.* (11ª edición). México: Mc Graw Hill

Nosnik, A. (2005). *Culturas organizacionales: origen, consolidación y desarrollo.* España: Gesbiblio, S.L.

Pérez, J. (2008). *Reglamento interior de trabajo en las empresas*. Guía práctica para su elaboración. México: Tax editores unidos, S.A. de C.V.

Sainz, J. (2012). *El plan estratégico en la práctica.* (3ª edición). Madrid: ESIC Editorial

Schein, E. (1973). *Consultoría de procesos: su papel en el desarrollo organizacional.* Bogotá: Fondo Educativo Interamericano S.A.

Yates, C. (2008). *La empresa sabia. La excelencia para una gestión innovadora.* Madrid: Díaz de Santos.

Zarco, V. y Rodríguez, A. (2008). *Psicología de los grupos y de las organizaciones.* España: Pirámide

CAPÍTULO 35

INTERVENCIÓN EN LA ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL DE UNA CONSULTORÍA EDUCATIVA

Henry Sánchez Arceo
María José De Lille Quintal

Universidad Autónoma de Yucatán

Resumen

Es importante para toda organización contar con una estructura organizacional formal, para que todos los procesos y procedimientos se realicen de manera efectiva y puedan vincularse a los objetivos estratégicos y finalmente alinearse a la visión y misión. El presente trabajo se realizó en un centro de capacitación dedicado a impartir cursos de nivel medio superior, regularización y propedéuticos. Se utilizó como directriz un modelo de intervención de D.O. con seis fases, así mismo se realizó un diagnóstico participativo de corte cualitativo que utilizó diversas técnicas como: la observación directa, entrevista semi estructurada y TKJ. Con base en los resultados se realizó un proceso minucioso de análisis de la información para que ésta, finalmente se socializara con la organización y en consecuencia ellos decidieran trabajar con una problemática que consideraran de primera importancia, para elaborar en conjunto planes de acción para solucionarla. Dichos planes fueron la generación de los descriptivos de puesto y la elaboración de un organigrama formal, todo con base en las decisiones, propuestas y acciones de la organización. Finalmente, se evaluó el proceso de intervención y los cambios generados por la misma, mediante una rúbrica que se aplicó a todos los miembros del personal y la dirección. Los resultados fueron satisfactorios para ambas partes (organización y consultor) ya que se reflejó que tanto el proceso, como los cambios fueron benéficos para el mejoramiento de la consultoría.

Introducción

El referirse a la estructura organizacional implica una idea más profunda y compleja que la simple representación gráfica conocida como organigrama, con la cual se tiende a confundir (Friesen, 2005; Williams & Rains, 2007). En ocasiones, el desconocimiento en el diseño y construcción de dicha estructura conlleva diferencias entre lo estimado y lo obtenido, así bien cuando las actividades y funciones que se realizan por los miembros de una organización no dan resultados alineados a los objetivos estratégicos, es conveniente e importante para toda organización analizar si existen problemas en la cadena de autoridad, en la planeación estratégica o bien, en la formalización de actividades; lo anterior corresponde a una situación real con base en la cual se desarrolló el presente trabajo, que tuvo por objetivo realizar una intervención en la estructura organizacional de una consultoría educativa, esto permitió la generación de propuestas de acción para lograr el óptimo funcionamiento de la organización.

Marco teórico de la situación abordada

Definición de Desarrollo Organizacional

Es importante comenzar por definir qué es el Desarrollo organizacional (D.O.), éste tiene diferentes conceptualizaciones; para French y Bell (2000) el D.O. es la disciplina de la ciencias de la conducta aplicadas, dedicada a mejorar las organizaciones y las personas que trabajan en ellas mediente el uso de la teoría y la práctica de un cambio planificado para mejorar la visión, delegación de autoridad, el aprendizaje y los procesos de resolución de problemas mediante una administración constante y de colaboración de la cultura de la organización con un énfasis especial en la cultura de los equipos de trabajo; para Guízar (2013) el D.O. es una mezcla de ciencia y arte, lo cual lo convierte en una disciplina, así mismo, es un área de acción social a la vez que de investigación ciencífica.

Las intervenciones y sus tipos

Para Guízar (2013) las intervenciones son los medios de los cuales se vale la disciplina de Desarrollo Organizacional para llevar a cabo un programa de cambio planeado, se conforman de acciones que ayudan a las organizaciones a incrementar su eficiencia, la calidad de vida en el trabajo y la productividad mediante una serie de actividades estructuradas en las cuales ciertas unidades de la organización (grupos o individuos que son el objetivo) se dedican a una o varias tareas en las que las metas están relacionadas directa o indirectamente con el mejoramiento organizacional. Este mismo autor las divide y explica de la siguiente manera: *a) intervenciones en procesos humanos*, están dirigidas al personal de las organizaciones, así como a sus procesos de interacción, como comunicación, solución de problemas, liderazgo y dinámicas de grupo; *b) intervenciones tecno estructurales*, orientadas hacia la tecnología y estructuras de las organizaciones para "ligarlas" con las intervenciones en procesos humanos. La tecnología organizacional incluye métodos y flujos de trabajo, mientras que las estructuras atienden la división, jerarquía y diseño del trabajo. *c) Intervenciones en administración de recursos humanos,* están enfocadas principalmente en las relaciones con el personal, como los sistemas de recompensas y la planeación y desarrollo de carrera, d) *intervenciones estratégicas y del medio*, las cuales están dirigidas hacia la estrategia general de la organización, es decir a la manera en la que utiliza sus recursos para obtener una ventaja competitiva en el medio.

Intervenciones estructurales

Este tipo de intervenciones estudian los cambios en la estructura, funciones, tecnología, la planeación y fijación de metas integrales, de igual manera incluye cambios en las distribuciones y flujos de trabajo, líneas de autoridad y modificaciones en los procesos de comunicación según Guízar (2013). Tienen el propósito fundamental de mejorar la dimensión de la tarea y ayudar a determinar cuál estructura es la más adecuada, para los ambientes y tecnologías de la organización. French y Bell (1996) mencionan el rediseño del trabajo como una de las intervenciones estructurales que comúnmente se practican en D.O. El enfoque de rediseño del trabajo ofrece un conjunto de directrices que se consideran como factores que pueden reducir al mínimo las problemáticas en los puestos de las organizaciones. Los conocimientos y

habilidades junto con los valores que posea el personal en congruencia con la tarea asignada generan un alto desempeño y en consecuencia que los objetivos y metas organizacionales se cumplan a mayor brevedad y con mejor calidad.

La organización

Para Gómez Ceja (1994) la organización es la estructuración técnica de las relaciones que deben existir entre funciones, niveles y actividades de los elementos humanos y materiales de un organismo social, con el fin de lograr máxima eficiencia en la realización de planes y objetivos.

Stoner, Freeman y Gilbert (1996) mencioan que la organización son dos o más personas que trabajan juntas, de manera estructurada, para alcanzar una meta o una serie de metas específicas.

Al respecto Koontz y Weihrich (1998) mencionas que la organización es: 1) La identificación y clasificación de las actividades requeridas, 2) El agrupamiento de las actividades necesarias requeridas, 3) La asignación de cada agrupamiento a un administrador con la autoridad horizontalmente y verticalmente en la estructura organizacional.

Para Arias Galicia (2006) la organización como sistema, son unidades sociales creadas deliberadamente a fin de alcanzar objetivos y metas específicos; para ello cuenta con tres tipos de recursos: a) materiales (dinero, materia prima, equipos); b) técnicos (procedimientos, manuales, instructivos) y c) humanos (habilidades, experiencias, motivación y salud de los trabajadores de la organización), la persona encargada de llevar a cabo la administración de los recursos debe buscar un equilibrio entre todos a fin que la consecución de las metas y objetivos sea lo más productivo posible, es decir, obtener el mayor rendimiento con los recursos disponibles.

Estructura organizacional

González (1999) señala que la estructura organizacional es un modelo que presenta y describe las relaciones entre los miembros de la organización y que a la vez sirve para limitar, orientar y anticipar las actividades organizacionales con el propósito de elevar la efectividad en las operaciones y resultados.

Elementos de la estructura organizacional

Para Marín (2012) diseñar la estructura de la organización implica tomar una serie de decisiones alrededor de las siguientes variables:

a) *Coordinación:* se refiere a las medidas que la organización asume para integrar el trabajo que ha sido dividido.
b) *Especialización:* es la expresión óptima de la división del trabajo, con la cual se busca que un agente organizacional se dedique a la realización de una única tarea.
c) *Formalización:* grado en que los trabajos de una organización son estandarizados y el comportamiento de los empleados es mediado por reglas y procedimientos, llegando incluso a predecirlo (Hickson, 1966; Prakash & Gupta, 2011 citados en Marín, 2012), para evitar la acción consuetudinaria e informal.
d) *Agrupación de unidades:* se le conoce como departamentalización y se refiere a la selección de las bases, a partir de las cuales, los cargos serán agrupados en unidades y éstas, a su vez, en unidades de orden superior.

e) *Tamaño:* se le conoce como tramo de autoridad y hace referencia a la cantidad de cargos que están contenidos en un nivel jerárquico determinado.
f) *Toma de decisiones:* se refiere a las elecciones que se toman en razón con la centralización o descentralización de la asignación de derechos de decisión en la empresa.

Para efectos de este trabajo, se seleccionaron dos áreas únicamente, *especialización*, para que cada actor se enfoque en sus tareas correspondientes y las desempeñe óptimamente y así, alinear los resultados a los objetivos estratégicos de la organización y por último el *tamaño (tramo de autoridad)*, porque la organización quería plasmar formalmente los puestos y el nivel jerárquico que ocupan.

Modelo de cambio utilizado

Se utilizó el modelo de cambio planeado de Faria Mello (en Guízar, 2013) el cual servirá de directriz para estructurar todas las actividades realizadas en el presente trabajo, dicho modelo se divide en fases o etapas de consultoría. La fase inicial, consta de tres etapas: contacto, contrato y entrada. Para el autor el contacto, contrato y entrada se conectan en una gran fase inicial con multicontacto, precontrato, subcontratos con diferentes grados de profundidad o como extensión de la entrada. La segunda fase que es la recolección de datos, la tercera que es el diagnóstico, la cuarta que es la planeación de intervenciones, la quinta que es la acción y como etapa tiene la institucionalización del cambio, por último está la fase de acompañamiento y evaluación.
(Ver en la figura 1)

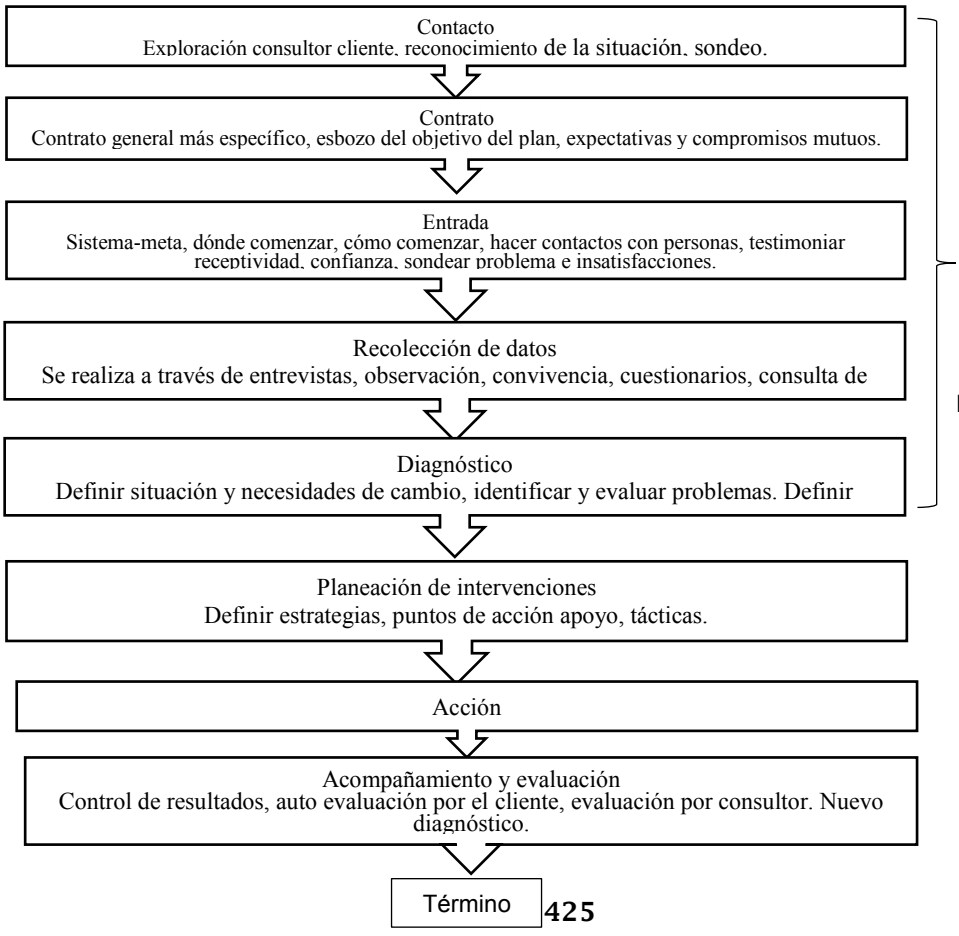


Figura 1. Modelo de Faria Mello.
Fuente: Guízar Montúfar (2013)

Método

Descripción de los participantes

Participaron seis trabajadores de una empresa de consultoría, de los cuales el 50% fueron hombres y el 50% mujeres, en cuanto al nivel en la estructura de la empresa uno fue del nivel directivo, dos del nivel mando medio, dos administrativos y un personal de staff. Su rango de edad fue de 25 a 40 años.

En cuanto a su escolaridad: dos fueron licenciados en educación, una ingeniera física y un licenciado en química general, una maestra en psicopedagogía y un licenciado en gastronomía.

Descripción del escenario

La organización en la cual se realizó la intervención es una consultoría privada dedicada a ofrecer servicio de asesorías y cursos propedéuticos, se encuentra ubicada en la zona norte de la Ciudad de Mérida, Yucatán, México.

Fase 1. Fase inicial

Etapa 1. *Contacto.* La directora del centro de capacitación contactó al consultor para platicarle acerca de las problemáticas que estaban suscitándose en la organización. El contacto inicial se realizó mediante una reunión entre el consultor y la directora de la organización, se utilizó una guía semi estructurada de preguntas que sirvieron como respaldo para estructurar mejor la conversación y realizar una exploración de la posible problemática. Durante esta etapa se platicó de manera general de la organización, los planes a futuro y algunas problemáticas que se habían estado suscitando periódicamente, esto pudo considerarse un *pre diagnóstico*, ya que se identificaron las problemáticas tentativas con base en las cuales se trabajaría (es importante mencionar que para rectificar si las problemáticas descritas por la directora eran la que realmente estaban impactando directamente a la organización se efectuó el diagnóstico organizacional)

Etapa 2. *Contrato.* Mediante una reunión que calendarizó la directora, ésta y el consultor acordaron los términos y condiciones bajo los cuales se llevaría a cabo el proceso de intervención. Esto se decidió con base en la agenda de las actividades de la directora y de la organización, a fin de no interferir con las labores académicas. Se explicó lo que es el proceso de intervención en D.O. las etapas, la participación que se esperaba por parte de los miembros de la organización y la importancia de los compromisos que pudieran generarse, así mismo se estipuló la importancia de respetar los tiempos de las citas y reuniones. Al momento de establecer el contrato psicológico se le entregó a la directora un documento donde se estipularon los objetivos de estudio, las responsabilidades de ambas partes (consultor y organización), un cronograma de actividades, los sujetos con los que se trabajaría, las instalaciones que se requerirán, y finalmente la firma de conformidad en dicho documento.

Etapa 3. Entrada. Esta fue la primera interacción formal que se realizó entre el consultor y el personal de la organización. Se utilizó la observación directa como medio para recopilar información sobre las interacciones que se llevan a cabo dentro de la organización, todo esto para ir corroborando algunos aspectos que se abordaron durante en contacto inicial. Se comenzó observando las instalaciones, así como las interacciones que se generaban entre los

miembros de la organización. Se utilizó una bitácora de registro de información en donde se plasmaron datos tales como: comunicación generada entre el personal, aspectos de la cultura (carteles, avisos, información en los pasillos y salones), espacios de trabajo, etc.

Fase 2. Recolección de datos

Esta fase se trabajó con todos los miembros de la organización (cuatro profesores, una directora y un auxiliar), mediante el uso de dos técnicas. Se utilizó una guía para realizar una entrevista semi estructurada a todos los miembros del personal en la organización y un plan de sesión para realizar la técnica TKJ (Team Kawakita Jiro) que es una herramienta útil para la formulación y solución de problemas. Consiste en reunir en grupo a las personas involucradas en una situación problemática común, que estén interesadas en analizarla y dispuestas a actuar para transformarla, con esto se busca identificar concretamente los problemas por resolver y llegar a ejecutar las soluciones convenidas. La técnica consiste de tres etapas: la formulación del problema, la identificación y diseño de la solución y, las acciones de implantación y control. A continuación, se describirá en pasos la metodología que se siguió para la realización de esta técnica.

Paso 1. El moderador expuso el objetivo de la sesión.

Paso 2. Se establecieron las reglas de la sesión con los participantes, esto con el objetivo de que todos los miembros sepan las conductas que favorecerían el éxito de la técnica.

Paso 3. Se le dio la indicación a los participantes que tomen tres tarjetas en blanco (en total fueron 18 tarjetas), cada uno de los participantes escribió en ellas una problemática de la organización, se tomaron en cuenta los siguientes criterios: a) los problemas o hechos deben de ser concretos, b) no pueden anotarse causas, consecuencias ni juicios, c) los problemas o hechos deben ser precisos y de fácil comprensión, d) se debía registrar el nombre de quien escribe la tarjeta.

Paso 4. Se recolectaron las tarjetas y se redistribuyeron entre los participantes con la condición de que ningún participante debería de recibir las tarjetas que elaboró.

Paso 5. Cada participante leyó cada una de sus tres nuevas tarjetas y cada vez que leyera una problemática debería de preguntar al grupo: ¿Es una problemática? ¿Es importante? ¿Es urgente? A lo que los participantes solamente podían responder si o no.

Paso 6. Con base en la mediación entre la dirección, profesores y auxiliar, se fueron creando grandes rubros para organizar las problemáticas en cada uno de ellos con el fin de agruparlas e identificar un área o áreas problema. Cabe mencionar que los rubros fueron organizados en orden descendente (del más importante al menos importante.) y fueron resultado de un consenso entre todos los participantes y el moderador. Los resultados obtenidos se muestran agrupados en la Tabla 1.

Tabla 1. Rubros para calificar las problemáticas detectadas en la técnica

Área problema	**Problemáticas incluidas (por número)**
Estructura Organizacional	3, 5, 7, 9, 10, 13, 14, 16, 17
Comunicación Organizacional	2, 8, 15, 18
Promesas y recompensas por parte de la dirección	6, 12
Administración del dinero, material didáctico y descanso del personal.	4, 11, 1 (respectivamente)

Paso 7. Una vez detectados los rubros y las problemáticas pertenecientes a cada uno de ellos, la organización decidió que se debería de efectuar la intervención con base en el rubro "*Estructura Organizacional*" ya que de éste derivan muchas de las otras problemáticas y es un problema al cual no se le ha atendido ni mucho menos propuesto una solución adecuada.

Después de realizar la técnica TKJ, se procedió a realizar las entrevistas semi estructuradas a cada uno de los miembros del personal para profundizar en cuestiones específicas de la estructura organizacional. El tiempo de las entrevistas fue variable y osciló entre los 30 y 45 minutos. Con base en la información que se recabó de las entrevistas y agrupando las aseveraciones o extractos de argumentos proporcionados por el personal se concluyó que existía problemática en dos áreas de la estructura organizacional de la consultoría: *análisis/descriptivos de puesto y jerarquía*

Fase 3. Diagnóstico

Después de analizar y vaciar la información obtenida de la recolección de datos, se procedió a la socialización de los mismos para definir la problemática y necesidades de cambio; esto se llevó a cabo con la directora de la organización mediante una reunión programada por ellos, utilizando como apoyo una presentación ejecutiva. La dirección y los miembros del personal determinaron que la necesidad a trabajar fue la definición de las actividades y formalizar una jerarquía; es decir, elementos que se relacionan con la estructura organizacional, es por ello que la misma organización decidió trabajar esta área.

Fase 4. Planeación de la intervención

Objetivo general. Realizar una intervención en estructura organizacional con enfoque en Desarrollo Organizacional, que permita la generación de propuestas de acción para lograr el óptimo funcionamiento de la organización.

Objetivos particulares

1. Establecer las actividades por cada puesto de la organización.
2. Diseñar una propuesta del organigrama de la organización.
3. Evaluar el proceso de intervención y los efectos generados de las acciones implementadas.

Planeación del plan de acción

Con base en los resultados obtenidos en el diagnóstico las dos problemáticas dentro de la estructura organizacional a tratar son: el análisis y

definición de puesto, así como la jerarquía dentro de la organización, para esto, a continuación, se complementa la idea sobre cada uno de estos dos conceptos.

El análisis de puesto es el proceso para obtener información acerca de los puestos mediante la determinación de los deberes, las tareas o las actividades de los mismos según Bohlander y Snell (2008), y la descripción del puesto consiste en que cada miembro del personal enlista o menciona las funciones que realiza dentro de una organización, para Robbins (1995).

Mintzberg (2000) menciona la idea de los tres niveles organizacionales descritos por Fayol (estratégico, funcional y operativo) para introducir un esquema simbólico, conformado por el ápice estratégico (directivos), la línea media (jefes de área), el núcleo operacional (operarios), el equipo de apoyo (agentes especializados) y la tecno-estructura (analistas del trabajo). Dicho esquema da una idea de la división del trabajo en la organización, cuyas tareas deben coordinarse. Para efectos de esta intervención se consideran los tres primeros niveles en orden descendente (dirección, jefes de área y operarios).

Fase 5. Acción

Para formalizar los compromisos adquiridos de la técnica anterior, todos los miembros del personal firmaron cada tabla (de roles) como un compromiso simbólico entre ellos y la organización.

Después de realizar al análisis de roles, se acordó otra junta solamente con la dirección de la organización para que en función de las tablas de análisis de roles se elaborara el organigrama de la consultoría. La directora decidió que el organigrama debería tener la siguiente forma (ver fig. 2) ya que consideraba que sería la forma más adecuada de organizar los puestos.

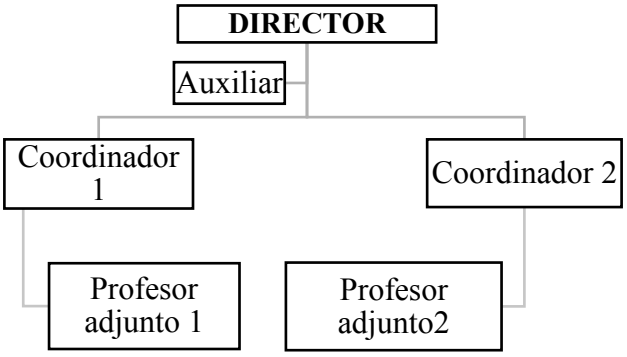


Figura 2. Organigrama diseñado por la directora de la organización.

Fase 6. Acompañamiento y evaluación

Se llegó a un acuerdo con la dirección de la organización para efectuar una sesión de evaluación del proceso de intervención. Los participantes fueron los cinco miembros del personal junto con la directora (seis en total).

El consultor le proporcionó a cada miembro del personal una rúbrica para que respondieran y evaluaran el proceso de intervención, así como los planes de

acción. La sesión finalizó y la directora quedó en fijar una fecha para realizar una sesión de monitoreo de las nuevas acciones.

Resultados

Posterior a la sesión el consultor analizó los datos obtenidos de la rúbrica. El procedimiento fue el siguiente:

1. La rúbrica contiene 7 aseveraciones, el puntaje máximo es de 3 en cada una, por lo tanto, el 100 por ciento equivale a 21 puntos en cada rúbrica contestada.
2. Los puntajes obtenidos en las cinco rúbricas de los miembros del personal y la directora fueron los siguientes: 19, 20, 20, 19, 20, 20.
3. El promedio entre los seis puntajes correspondientes al personal y la directora fue de: 19.66.
4. Del 100% que corresponde a la excelencia de la intervención, el promedio global correspondió al 93.61% de excelencia. Es decir, existió una diferencia del 6.39% entre la excelencia y el porcentaje obtenido. Esto correspondió a las aseveraciones que no lograron relacionarse con el puntaje más alto.
5. Ahora, se profundizará en las aseveraciones que no lograron cumplir el número 3, el 66.66% de las rúbricas coincidieron en la aseveración número 7 con un puntaje de 2; el 50% coincidió en la aseveración número 2 con un puntaje de 2 y sólo el 16.66% coincidió en la aseveración 1 con un puntaje de 2.
6. Las calificaciones finales hacia la intervención de todos los miembros del personal fueron las siguientes: 9, 8, 9, 9, 8.5, 9 con un promedio de 8.8 como calificación final de toda la organización hacia el proceso de intervención. Esto puede considerarse como un promedio SATISFACTORIO con base en la escala que se utiliza para calificar en algunas maestrías, como por ejemplo las que imparte la Universidad Autónoma de Yucatán y que se encuentra dentro de los lineamientos del plan MEFI.

Es importante mencionar que los resultados obtenidos de la evaluación del proceso, así como de los cambios generados se alinean a los objetivos del programa de intervención ya que se elaboraron los descriptivos de cada puesto, se diseñó e implementó el organigrama institucional de manera formal y se evaluó en tiempo y forma todo el proceso de cambio.

Conclusiones

El proceso de intervención que se llevó a cabo en el presente trabajo se completó en su totalidad, es importante mencionar que se favoreció el resaltar, comunicar e implementar la importancia de la definición clara de las actividades en la organización, para ello se utilizó el respaldo de las variables que permiten identificar cada uno de los procesos y partes que conforman la estructura en las organizaciones, como las señala Marín (2012): variables de la estructura organizacional. Para justificar los descriptivos de puesto realizados para cada miembro de la estructura se utilizó la variable *especialización* "la decisión de diseño requiere considerar hasta qué punto se especializa un cargo particular, o, por el contrario, en qué medida se le asigna polivalencia.

Este análisis dará lugar a la especialización horizontal (la racionalización de la tarea) o a la ampliación horizontal (la extensión de la tarea), también existirá una decisión asociada al control que el empleado tiene sobre la realización de la actividad, originando una especialización vertical (supervisión de una sola tarea) o una ampliación vertical (supervisión de varias tareas)" (Mintzberg, 1984).

Por otra parte, la variable *tamaño* como lo menciona Marín (2012) se le denomina al tramo de autoridad y hace referencia a la cantidad de cargos que están contenidos en un nivel jerárquico determinado. Si existen pocos cargos, será un indicador de ámbitos de autoridad angosto (organizaciones muy piramidales) y con base en lo anterior se explica el diseño de la estructura del organigrama que la organización diseñó y formalizó. Varios cargos, representan tramos de autoridad amplios (organizaciones horizontales). La definición de la amplitud del control o la autoridad estará determinada por factores como la naturaleza del trabajo a realizar y su distribución espacial, y las habilidades y destrezas de directivos y empleados.

Aiken et al. (1980) plantean que las organizaciones muy formalizadas (burocráticas) casi siempre son entidades estáticas incapaces de cambiar su modo de operación. En la sociedad actual las organizaciones se están enfrentando con situaciones que hacen necesario el cambio para subsistir (Marín, 2012).

Con base en la información recabada durante el diagnóstico se trabajó en dos rubros que pertenecen al área de estructura organizacional, el antecedente era que en la organización donde se realizó la intervención no se contaba con algún documento formal que indicara las funciones, tareas, actividades o roles de cada uno de los miembros, esto generaba confusión y que la coordinación entre el personal se llevara a cabo de manera deficiente (así lo citó uno de los coordinadores). Con base en las problemáticas detectadas en la técnica TKJ y en las entrevistas semi estructuradas se procedió a trabajar en un tipo de descriptivo de puesto, pero más sencillo (es decir la tabla de roles) esto con base en observaciones que la dirección hizo al consultor, demandando que los productos (tablas de roles) sean claros y comprensibles para todos los miembros actuales y para los nuevos también.

De igual manera, el organigrama se diseñó con base en la propuesta de la directora, ella estipuló el diseño y dijo que sería el modelo más sencillo y adecuado para su organización; con base en esta demanda se formalizó el organigrama y se colocó en un espacio visible para todos los miembros de la organización.

Por último, se realizó un proceso de evaluación de la intervención y de los planes de acción que se implementaron durante un periodo de 6 meses aproximadamente.

El autor hace las siguientes recomendaciones, ya que por falta de tiempo no se pudo realizar un monitoreo completo posterior a la evaluación.

a) Que se concrete la junta para monitorear el cambio generado por la intervención
b) Que se revise periódicamente cada uno de los roles (cada año) de los miembros para que su trabajo siga llevándose a acabo de manera adecuada.
c) Que en las juntas anuales la organización pueda hacer un diagnóstico similar al que se efectuó para que aprenda a resolver de manera

independiente sus problemáticas o bien, que necesite lo menos posible al consultor D.O.

d) Que todos los miembros de la organización sigan los planes de acción, ya que se elaboraron de manera conjunta y consensuada.

Bibliografía

Arias Galicia, F. (2006). *Administración de Recursos Humanos: Para el Alto Desempeño.* Trillas.

French, W., & Bell, C. (2000). *Desarrollo organizacional. Aportaciones de las ciencias de la conducta para el mejoramiento de la organización.* México: Prentice Hall.

Friesen, G. (2005). *Organization design for the 21st century*. Consulting to Management, 16(3), 32-51.

Gómez Ceja, G. (1994). *Planeación y Organización de Empresas .* México: McGraw-Hill.

González, M. H. (1999). *Administración de Empresas.* México: Julio.

Guízar Montúfar, R. (2013). *Desarrollo Organizacional Principios y Aplicaciones.* México, D.F.: McGraw Hill.

Guízar, R. (2013). *Desarrollo Organizacional: principios y aplicaciones.* México: McGraw-Hill.

Koontz, H., & Weihrich, H. (1998). *Administración. Una Perspectiva Global.* México: McGraw-Hill.

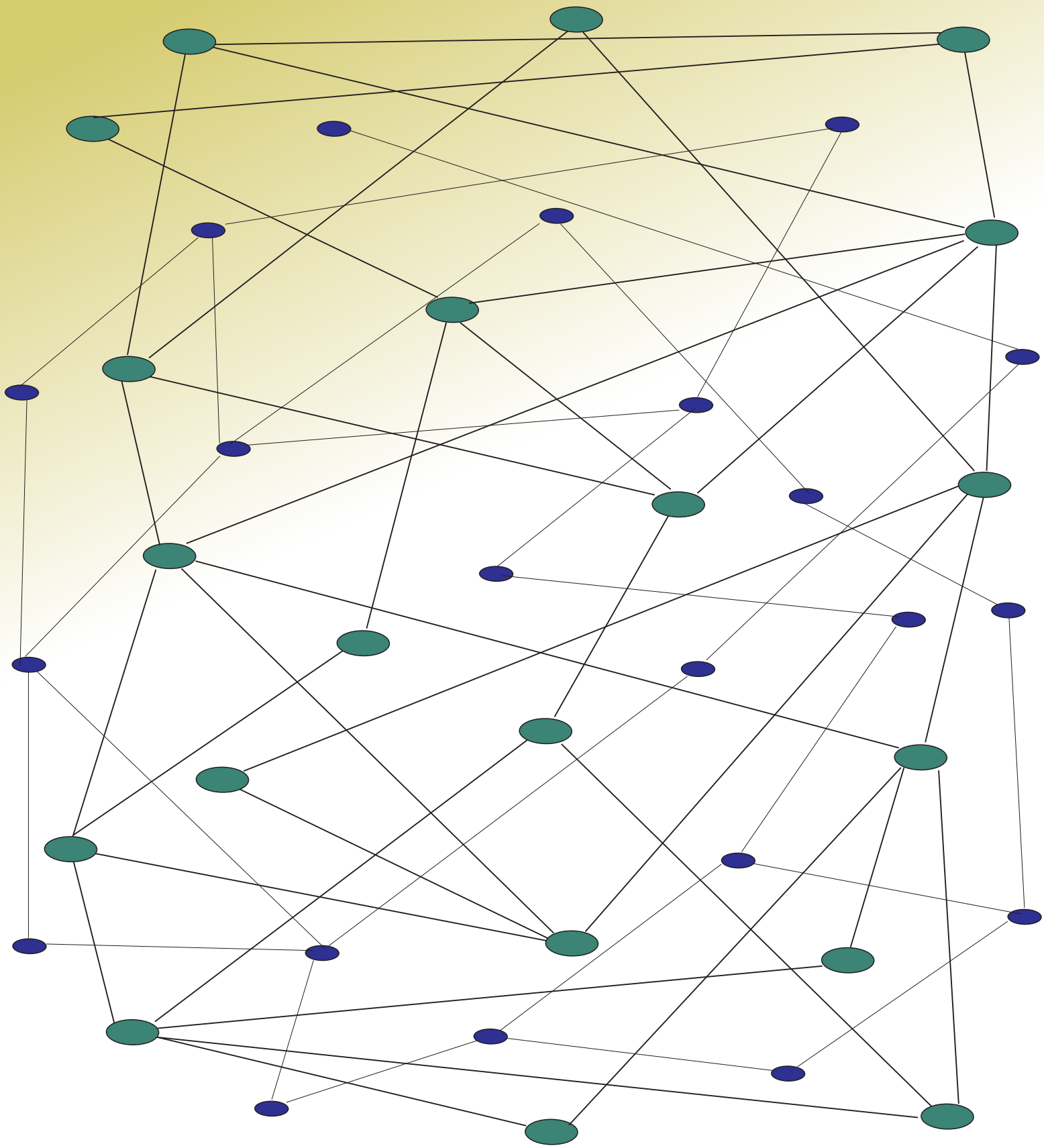
Marín, D. (2012). *Estructura organizacional y sus parámetros de diseño: análisis descriptivo en pymes industriales de Bogotá.* Estudios Gerenciales, vol. 28, núm. 123, abril-junio, 2012, pp. 43-63 Universidad ICESI Cali, Colombia.

Mintzberg, H. (1984). *La estructuración de las organizaciones.* Barcelona: Ariel.

Mintzberg, H. (2000). *Diseño de Organizaciones Eficientes.* Argentina: Ateneo.

Stoner, J. A., Freeman, R. E., & Gilbert, D. R. (1996). *Administración.* México: Prentice Hall.

Williams, C. & Rains, J. (2007). *Linking strategy to structure: the power of systematic organization design.* Organization Development Journal, 25(2), 163-170.



ISBN: 978-607-8527-34-2