

# INTERVENCIONES PSICOLÓGICAS

**BÚSQUEDA Y DESCUBRIMIENTOS**

**ANA MARÍA BALTAZAR RAMOS**

**Editora y Compiladora**



# **INTERVENCIONES PSICOLÓGICAS**

## **BÚSQUEDA Y DESCUBRIMIENTOS**

**ANA MARÍA BALTAZAR RAMOS**  
Editora y Compiladora

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza



Dr. Vicente Jesús Hernández Abad  
**Director**

Dra. Mirna García Méndez  
**Secretaría General**

Dr. José Luis Alfredo Mora Guevara  
**Secretario de Desarrollo Académico**

CD. Yolanda Lucina Gómez Gutiérrez  
**Secretaria de Desarrollo Estudiantil**

Mtro. Luis Alberto Huerta López  
**Secretario Administrativo**

Dra. María Susana González Velázquez  
**Jefa de la División de Planeación  
Institucional**

Dra. Rosalva Rangel Corona  
**Jefa de la División de Vinculación**

Dr. David Nahum Espinosa Organista  
**Jefe de la División de Estudios de  
Posgrado e Investigación**

Lic. Carlos Raziel Leaños Castillo  
**Diseño de portada**

Claudia Ahumada Ballesteros  
**Diseño y formación de interiores**

### Datos para catalogación bibliográfica

Editora y compiladora: Ana María Baltazar Ramos.

**Intervenciones psicológicas: búsqueda y descubrimientos.**

UNAM, FES Zaragoza.

Peso: 6.2 MB.

ISBN: 978-607-30-6013-4.

Diseño de portada: Carlos Raziel Leaños Castillo.

Formación de interiores: Claudia Ahumada Ballesteros.

Este libro fue dictaminado a través del Comité Editorial de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza y se aprobó en febrero de 2022.

---

### DERECHOS RESERVADOS

Queda prohibida la reproducción o transmisión total o parcial del texto o las ilustraciones de la presente obra bajo cualesquiera formas, electrónicas o mecánicas, incluyendo fotocopiado, almacenamiento en algún sistema de recuperación de información, dispositivo de memoria digital o grabado sin el consentimiento previo y por escrito del editor.

**Intervenciones psicológicas: búsqueda y descubrimientos.**

**D.R. © Universidad Nacional Autónoma de México**

Av. Universidad # 3000, Col. Universidad Nacional Autónoma de México, C.U.,  
Alcaldía Coyoacán, C.P. 04510, Ciudad de México, México.

**Facultad de Estudios Superiores Zaragoza**

Av. Guelatao # 66, Col. Ejército de Oriente,  
Alcaldía Iztapalapa, C.P. 09230, Ciudad de México, México.

# Los Autores

## **Ana María Baltazar Ramos**

Lic. En Psicología. FES Zaragoza UNAM,  
Maestría y Doctorado en Pedagogía UNAM  
Profesor de Tiempo completo, Titular A,  
de la FES, Zaragoza, UNAM.  
Coordinadora del Programa  
de Estimulación del Desarrollo.  
aniuxbaltazar@gmail.com

## **Brenda Denisse Corona Márquez**

Psicóloga de la Carrera de Psicología  
de la FES Zaragoza, UNAM.  
denisse.corona.marquez@gmail.com

## **Daniel Rosas Alvarez**

Lic. en Psicología, FES Zaragoza, UNAM.  
Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación  
Neuropsicológica, Facultad de Psicología, BUAP.  
Doctorado en Pedagogía, FES Aragón, UNAM.  
Profesor de la FES Zaragoza, UNAM. Director y  
terapeuta del Centro de Atención Psicológica  
y Apoyo Educativo Histórico-Cultural.  
daniel.rosas@zaragoza.unam.mx

## **Dulce Anyra Cota Salazar**

Lic. en Psicología, UABC Campus Mexicali.  
Maestría en Psicoterapia Ericksoniana,  
Centro Ericksoniano de México, A.C.  
Maestría Interinstitucional en  
Derechos Humanos, UABCS.  
Doctorado en Investigaciones Educativa,  
Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas.  
Centro de Convivencia Familiar del Poder  
Judicial del Estado de Baja California Sur  
anyracs@hotmail.com

## **Eduardo Alejandro Escotto Córdoba**

Lic. En Psicología UNAM,  
Maestría y Doctorado en Lingüística UAM  
Profesor de Tiempo completo, Titular A,  
de la FES, Zaragoza, UNAM.  
Coordinador del laboratorio  
de Psicología y Neurociencias.  
aescotto@unam.mx

## **Elizabeth Vega Gatica**

Lic. en Psicología, FES Zaragoza, UNAM.  
eli.vg1014@gmail.com

## **Jaime Melchor Aguilar**

Ingeniero Industrial en Electricidad.  
Instituto Tecnológico de Oaxaca.  
Maestría en Ciencias de la Educación,  
Instituto de Estudios Universitarios A. C.  
Doctorado en Ciencias en Planificación de Empresas y  
Desarrollo Regional, Instituto Tecnológico de Oaxaca.  
Fundador e investigador del Instituto de  
Investigaciones Sociales Humanas, S. C.  
20-XI-2020†

## **Juan Carlos Gómez Roque**

Psicólogo de la Carrera de Psicología  
de la FES Zaragoza, UNAM.  
lkarocarlos87@gmail.com

### Juan Carlos Mazón Sánchez

Lic. en Psicología, Facultad de Psicología, UNAM.  
Maestría en Psicología Ambiental,  
Facultad de Psicología, UNAM.  
Doctorado en Psicología Educativa  
y del Desarrollo, FES Iztacala, UNAM.  
Profesor de Carrera de Tiempo Completo, Universidad  
Justo Sierra, Dirección Académica y de Investigación.  
Profesor de Asignatura en la  
Universidad Autónoma de la Ciudad de México,  
Candidato a Investigador Nacional, SNI, Conacyt.  
jcmazon@ujsierra.com.mx

### Juan Jiménez Flores

Lic. En Psicología. FES Zaragoza UNAM  
Doctorado en Psicología Educativa y desarrollo  
humano, Facultad de Psicología, UNAM  
Profesor de Tiempo completo Asociado C,  
de la FES, Zaragoza, UNAM.  
jimenezj19@hotmail.com

### Luis Angel Leocadio Cervantes

Lic. en Psicología, FES Zaragoza, UNAM.  
Terapeuta y colaborador de investigación  
en Centro de Atención Psicológica  
y Apoyo Educativo Histórico-Cultural.  
ang.lc2710@gmail.com

### Luz María Flores Herrera

Lic. En Psicología, Facultad de Psicología, UNAM  
Mtra. En Psicología, Facultad de Psicología, UNAM  
Doctorado en Psicología,  
Facultad de Psicología, UNAM  
Profesor de Tiempo completo, Titular C,  
de la FES, Zaragoza, UNAM.  
lucy\_fl@yahoo.com

### Samuel Ramírez Morales

Licenciatura en Psicología UNAM  
Maestría en Psicología Social UAM  
Profesor de la carrera de Psicología  
de la FES Zaragoza UNAM  
ramsteacher@gmail.com

### Yesica Yazmín Celayo Reyes

Lic. en Psicología Social, Universidad Mexicana.  
Maestría en Competencias Educativas,  
Universidad del Valle de México  
Maestría en Psicología Clínica,  
Universidad Justo Sierra.  
Psicoterapeuta particular desde el  
Enfoque Cognitivo Conductual  
yezi\_celayo@hotmail.com

# Índice

	Presentación	7
<b>CAPÍTULO 1</b>	<b>DIFERENCIAS COMUNICATIVAS DE UN CUENTO ESCUCHADO EN FUNCIÓN DE SU REPRESENTACIÓN SEMIÓTICA EN NIÑOS PREESCOLARES</b>	<b>9</b>
	Ana María Baltazar Ramos, Eduardo Alejandro Escotto Córdova	
<b>CAPÍTULO 2</b>	<b>INTERVENCIÓN TCC EN LÍNEA PARA PROMOVER LA RESILIENCIA EN NIÑOS DURANTE LA PANDEMIA DE COVID-19</b>	<b>27</b>
	Yesica Yazmín Celayo Reyes, Juan Carlos Mazón Sánchez	
<b>CAPÍTULO 3</b>	<b>EL PAPEL DE LOS PROFESORES EN LA FORMACIÓN DE LECTORES</b>	<b>43</b>
	Dulce Anyra Alida Cota Salazar	
	Jaime Melchor Aguilar †	
<b>CAPÍTULO 4</b>	<b>INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA: LA FORMACIÓN DE PSICOTERAPEUTAS DESDE LA EPISTEMOLOGÍA AMPLIADA</b>	<b>63</b>
	Samuel Ramírez Morales	
<b>CAPÍTULO 5</b>	<b>FRONTERAS EN LA PRÁCTICA CRÍTICA DE DOCENTES: UN ANÁLISIS DESDE SUS SENTIDOS Y SIGNIFICADOS</b>	<b>85</b>
	Luis Angel Leocadio Cervantes, Elizabeth Vega Gatica, Daniel Rosas Alvarez	
<b>CAPÍTULO 6</b>	<b>ANÁLISIS FACTORIAL DE SÍNTOMAS DE ANSIEDAD DURANTE LA PANDEMIA COVID-19: INDICADORES EN POBLACIÓN ADULTA</b>	<b>99</b>
	Juan Jiménez-Flores, Luz María Flores-Herrera, Juan Carlos Gómez-Roque, Brenda Denisse Corona-Márquez	



# Presentación

El presente volumen forma parte de la serie *INTERVENCIONES PSICOLÓGICAS* dedicada a mostrar diferentes alternativas y posturas de intervención en la Psicología, porque acercarse a problemas preventivos o de intervención psicológica, requiere una constante actualización, ya sea porque los problemas son nuevos, han cambiado, o porque las generalidades sociales y culturales se han modificado. Es así como surge esta obra, donde estudiosos del tema podrán encontrar, en este ejemplar en particular, diferentes investigaciones donde la Pandemia de COVID-19 afectó, de alguna manera, a los 14 autores que participaron en este volumen.

Como es costumbre, los autores especifican la forma que llevaron a cabo sus investigaciones detallando su enfoque en su marco teórico; siendo muy específicos en sus procedimientos, análisis de resultados y conclusiones, lo que de alguna forma nos permitirá replicarlos o continuar el debate investigativo con todos ellos.

En el capítulo uno titulado *Diferencias Comunicativas de un Cuento Escuchado en Función de su Representación Semiótica en Niños Preescolares*, los investigadores, nos muestran cómo niños preescolares de 4 y 5 años comunican un cuento, después de escuchar y ver a una artista profesional contarles un cuento, los resultados son interesantes, pese a que se apoyan en diferentes autores clásicos los hallazgos encontrados marcan una edad y diferencias específicas, que ningún otro autor había comentado, por lo que sugieren que esos resultados pueden ser tomados en cuenta en procesos judiciales y algunas otras evaluaciones para niños de esta edad.

El capítulo titulado *Intervención TCC en Línea para Promover la Resiliencia en Niños Durante la Pandemia de COVID-19*, nos muestra los descubrimientos que tuvieron al intervenir con 10 niñas y 6 niños de 5° de primaria de un colegio particular, en 8 sesiones por videollamada, al tratar temas como la autoestima, las emociones, el sentido del humor, entre otros; encontrando grandes ventajas en este tipo de intervención, tanto familiar como individual, en estos temas.

En el tercer capítulo *El Papel de los Profesores en la Formación de Lectores*, los investigadores analizaron el papel de 20 profesoras de escuelas públicas de la ciudad de la Paz, Baja California Sur, México; 10 profesoras de educación preescolar y 10 de 1° de primaria, respecto a la enseñanza de la lectura en México. Los resultados son sorprendentes, pero sus propuestas para estos descubrimientos son muy alentadoras.

El capítulo cuatro *Intervención Psicoeducativa: La Formación de Psicoterapeutas desde la Epistemología Ampliada*, el objetivo de este investigador fue formar psicoterapeutas desde el *modelo del rizoma* como una estrategia pedagógica para provocar cambios cognitivos, rupturas epistemológicas y la generación de nuevas estructuras epistémicas complementarias, que le permitieran al alumno abordar los fenómenos psicoeducativos desde su complejidad; entre otros; describiendo técnicas e instrumentos utilizados; los resultados son muy atractivos y las conclusiones nos da otra alternativa para utilizar con la formación de recursos humanos.

En el capítulo cinco *Fronteras en la Práctica Crítica de Docentes: un Análisis desde sus Sentidos y Significados*, los investigadores indagaron la cercanía de docentes de escuelas públicas primarias de la Ciudad de México, prácticas que fomentan conocimientos críticos, llevando a cabo entrevistas y observando sus clases; los resultados llevan a conclusiones importantes dignas de ser tomadas en cuenta para futuras investigaciones.

El último capítulo titulado *Análisis Factorial de Síntomas de Ansiedad Durante la Pandemia COVID-19: Indicadores en Población Adulta*, los investigadores diseñaron una Escala de Ansiedad para el ser llevada en el contexto de la pandemia del COVID-19, utilizando una muestra de 1059 sujetos, 752 mujeres y 304 varones de 21 a 73 años, dando como resultado un instrumento de medición para los síntomas de ansiedad manifestados durante la pandemia por COVID-19 de 2020 en población de adultos mexicanos.

Espero que disfruten este libro, y que encuentren en los diversos capítulos respuestas a sus dudas.

***Dra. Ana María Baltazar Ramos***  
***Enero de 2022***

# Capítulo 1



## Diferencias comunicativas de un cuento escuchado en función de su representación semiótica en niños preescolares

Ana María Baltazar Ramos  
Eduardo Alejandro Escotto Córdova

### RESUMEN

La alternancia semiótica es el cambio de un signo por otro para representar o significar al mismo referente o significado. Nuestro **objetivo** fue investigar las alternancias semióticas en preescolares al comunicar un cuento después de escucharlo, ya fuera por narración oral, el dibujo o la representación actoral. ¿Alguna de estas formas de comunicar el cuento tendrá más elementos de su contenido narrativo? **Participantes:** tres varones de 4 años y tres niñas de 5 años. **Investigación:** mixta cualitativa-cuantitativa. **Instrumentos:** 6 videos con diferentes cuentos narrados por una actriz profesional. **Procedimiento:** se presentó a cada niño un video diferente en días diferentes. Al finalizar cada video, los niños debían transmitir su contenido de 3 formas semióticas diferentes, consecutivas y siguiendo una secuencia diferente por cuento. En cada cuento se alternó la secuencia: **Platicarlo, Dibujarlo, Actuarlo**, presentándose las seis combinaciones posibles (PDA; DPA; APD, etc.). Todas las representaciones de los niños fueron videograbas y analizadas con criterio cuantitativos y cualitativos definidos de antemano. **Resultados:** Los niños de 4 años expresaron más contenidos del cuento al dibujarlo. No fue así en las niñas de 5 años, que obtuvieron mayores puntajes al platicar el cuento. Los resultados sugieren que, a menor edad, los niños expresan mejor los contenidos de un cuento si lo dibujan, y que, a mayor edad, la expresión oral es un mejor recurso. El sexo puede ser una variable a considerar, aunque nuestros resultados no confirman la interacción edad-sexo. **Conclusiones:** La elección de la forma semiótica de representación de una historia, o una experiencia vivida por los niños y niñas, es una variable importante para considerar según la edad, aunque no es claro si el sexo influye. Nuestra investigación sugiere que, en los infantes, la forma de representación semiótica es importante, no solo en la comunicación cotidiana, sino en las terapias o los posibles testimonios judiciales en que se vean envueltos los infantes.

### INTRODUCCIÓN

#### La alternancia semiótica

La semiótica es la disciplina que estudia los signos-significados y los sistemas en que se organizan. Para Beuchot (2004, p. 7) “es la ciencia que estudia el signo en general; todos los signos que forman lenguajes o sistemas”. Para Humberto Eco (2000, p. 22, citado en Escotto 2021), “la semiótica se ocupa de cualquier cosa que pueda considerarse como signo”; para Charles Morris (1985/1971, p.15), es la “ciencia de los signos”;

El **signo** es como cualquier ente material que está en lugar de algo para alguien, y, aquello que es sustituido por el signo es su **significado**, el cual no necesariamente se reduce a objetos materiales y tangibles. El signo y su significado siempre son históricos, culturales y socialmente construidos, es decir, dependen de una época, una cultura, un grupo social, una lengua y vivencias específicas. Los signos pueden ser **iconográficos** (son semejantes a aquello que sustituyen, por ejemplo, una foto, una estatua, un dibujo naturalista, etc.) o **abstractos** (nada en el signo como ente físico es similar a lo que significa o sustituye), por ejemplo, la palabra “sal” ni es blanca, ni salada, ni granulosa. El dominio de los signos tiene dos momentos distinguibles: el *semiótico* (creación, uso y modificación individual de signos y significados) y *semiósico* (creación, uso y modificación social de signos y significados) (Escotto-Córdova, Sánchez- Ruiz, & Baltazar-Ramos, 2018; Escotto-Córdova, 2013). Los signos son los elementos esenciales del lenguaje y de todas las lenguas o idiomas.

Los signos iconográficos, en tanto que reproducen aquello a lo que refieren, lo *representan* (representar significa que se vuelve a presentar: mostrar, reproducir, imitar: Gómez de Silva, 1988). El dibujo de tipo realista, no abstracto, es el prototipo de un signo iconográfico en tanto que *re-presenta* aquello que sustituye. Las primeras manifestaciones del lenguaje en los infantes dependen tanto de la maduración biológica como de la enseñanza, la cultura y la sociedad en que están inmersos, y la gestualidad intencionada (antes del primer año), la comunicación no verbal en la interacción lúdica, el habla (a partir del primer año) y el dibujo (en la edad preescolar) son sus primeras manifestaciones, de ahí que, para el desarrollo psicológico de los niños en la educación preescolar, requiere el dibujo, el juego -particularmente de roles-, la representación teatral, y el habla discursiva.

La alternancia semiótica es: (a) el cambio de uno o más signos en sustitución de otro(s) para representar o significar el mismo significado; (b), el cambio de significados manteniendo el mismo signo; (c) la creación de nuevos signos y significados alternando los usuales. Su uso en la comunicación cotidiana es inevitable, pero en las matemáticas son, a la par, un instrumento para su desarrollo y las huellas de su propia historia. La alternancia semiótica es el cambio de un signo por otro para representar o significar al mismo referente o significado (Escotto-Córdova & Baltazar-Ramos, 2021). La alternancia semiótica, por lo tanto, es el cambio de un signo por otro para representar o significar al mismo referente o significado, y una de sus primeras manifestaciones es el dibujo infantil.

#### El dibujo

El estudio sobre el desarrollo del dibujo en la infancia tiene una larga tradición. En 1887, Ricci (citado en Mura, 1964), afirmó que en los dibujos de los niños se puede ver plasmado lo que este recuerda, pero no cualquier cosa, sino aquello que llama su atención y le provoca emoción. Sully y Lukens, en 1896, Kerchensteiner, en 1905, y Rouma en 1919 (Hernández, 2002; Mura, 1964; Marín, 1988), afirmaron que el dibujo se da en etapas del desarrollo: se inicia en los garabatos y termina hasta una imagen semejante a la real. Siguiendo esta tendencia en 1927, Luquet (citado en Baltazar, 2019) afirmó que los niños de 3 a 4 años realizaban sólo trazos y que al preguntarles sobre sus dibujos ellos mencionaban la similitud con ciertos objetos, es decir, atribuían significado a



los trazos. Vigotski (1930/2012), por su parte, mencionó que, desde el punto de vista del desarrollo, el dibujo va aunado al lenguaje, por ello, en los niños pequeños se ve primero el dibujo terminado y después, el niño dice lo que ha dibujado; en la edad siguiente, pone nombre al dibujo cuando está a medio hacer y, finalmente, en otra, decide de antemano qué es lo que va a dibujar.

Hacia mediados del siglo XX se afinaron ciertas observaciones. Porot, en 1952, y Corman en 1965, observan una “proyección de los sentimientos” en los dibujos cuando se da una vaga instrucción (Engelhart, 1992; Saínz, 2002; Hernández, 2002), donde la interpretación, es decir, la atribución del sentido clínico se la da el psicólogo. Lowenfeld (1961) afirmó que los dibujos de los niños eran como expresiones gráficas que constituyen un sistema simbólico de comunicación. Sin embargo, para H. Wallon y Lurcat (1968) el dibujo corresponde a la evolución del nivel perceptivo. Otro abordaje es el de Piaget e Inhelder (1969/1980) para quienes el dibujo sólo era una forma de placer, donde el niño comparte su esfuerzo de imitar o representar lo real. Por su parte, Goodnow, (1979), Goodenough, Koppit, y Burt, entre otros (Saín, 2002), retoman los postulados del desarrollo y realizan un análisis de la representación de la figura, a la que le asignan un puntaje y lo relacionan con la edad cronológica de los años y meses. En cualquier caso, el dibujo es un elemento lúdico de la actividad de los infantes.

### El Juego

El juego en la infancia no es solo una o más actividades concretas en las que se entretienen los niños, es la actividad principal mediante la cual aprenden, y en donde los momentos semióticos y semiósicos son fundamentales. Les permite a los niños ir relacionando lo que conocen con lo nuevo, les ayuda a fortalecer el aprendizaje individual y social; estimula y ejercita las diferentes funciones psíquicas convirtiéndose en la actividad más importante para el desarrollo psicológico y en la formación de la personalidad de los niños antes de los ocho años (Baltazar, 2019).

Para Baltazar y Escotto, (2019), el juego humano es la diversidad de conductas que, además de presentar muchas de las características de juego presentes en otras especies de mamíferos, tienen cualidades semiósicas, culturales e históricas importantes, algunas de las cuales son:

- a) El juego con otros adquiere la forma de juego dialógico de roles y temas
- b) El juego utiliza objetos o artefactos culturales (varía con los grupos sociales y culturas) e históricos (varía en distintas épocas) contruidos para jugar tales como pelotas, patinetas, bicicletas, muñecos, plastilina, cartas, dominós, ajedrez, etc., a los que se les suelen atribuir significado, y en el caso de objetos que representan seres vivos, interactuar con ellos hasta en forma dialógica evocando personajes
- c) En ciertos juegos, sus acciones representan una simulación de la vida cotidiana propia de su cultura y época histórica en donde los niños asumen un rol social laboral
- d) Hay una tendencia a fijar reglas implícitas o explícitas que se respetan, se analizan y acuerdan verbalmente.
- e) Los adultos siguen jugando y divirtiéndose socialmente en forma participativa o con la mera observación de juegos.

Para Vigotski, el juego es la actividad rectora de los niños de 3 a 6 años, por ser la principal fuente de desarrollo que provoca cambios cualitativos en la psiquis del niño, estimula su desarrollo socioemocional y cognitivo al utilizar artefactos culturales como juguetes; al establecer socialmente reglas del juego e interacciones dialógicas con los

compañeros de juego, etc., permitiendo formar las bases de la actividad escolar que pasa a ser la principal en los años posteriores (Vygotski, 1933/2009).

Por su parte Elkonin (1978/2003), comenta que, si bien el juego es la actividad rectora en el preescolar, éste lo sería en su forma extendida, es decir, como juego de roles o juego protagonizado. Dentro del juego de roles existe el juego mediado por objetos (muñecos, títeres, carritos, plastilina, etc.), es un tipo de juego de roles donde el niño necesita al objeto para representar al personaje (lo materializa en el muñeco u objeto), los personajes se manifiestan mediante las verbalizaciones y conductas que el niño quiere asignar (Baltazar & Escotto, 2017).

En algunas investigaciones se ha utilizado el juego como estrategia en el desarrollo del lenguaje en su función comunicativa, mediatizadora y reguladora en un niño con trastorno del espectro autista (González-Moreno, 2016; 2018); como un programa de juego cooperativo para el desarrollo del lenguaje oral (Muñoz, 2018); otros más lo han utilizado para mejorar el lenguaje oral en niños de 5 años, que presentaban alteraciones en expresión de frases u omitiendo fonemas (Velásquez, 2018).

En el niño, la función semiótica y semiósica se cultivan al desarrollar la capacidad para representar o significar algún referente mediante signos de cualquier tipo, comenzando con el habla para otros, y siguiendo con la representación actuada con otros, el dibujo y la escritura para sí mismo y para otros. Algunos estudios sugieren que la **alternancia semiótica** (cambiar de un tipo de signos a otros para significar lo mismo) fortalece la comprensión y la comunicación en diversas áreas, desde las matemáticas hasta la expresión de emociones (González, Escotto, Sánchez & Baltazar, 2016). En niños, la alternancia semiótica se observa del uso del dibujo a la representación “teatral” que generalmente utiliza el juego de roles, y de ésta a la narración oral, modalidades semióticas que los niños suelen hacer cotidianamente.

### Dudas, vacíos e inconsistencias en otras investigaciones relacionadas

En investigaciones actuales, se ha utilizado el dibujo para conocer y facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en niños preescolares. Infante, (2004) encontró que, a los pequeños, se les facilita la construcción de esquemas cognitivos si manipulan objetos y experimentan directamente los fenómenos que se hacen evidentes mediante la expresión oral y el dibujo; sin embargo, manifiesta que se necesitan hacer estudios más amplios en tiempo y espacio para elaborar un inventario de los niveles de logro de los niños en su desarrollo cognitivo, específicamente en sus manifestaciones gráficas y en las expresiones orales. Otros autores también utilizaron el dibujo para estimular la facilidad de adquisición de la escritura y entender la notación numérica (Scheuer, Cruz & Iparraguirre, 2010) encontrando muy buenos resultados, sin embargo, señalan que es necesario profundizar en los resultados, en dos líneas: 1) abordar las eventuales variaciones a nivel intrasujeto en las concepciones de aprendizaje acerca de distintos dominios; 2) analizar las relaciones entre las concepciones de aprendizaje de los niños y su desempeño en el dominio en cuestión.

Moragón-Alcañiz y Martínez-Bello, (2016), investigaron las preferencias de los juegos infantiles de los pequeños, encontrando que el dibujo favorece la comprensión del juego infantil, mostrando, además, alternativas de modelos culturales dominantes impuestos desde la primera infancia. Sin embargo, los autores sólo trabajaron con 17 niños en una sola sesión individual, donde les pidieron a los sujetos hacer un dibujo y después se les realizó una encuesta.

Otros más, han medido la influencia de la televisión en el contenido simbólico del discurso de niños de tres países latinoamericanos a través del dibujo; encontrando que hay diferencias de permanencias culturales y sociales de



forma y fondo, que las preocupaciones de sus vidas son distintas (Jiménez & Mancinas, 2009); sin embargo, sugieren seguir investigado el dibujo infantil como medio de comunicación y riqueza de investigación. Por su parte, Morales, Chacón y Soto, (2014) investigaron a través de dibujos el contenido violento de personajes que los niños veían en la televisión, encontrando que los niños de entre 5 y 6 años reproducen algunos tipos de violencia que ven en televisión. Sin embargo, los investigadores revisaron la muestra en su conjunto y no en la particularidad de cada uno de los casos.

Ahora bien, las investigaciones mencionadas arriba respecto a la utilización de juego como estrategia del desarrollo del lenguaje de González-Moreno, (2016; 2018); Muñoz, (2018) y Velásquez, (2018), han dejado afuera el uso del dibujo, y han puesto el énfasis en el aprendizaje, pero no en cómo se comunica por parte de los infantes.

Nuestra investigación pretende utilizar diversas formas de representación, o alternancia semiótica, para detectar aquella o aquellas que faciliten la comunicación de lo aprendido.

### Planteamiento del problema

En niños preescolares de 4 y 5 años, ¿habrá diferencias en la capacidad comunicativa de una fábula que hayan escuchado si varían las formas de representación semiótica utilizadas para representar su contenido?

### Objetivos

Investigar en niños preescolares de 4 y 5 años la expresión de los contenidos de una fábula escuchada con diferentes alternancias semióticas:

- (1) Narración oral;
- (2) Dibujo;
- (3) Representación actoral personal o con la utilización de diferentes materiales o juguetes.

### MÉTODO

Tipo de investigación: mixta cualitativa-cuantitativa. Para la parte cuantitativa se formaron categorías y se contabilizaron. Para la parte cualitativa, se dialogó con el niño mediante preguntas sobre aquello que estaba representando con alguna modalidad semiótica: dibujo, narración oral, actuación. Todas las sesiones se videograbaron para analizar su contenido.

**Participantes:** 3 niños de 4 años (**niño, 1, 2 y 3**) y 3 niñas de 5 años (**niña 1, 2 y 3**).

Los **niños 1 y 2**, no asistían al preescolar en el momento de la investigación, el **sujeto 3** sí, además, el **niño 3**, está acostumbrado a escuchar cuentos por parte de sus padres, a la hora de acostarse.

Las tres niñas, asisten al preescolar, las niñas, 2 y 3 además, están acostumbradas a escuchar cuentos por parte de sus padres.

### Selección de la muestra

Debido a la pandemia de Covid-19 por la que se estaba atravesando a nivel mundial, se solicitó a 35 estudiantes su colaboración para la investigación y que tuvieran acceso en su casa a niños y/o niñas de 4 o 5 años que sus padres permitieran su participación tras firmar el consentimiento informado. Obteniendo a 3 niños y 3 niñas.

### Definiciones conceptuales

**Capacidad comunicativa de la fábula:** destreza para dar a conocer a otros, mediante alguna modalidad semiótica, el desarrollo de la historia de una fábula escuchada por el niño.

**Narración oral:** destreza para dar a conocer a otros mediante el habla, el contenido de una fábula: el tema, sus personajes y sus interacciones, y el desarrollo de la historia de principio a fin.

**Dibujo:** destreza oculomotora para utilizar un lápiz, crayón o gis y representar el contenido (personajes, escenarios, acciones) e historia (secuencia narrativa) de una fábula.

**Representación actoral:** habilidad gestual, corporal, dialógica y de selección de objetos para representar el contenido (personajes, escenarios, acciones) e historia (secuencia narrativa) de una fábula.

### Variables Independientes (VI) definidas operacionalmente

**V.I.1 Platícalo.** Después de escuchar una fábula (al niño se le dijo que era un cuento) que lo narrara oralmente.

**V.I.2 Actúalo.** Después de escuchar una fábula, que lo actuara.

**V.I.3. Dibújalo.** Después de escuchar una fábula, que la representara mediante dibujos.

### Variables Dependientes (VD)

**V.D.** Número de elementos que es capaz de reproducir del contenido de una fábula con las tres variables independientes:

**Oral:** 1) Número de unidades sintácticas; 2) número de ideas centrales; 3) Intención comunicativa.

### Definición operacional

Unidad Sintáctica: Palabra, frases, oraciones que hay entre un punto, punto y coma, dos puntos, guion y el inicio de otros.

Idea Central: Unidad narrativa (palabra, frases, oraciones) en la cual el sentido del cuento/fábula/ensayo, no se entendería y cuya relación con otras ideas centrales formarán la trama del texto cohesionado. La idea central no necesariamente coincide con las unidades sintácticas.



Intención comunicativa: aquello que comunica el cuento como una totalidad; el sentido del texto como una totalidad. Es un Enunciado (Bajtín, 1929/1993), todo lo que les comunica a otros antes de dejarles la palabra para que respondan, repliquen o contradigan.

## Dibujo

Número de trazos gráficos iconográficos o no, y su composición en el cuaderno o pizarrón, que indiquen aspectos del contenido de la fábula (personajes, escenarios, acciones) e historia (secuencia narrativa).

## Actuación

El número de unidades temáticas del contenido de una fábula (personajes, escenarios, acciones) e historia (secuencia narrativa), representadas mediante gestos, voces, poses corporales y selección de objetos.

## Escenario

Un mismo espacio dentro de la casa del niño.

## Instrumentos

- 6 videos de diferentes fábulas narrados por una actriz profesional.
- 6 teléfonos celulares para reproducir los videos (uno por cada niño).
- Diferentes juguetes, elegidos por cada uno de los niños
- Hojas blancas tamaño 31.9 x 22.9 cm, para cada uno de los niños.
- Lápices, crayolas, marcadores, plumones, etc.,

## PROCEDIMIENTO

Una vez seleccionada la muestra se obtuvo, en PDF, el consentimiento informado de los padres en el que se especifica que todas las sesiones serían videograbadas.

Posteriormente, se mandaba a cada estudiante, por correo electrónico, un video y las especificaciones para que el niño respondiera después de haber visto el video, (ver Tabla 1, *Secuencias de representación semiótica de cada niño para cada una de las seis fábulas*). Cuando los estudiantes mandaban el video grabado del niño, se mandaba el siguiente vídeo hasta completar los 6 videos.

Por lo general los videos eran mandados una vez por semana y para tener un mejor control sobre la presentación de las 6 fábulas, el narrador siempre fue el mismo.

**Tabla 1.** Secuencias de representación semiótica de cada niño para cada una de las seis fábulas.

Fábula por día	Representación semiótica diferente y consecutiva en un mismo día		
1. El burro flautista	PLATICA	DIBUJA	ACTÚA
2. Los ratoncitos y el gato	PLATICA	ACTÚA	DIBUJA
3. Los gallos y el águila	DIBUJA	PLATICA	ACTÚA
4. El perro y su reflejo	DIBUJA	ACTÚA	PLATICA
5. La zorra y el espino	ACTÚA	PLATICA	DIBUJA
6. El burro y el caballo	ACTÚA	DIBUJA	PLATICA

Todas las fabulas les fueron representadas de la misma forma a cada uno de los sujetos.

A cada niño se le presentó el video en la misma habitación y por lo general a la misma hora del día. Se cuidaba tener hojas, lápices, crayones o plumones, un bote con juguetes.

Los videos fueron narrados y actuados por una actriz. Ella daba entonaciones a los personajes, por ejemplo, se ponía en 4 patas para hacer como un caballo, burro, perro. Utilizó poca utilería, por ejemplo, para la fábula 1, utilizó una flauta y la toco; para la 2, se vio un gato real, y se puso una barba y bigote de peluche blanco; para la 3, utilizó unas plumas de color rojo y amarillo; para la 4, un hueso de papel y una manta azul; para la 5, una maceta de nopal; y para la 6, nada, sólo su actuación.

De los videos, se transcribieron todas las respuestas que los niños dieron para su análisis cualitativo y cuantitativo.

## RESULTADOS

Para el análisis cuantitativo, se contabilizó cada uno de los contenidos operacionales de las categorías definidas en las variables, esto es, para **Platica** se contabilizaron: palabras, frases, oraciones, intención comunicativa. **Dibujo** Número de trazos gráficos iconográficos o no, y su composición en el cuaderno, personajes, escenarios, acciones, e historia. **Actuación** número de personajes, escenarios, acciones, gestos, voces, poses corporales y selección de objetos, obteniendo los siguientes resultados, ver tabla 2.

En la tabla 2 y 3, se puede observar que **los niños de 4 años** tuvieron el **mayor puntaje** en la actividad del **dibujo**, seguida de la plática y en tercer lugar la actuación.

Por su parte **las niñas de 5 años** obtuvieron un **mayor puntaje** en la **plática**, seguida del dibujo y también en tercer lugar la actuación.

También puede observarse que: **Los niños** obtuvieron mayor puntaje que las niñas en **actuación, sin embargo, tampoco** fue su determinante.



**Tabla 2. Resultados por categorías.**

Niños 4 años/ Actividad	Niño 1	Niño 2	Niño 3	Total	Niñas 5 años/ Actividad	Niña 1	Niña 2	Niña 3	Total
Platica	90	95	102	<b>287</b>	Platica	159	315	320	<b>794</b>
Dibuja	109	175	163	<b>447</b>	Dibuja	125	192	173	<b>490</b>
Actúa	74	62	79	<b>215</b>	Actúa	68	56	70	<b>194</b>

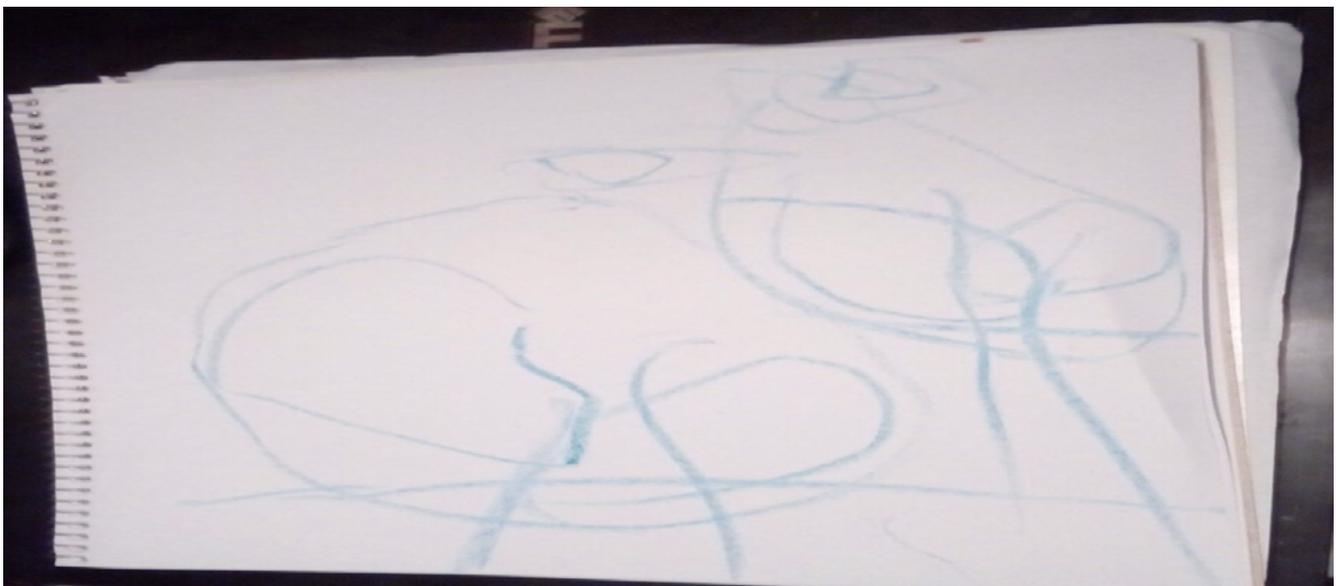
El número total, es de la suma de la actividad de cada uno de los niños. El número en cursivas es el que obtuvo mayor puntaje total en las diferentes representaciones semióticas de las diferentes categorías de sujetos.

**Tabla 3. Relación de superioridad en porcentajes del tipo de representación semiótica.**

Niños 4 años/ Actividad	Niño 1	Niño 2	Niño 3	Total	Niñas 5 años/ Actividad	Niña 1	Niña 2	Niña 3	Total
Platica	82%	54%	62%	<b>64%</b>	Platica	100%	100%	100%	<b>100%</b>
Dibuja	100%	100%	100%	<b>100%</b>	Dibuja	79%	60%	54%	<b>62%</b>
Actúa	67%	35%	48%	<b>48%</b>	Actúa	42%	17%	22%	<b>24%</b>

El número por porcentaje nos permite una visión diferente de la actuación de cada uno de los sujetos.

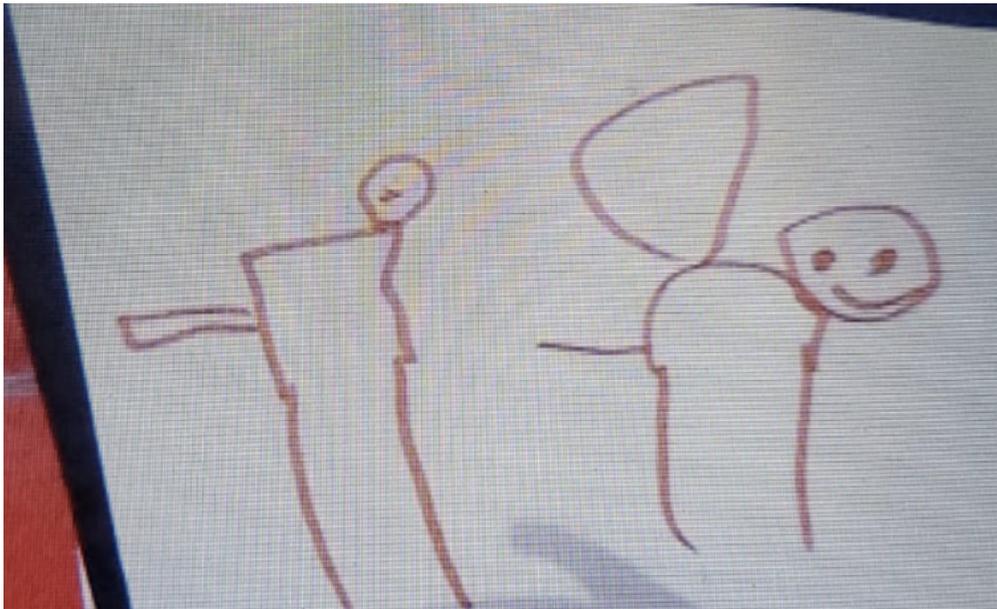
Las niñas tuvieron más contenidos en los trazos iconográficos en los dibujos que los niños, pero no fue su determinante, observemos las figuras de la 1 a la 6.



**Figura 1. Dibujo del niño 1 (Ratoncitos y el gato).**



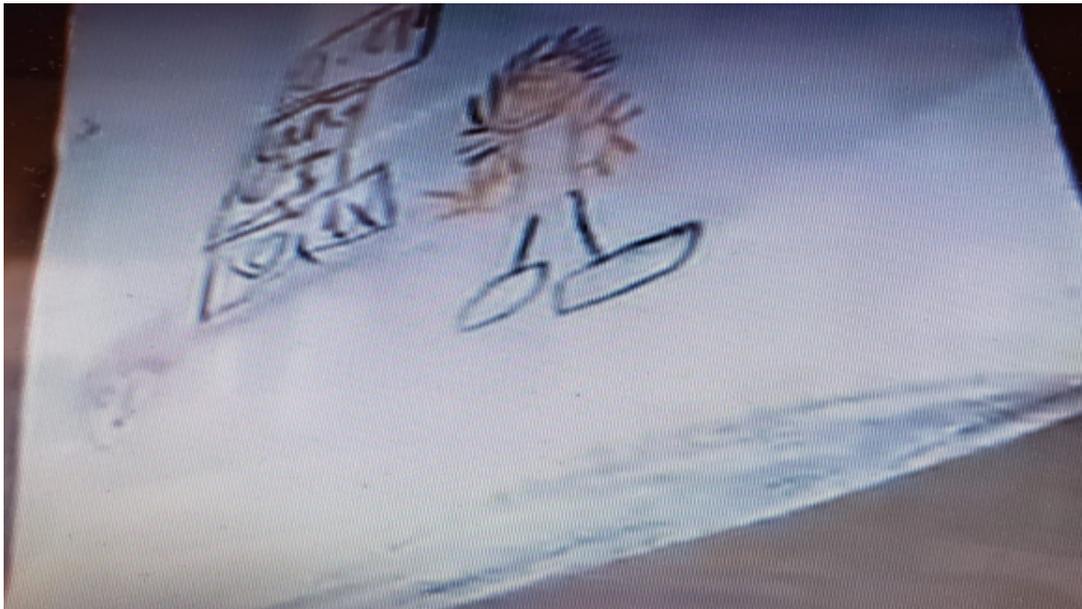
**Figura 2.** Dibujo niño 2 (El burro flautistas).



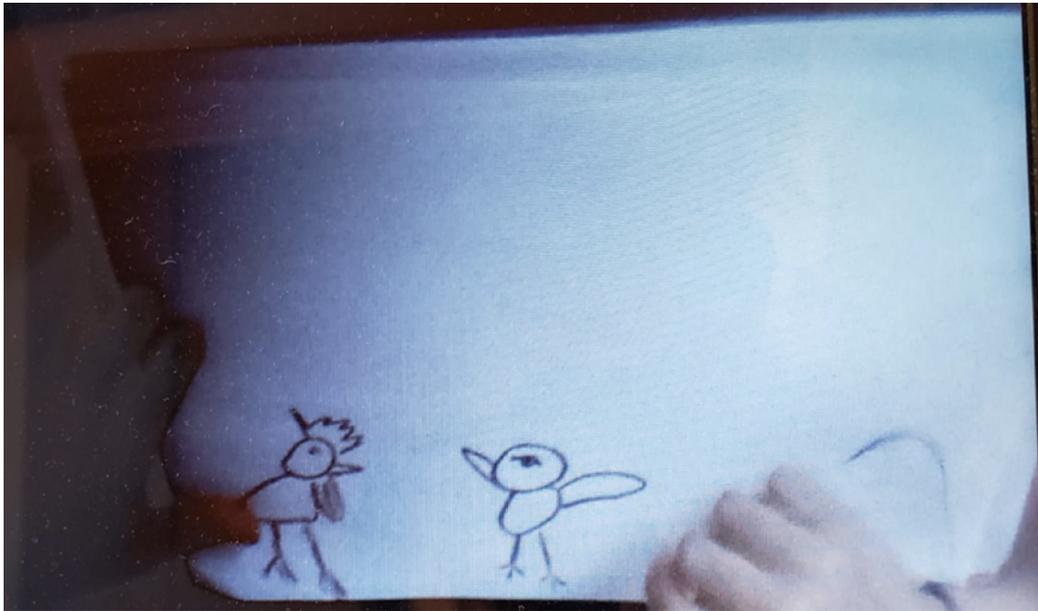
**Figura 3.** Dibujo del niño 3 (El burro y el caballo).



**Figura 4.** Dibujo niña 1 (El burro flautista).



**Figura 5.** Dibujo niña 2 (El burro y el caballo).



**Figura 6.** Dibujo niña 3 (Los gallos y el águila).

En los dibujos de los niños de 4 años observamos que en la **Figura 1.** Dibujo del niño 1 (**Ratoncitos y el gato**), los diversos trazos no se asemejan ni a un ratón ni a un gato, sin embargo, cuando el niño explicaba lo que había dibujado y contaba el cuento a través de su dibujo, continuaba agregando cosas, como “los bigotes del gato”. Pues esos trazos le fueron indispensables para contar la historia que había escuchado. En la **Figura 2.** Dibujo niño 2 (**El burro flautistas**), si bien los trazos no son parecidos a un burro y a una flauta, se observan por lo menos dos momentos: uno donde se encuentra la flauta (lado derecho) y, el momento en que la toca (lado izquierdo). La **Figura 3.** Dibujo del niño 3 (**El burro y el caballo**), el niño dibujó un burro desmayado (lado izquierdo) y un caballo con carga (lado derecho).

Ahora bien, el dibujo de las niñas de 5 años: **Figura 4.** Dibujo niña 1 (**El burro flautista**). Aquí la niña sólo dibuja lo que vio en el video a la actriz que narra el cuento con una flauta en una mano, aun así, comentó todo lo que ella contó. En la **Figura 5.** Dibujo niña 2 (**El burro y el caballo**). Aquí la niña dibuja la carga del burro (lado izquierdo) y a la narradora del cuento (lado derecho). La **Figura 6.** Dibujo niña 3 (**Los gallos y el águila**). Aquí podemos observar que la niña dibujó al gallo rojo con un plumín rojo (lado izquierdo) y al águila con un plumín negro (lado derecho).

Para el análisis cualitativo, se tomaron en cuenta todas las conductas que manifestó cada niño en su representación semiótica, ver tabla 4. *Algunas respuestas de los sujetos.*



**Tabla 4.** Algunas respuestas de los sujetos.

Niños 4 años/ Actividad	Niño 1	Niño 2	Niño 3	Niñas 5 años/ Actividad	Niña 1	Niña 2	Niña 3
<b>El burro flautista</b> <b>Platica</b>	Comentó el cuento poniéndose las manos en la cabeza, y poniéndose las manos bajo la boca imitó una flauta diciendo que eso hizo el burro.	Para platicar fue por un trozo de plastilina para platicar y actuar al mismo tiempo. A la flauta le llamó trompeta.	Cuando platica mueve los ojos, de un lado a otro, da poca información, termina diciendo que no recuerda.	<b>El burro flautista</b> <b>Platica</b>	Cuando platica mueve las manos, y dice no recordar de que trataba, solo de lo que vio en el video.	Platica, mueve las manos, agarra objetos, se habla a ella, ve para los lados y continúa platicando.	Al momento de platicar mira a los ojos, a su aplicadora sonríe, mira a los lados y sigue comentando.
<b>Dibuja</b>	Se explaya en toda la hoja para hacer los dibujos, habla mientras dibuja, cuando se le pregunta qué hizo, continúa dibujando y explica lo que hizo, señalando y agregando trazos.	Hablaba y canta mientras dibuja, explica cada trazo, diciendo que era una trompa. Se explaya en gran parte de la hoja.	Inicia en la parte de arriba, y se explaya en toda la hoja, es muy meticuloso en los trazos, no habla, pero ve a lado derecho e izquierdo, no explica el dibujo.	<b>Dibuja</b>	Inicia en el lado izquierdo, en medio de la hoja, borra mucho porque no le gusta cómo queda el dibujo. Dibuja a la narradora del cuento y la flauta.	Se preocupa porque no sabe dibujar animales, dice que primero tiene que trazar un plan, utiliza la mitad de la hoja. Dibuja al burro y la flauta.	Utiliza el lado superior izquierdo de la hoja, dibuja en silencio. Dibuja a la narradora del cuento y dice todo lo que la narradora dijo del cuento.
<b>Actúa</b>	Sólo toma un objeto (rollo de cartón) imitando el sonido de una flauta no quiere dar más explicaciones.	La plastilina de un principio la formo mejor diciendo que era una trompeta, la puso en el suelo, pero no quiso actuar.	Le gusta usar juguetes y objetos los hace hablar, pero en voz baja.	<b>Actúa</b>	Usa un juguete lo mueve, pero no le gusta hacer sonidos ni decir nada.	Actúa platicando y se preocupa porque no encuentra una flauta porque ella sabe que tiene una. Toma un marcador, pero no le gusta mucho, así que termina la actuación.	Toma dos muñecos de plástico uno pequeño que usa como flauta y uno grande, de forma cuadrada, que usa como el flautista, cuenta con ellos lo que pasó, pero no actúa.

## Intervenciones psicológicas: búsqueda y descubrimientos

Niños 4 años/ Actividad	Niño 1	Niño 2	Niño 3	Niñas 5 años/ Actividad	Niña 1	Niña 2	Niña 3
<b>Los gallos y el águila</b>  <b>Dibuja</b>	Cuando comenta que dibujó, hace más arreglos al dibujo, poniendo al mismo tiempo más personajes.	Habla mientras dibuja.	Habla mientras dibuja, en ocasiones en voz alta, otras en voz baja. Mientras comenta lo que dibujó sigue agregando cosas al dibujo.	<b>Los gallos y el águila</b>  <b>Dibuja</b>	Utiliza la mitad de la hoja, no quiere usar colores, dibuja 2 gallos con ellos explica todo el cuento.	Habla mientras dibuja. Usa el lado superior izquierdo. Le gusta usar crayolas de colores. Sólo dibuja al águila y el gallo amarillo y con eso cuenta todo el cuento.	Inicia en la esquina inferior izquierda, dibuja 2 gallos, no los ilumina, al contar señala al gallo, y el águila recordando todo el cuento.
<b>Platica</b>	En pocas palabras platica el cuento, mueve las manos al momento de platicar.	Sin el dibujo no quiere platicar nada.	En pocas palabras platica el cuento, mueve los brazos y ojos al momento de platicar.	<b>Platica</b>	Mueve los brazos, la cabeza y ojos para contar el cuento,	Mueve las manos y el cuerpo para platicar	Mueve las manos, los ojos, y sonríe cuando platica.
<b>Actúa</b>	No utiliza objetos, el actúa todos los personajes y cada que cambia de personaje dice quién es.	Usa un muñeco de acción y con él platica lo que paso.	Usa 2 muñecos de peluche, los mueve, pero no comenta nada.	<b>Actúa</b>	Utiliza 2 muñecos de peluche y platica el cuento moviendo los muñecos.	Mueve las manos y se mueve, no quiere hablar.	Utilizó 3 muñecos y platica el cuento moviendo los muñecos.
<b>El burro y el caballo</b>  <b>Actúa</b>	Se puso su pijama de Spiderman, se movió de un lado para el otro, en 4 patas, haciendo sonido de burro y caballo. No comentó nada. Al final dijo ya.	Utiliza 2 moneda, de 5 pesos las mueve y cuenta la historia en pocas palabras.	Utiliza 2 muñecos de peluche, dice lo que sucedió, moviendo a los muñecos.	<b>El burro y el caballo</b>  <b>Actúa</b>	Tomo una muñeca y un muñeco de peluche, contó la historia moviendo al muñeco y peinando a la muñeca con otra mano.	Sólo hizo ruidos y se puso en 4 patas. No dijo nada más	Toma 2 muñecos de peluche, explica quién es cada uno, narra la historia y al mismo tiempo mueve los muñecos.



Niños 4 años/ Actividad	Niño 1	Niño 2	Niño 3	Niñas 5 años/ Actividad	Niña 1	Niña 2	Niña 3
<b>Dibuja</b>	Dibuja hablando, cuando se le pregunta agrega cosas a su dibujo, al final dice que representa cada uno, describiendo lo que tiene cada uno y cuenta la historia en una oración.	Mientras dibuja habla, mientras cuenta la historia agrega cosas a su dibujo.	Esta muy callado mientras dibuja, al terminar su dibujo, platica el cuento señalando su dibujo.	<b>Dibuja</b>	Dibujó 2 figuras muy completas No cuenta el cuento sólo explica quiénes son los personajes que dibujó.	Mientras dibuja, platica sobre sus primos y ella, a lo que juegan y dice no saber cómo se escriben sus nombres. No dibuja al burro, sino a la que narradora del cuento.	Dibujó 3 figuras muy completas. No cuenta el cuento sólo explica qué y quienes son.
<b>Platica</b>	Dice las características del burro, y cuenta la historia en una oración.	Comenta algunas cosas, cuando se le hacen preguntas aclara lo que se le preguntó y para que no se le siga preguntando dice fin.	Sólo dice cómo hacían los animales y en pocas palabras comenta el cuento y para que no le pregunten dice listo.	<b>Platica</b>	Platica, moviendo un lápiz y viendo a los lados.	Al platicar mueve las manos, hace diferentes voces, para narrar, Voltea a diferentes lados mientras platica.	Al platicar mueve las manos y los dedos. Mueve los ojos de arriba para abajo, luego a los lados, mientras platica.

En la **tabla 4**, podemos observar que **a los niños** les es indispensable el dibujo para poder narrar su historia, y que a la hora de narrar o explicar su dibujo siguen agregando trazos que les permite ser más precisos en su narración; la actuación no es algo que les gustó hacer.

**A las niñas**, el dibujo no fue algo que disfrutaran, ellas buscaban que sus trazos parecieran a los objetos o sujetos reales que ellas conocían, y cuando no podían hacerlo se angustiaban por no saber dibujar a los animales, por lo que preferían dibujar a quien vieron en el video, a la narradora; la actuación tampoco parece ser algo que les gustara. En la plática, solían mover las manos y los ojos incluso la cabeza para comentar lo que recordaban del cuento.

### ANÁLISIS

Los resultados sugieren que, a menor edad, los niños de 4 años pueden expresar mejor los contenidos de un cuento si lo dibujan. Algunos autores señalaron desde hace mucho (Ricci en 1887, citado en Mura, 1964), que en los dibujos los niños plasman lo que recuerdan, pero sobre todo aquello que llama su atención y provoca su emoción. Para nosotros, el proceso tiene que ver más con la necesidad del niño pequeño de usar signos más iconográficos, más figurativos para representar al referente, para recordarlo. Es decir, que entre más edad tienen, más dependen del léxico (signos abstractos), y menos de la representación figurativa. Esto se observó cuando los niños de 4 años podían hablar mientras dibujaban y para ellos no les fue necesario que los dibujos se parecieran a lo real tal cual, sino que los trazos les pudieran hacer recordar lo que habían escuchado, pues los trazos ayudaban siempre a su memoria.

Ahora bien, a mayor edad, la expresión oral es un mejor recurso, y los signos abstractos (las palabras no tienen nada de parecido físico con el referente) evocan por sí mismos al referente, por lo que la expresión oral aparece como mejor para la representación de la fábula.

El sexo puede ser una variable a considerar, pero nuestros datos no nos permiten sacar nada concluyente a pesar de que las niñas mayores se expresaron mejor, lo que coincide con lo expuesto por Solovieva y González-Moreno (2016) y Mura (1964).

Por otro lado, fue de llamar la atención que, los niños y niñas a quienes se les leían cuentos por parte de los padres podían entender o tenían más vocabulario al nombrar el águila y lo que éste podía hacer, dejando en claro que las manifestaciones del lenguaje en los infantes dependen tanto de la maduración biológica como de la cultura y sociedad en que están inmersos.

### CONCLUSIONES

La elección de la forma semiótica de representación de una historia, o una experiencia vivida por los niños, es una variable importante a considerar según la edad y el sexo del infante, no solo en la comunicación cotidiana, sino en las terapias o los posibles testimonios judiciales en que se vean envueltos.

Nuestra investigación sugiere que:

1. El dominio de distintas formas de representación semiótica de un contenido verbalizado en la escuela, es una poderosa herramienta de aprendizaje y desarrollo psicológico de la función simbólica de los niños, por lo que su generalización en las escuelas preescolares tiene una gran importancia social.
2. Que el concepto teórico de Zona de Desarrollo Próximo permite orientar mejor los programas de desarrollo del lenguaje en los niños.
3. Que la metodología utilizada para estudiar el dibujo, el juego de roles o representación teatral, y la narración oral aporta muchos datos empíricos que suelen omitirse con el uso de cuestionarios o test psicométricos.



4. Que el desarrollo del dominio de signos y significados para comunicar experiencias se expresa en distintas edades, y quizá sexos, con preferencia semiótica diferente, y que las alternancias semióticas deben ser consideradas como una herramienta para mejorar la comunicación con los infantes.

## REFERENCIAS

- Bajtín, M. M. (1929/1993). La construcción de la enunciación. En A. Silvestri y G. Blanck. (1993): Bajtín y Vigotski: *la organización semiótica de la conciencia* (pp. 245-276). Anthropos.
- Baltazar Ramos, A. M. (2019). *Estimulación del desarrollo psicológico infantil*. UNAM, FES Zaragoza.
- Baltazar, R. A. M. & Escotto, C. E. A. (2018). La estimulación del desarrollo en la infancia y el juego mediado por objetos. En Baltazar (Edit.) *Intervenciones psicológicas* (pp. 31-49). FES Zaragoza, UNAM.
- Baltazar, R. A. M. & Escotto, C. E. A. (2017). Juego protagonizado en la estimulación temprana del desarrollo. Congreso Interamericano de Psicología: Inclusión y equidad para el bienestar de las Américas. Sociedad Interamericana de Psicología.
- Beuchot, M. (2004). *La semiótica. Teorías del signo y el lenguaje en la historia*. Fondo de Cultura Económica.
- Elkonin, D. B. (1978/2003). *Psicología del juego*. Machado libros.
- Engelhart, D. (1992). Dibujo: utilización clínica e investigaciones. En Wallon, Cambier & Engelhart. *El dibujo del niño*. (pp. 89-115). Siglo XXI.
- Escotto-Córdova, E. A. (2013). El lenguaje. En Israel Grande-García y Jesús Silva Bautista: *Psicología. Historia, teoría y procesos básicos* (pp.175-194). Manual Moderno.
- Escotto-Córdova, E. A. y Baltazar-Ramos, A. (2021). Diciéndolo de otra forma: las alternancias semióticas y la didáctica en las matemáticas. En Eduardo Alejandro Escotto Córdova. *Alternancias semióticas: estrategia didáctica en la enseñanza de las matemáticas* (pp.43-112). Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. <https://www.zaragoza.unam.mx/area-ciencias-sociales/>
- Escotto-Córdova, E. A., Sánchez- Ruiz, J. G. y Baltazar-Ramos, A. (2018). Alternancias semióticas en el aprendizaje de la estadística. En J. G. Sánchez-Ruiz y E. A. Escotto-Córdova. (2018). *Recursos semióticos en la enseñanza de las matemáticas* (pp. 9-24). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gómez de Silva, G. (1988). *Breve diccionario etimológico de la lengua española*. Fondo de Cultura Económica.
- González, C. V. Escotto, C. E. A., Sánchez, R., J. G., Baltazar, R. A. M: (2016). Recursos semióticos en la estadística. Alternancias del lenguaje en el discurso docente: estudio de caso. *Revista Electrónica de Psicología de la FES Zaragoza-UNAM*, 6(12):45-64
- González-Moreno, C. X. (2018). El juego como estrategia para el desarrollo del lenguaje en un niño con Trastorno del Espectro Autista desde el ámbito de la educación inclusiva. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9 (17), 9-31
- González-Moreno, C. X. (2016). El juego de roles sociales como medio de formación de la función simbólica en niños preescolares. Tesis doctoral, Universidad Iberoamericana-Puebla, México.

- Goodnow, J. (1979). *El dibujo infantil*. Morata.
- Hernández, B. N. (2002). Introducción: El arte y la mirada del niño. Dos siglos de arte infantil. *Arte, individuo y sociedad*. Añejo 1, 9-43.
- Infante Arratia, J. (2004). El dibujo y la expresión oral como evidencias en el desarrollo del pensamiento de los niños preescolares. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, XIV (2)*, 153-172.
- Jiménez Yañez, C., & Mancinas Chávez, R. (2009). Semiótica del dibujo infantil: una aproximación latinoamericana sobre la influencia de la televisión en los niños: casos de estudios en ciudades de Chile, El Salvador y México. *Arte, Individuo y Sociedad*, 21, 151-164.
- Lowenfeld, V. (1961). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Argentina: Kapelusz.
- Marín, V. R. (1988). El dibujo infantil: tendencias y problemas en la investigación sobre la expresión plástica de los escolares. *Arte, Individuo y Sociedad*, 1, 5-29.
- McGuigan, F. J. (1974). *Psicología experimental. Enfoque metodológico*. Trillas.
- Moragón-Alcañiz, F. & Martínez-Bello, V. (2016). Juegos de niñas y juegos de niños: Estudio sobre la representación del juego infantil a través del dibujo. *Revista Educación 40 (1)*, 1-17.
- Morales, X., Chacón, G., & Soto, P. (2014). La presencia de la violencia en las series dirigidas a los niños/as de 5 y 6 años. Una perspectiva semiótico-cultural. *Escuela abierta*, 17, 65-85.
- Morris, Ch. (1985/1971). *Fundamento de la Teoría de los Signos*. Editorial Paidós.
- Mura, A. (1964). *El dibujo de los niños*. EDUBA.
- Muñoz Pinto (2018). Efectos de un programa de juego cooperativo en el desarrollo del lenguaje oral en niños de 5 años de la I.E.I N° 94 del Cercado de Lima, 2016. Rrepositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/19371
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1969/1980). *Psicología del niño*. Morata.
- Puleo Rojas, E. (2012). La evolución del dibujo infantil. Una mirada desde el contexto sociocultural merideño. *Educere*, 16 (53), 157-170.
- Saínez, M. A. (2002). Teorías sobre el arte infantil: una mirada a la obra de G. H. Luquet. *Arte, Individuo y Sociedad*, 1, 173-185.
- Scheuer, N., de la Cruz, M., & Iparraguirre, M. (2010). El aprendizaje de distintos dominios notacionales según niños de preescolar y primer grado. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 1083 – 1097.
- Velásquez Yupanqui, J. (2018). Programa de juegos infantiles para mejorar el lenguaje oral en los estudiantes de 5 años de una institución educativa estatal Nuevo Chimbote-Ancash. CONCYTEC. repositorio.upao.edu.pe/handle/upaorep/4052
- Vygotski, L. S. (1930/2012). *La imaginación y el arte en la infancia*. Akal.
- Vygotski, L. S. (1933/2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Wallon H. & Lurcat, L. (1968). *El dibujo del personaje por el niño*. Proteo.

# Capítulo 2

## Intervención TCC en línea para promover la resiliencia en niños durante la pandemia de COVID-19

Yesica Yazmín Celayo Reyes  
Juan Carlos Mazón Sánchez

### RESUMEN

La pandemia por coronavirus ha afectado la salud mental de la población infantil, al mantener a los niños apartados de sus pares y su rutina habitual. **El objetivo** del presente estudio consistió en realizar una intervención cognitivo conductual para incrementar la resiliencia en niños de primaria de la CDMX, que vivieron situaciones adversas durante marzo de 2020 e inicios de 2021. **Participaron** 16 menores de quinto grado de un colegio particular (10 niñas), mediante un muestreo no probabilístico. **Se utilizó** el Cuestionario de Resiliencia para Niños y Adolescentes (González-Arrieta & Valdez, 2012), que evalúa tres dimensiones: factores internos, factores externos y empatía. Además, se registraron los datos sociodemográficos. **El proceso de intervención** se llevó a cabo a lo largo de 8 sesiones en línea por medio de videollamada. Los temas que se incluyeron fueron: a) identificación de emociones b) reestructuración cognitiva c) autoestima e identidad d) asertividad e) sentido del humor y f) técnicas de relajación. **Los resultados** señalaron que todos los indicadores, en sus promedios totales, mostraron un ligero aumento. Para el caso del total de resiliencia, se mostró un incremento antes del taller ( $\bar{x}=124.0$ ), a después del taller ( $\bar{x}=129.3$ ), ( $t(13)=2.999$ ;  $\text{sig}<.05$ ). Se discuten las ventajas de la intervención a nivel individual y familiar, así como las implicaciones de la intervención en línea.

### INTRODUCCIÓN

La pandemia ocasionada por el virus Sars-Cov2, causante de COVID-19, ha sido un evento inesperado en la vida de los seres humanos. Dio inicio en China a finales de 2019. De acuerdo a la Organización Mundial de la Salud, (2020a), la Comisión Municipal de Salud de Wuhan notificó un considerable número de casos de neumonía causados por el nuevo coronavirus en el mes de diciembre. La OMS determinó, en marzo del 2020, que esta nueva enfermedad podía considerarse como una pandemia por las características que presentaba y su presencia en diversas regiones del planeta. Se trata de un evento que afecta en el plano individual y social, no distingue sexos, etnias ni nivel socioeconómico (Gobierno de México, 2021; Morales Retamal, 2020).

Cada país ha implementado medidas de mitigación para evitar el incremento en los casos y las consecuencias que conllevan. En México, las medidas indicadas por las autoridades sanitarias (por ejemplo, quedarse en casa, practicar el distanciamiento social, uso del cubrebocas y alcohol en gel), han tenido como propósito disminuir los contagios (Gobierno de México, 2021). Sin embargo, estas medidas, particularmente las dos primeras, han traído como consecuencia algunas alteraciones en la salud mental de la población adulta y en especial, de la población infantil.

Ante estas circunstancias, los niños y adolescentes han experimentado acontecimientos en su entorno que les resultan incomprensibles y muchas veces no han contado con información o explicaciones adecuadas (Pedreira Massa, 2020). No se debe evitar hablar de la situación con los niños, se recomienda hacerlo con un lenguaje y conceptos apropiados para su edad (Del Moral-Espín & Larkins, 2020).

Los niños y niñas de muchos países, debido a la pandemia, han visto afectadas sus vidas por esta crisis sanitaria. Entre las principales áreas de afectación se pueden enumerar los problemas de salud, los de comunicación y otros aspectos vinculados al uso de la tecnología (Del Moral-Espín & Larkins, 2020).

De acuerdo con UNICEF, en los últimos meses, los niños se han visto afectados en el ámbito nutricional; pues en diversos países, el alimento que recibían en las escuelas era su única fuente de nutrición en todo el día. Además, entre más tiempo pasan sin ir a la escuela, existe más riesgo de abandono escolar (UNICEF, 2020).

La Organización Mundial de la Salud (2020b) refiere que los niños han presentado sentimientos de soledad en un 31%, nerviosismo en 38%, agitación 39%, irritabilidad 39% y dificultad para concentrarse 77% en una muestra de niños de España e Italia. Por otro lado, la Universidad Nacional Autónoma de México (2020), refiere que desde que inició al jornada de sana distancia, en México 26 millones de niños menores de 16 años vieron suspendidas sus clases, interrumpiendo así su rutina escolar y dejando de ver a personas importantes para ellos.

La encuesta de Save The Children, realizada con una muestra de 6000 menores europeos y de Estados Unidos, reporta que al menos uno de cada cuatro niños ha padecido ansiedad por el confinamiento con el riesgo de desarrollo de psicopatología permanente (UNAM, 2020).

La OMS (2020) ha informado que la pandemia de COVID-19 ha perturbado los servicios de salud mental de manera global, afectando al 93% de los países del mundo. La afectación ha repercutido en sus funciones básicas mientras que la demanda de estos servicios se ha incrementado.

### Cambios en la rutina escolar

Las clases presenciales fueron interrumpidas y se han tomado medidas para continuar con la labor educativa mediante otras vías, como el uso de tecnologías y clases por TV (Barboza et al., 2020). La asistencia al colegio implica el desarrollo de destrezas, de capacidades, de habilidades interpersonales, de competencias emocionales y de esparcimiento (Cifuentes-Faura, 2020). Al verse interrumpida esta actividad y comenzar una cuarentena sin fecha estimada para su fin, el encierro comenzó a producir alteraciones y diversos efectos emocionales en los pequeños (estrés, ansiedad, depresión).

Otro elemento importante a analizar tiene que ver con la incertidumbre sobre cómo será la vida en un futuro próximo (Da Silveira, 2020). Como consecuencia de la suspensión de clases, disminuyó el apoyo social que provenía de la escuela (Barboza et al., 2020). De acuerdo con Gina Chapa Kolofoon, investigadora del Hospital Infantil de México, los niños han perdido oportunidades de socialización, de compartir y de practicar el lenguaje, afectado el desarrollo de este último (UNAM, 2020).

Por otro lado, los niños y adolescentes, al pasar más tiempo en casa, comenzaron a utilizar en mayor medida el teléfono celular, la computadora y la televisión (Da Silveira, 2020). Ante esta situación, se pudieron documentar mayores niveles de inactividad física, con el consecuente aumento de peso y la pérdida de la capacidad



cardiorrespiratoria. Además de la imposibilidad de realizar algún deporte, también se ha incrementado el consumo de alimentos no recomendables y de diversas alteraciones de patrones del sueño (Cifuentes-Faura, 2020).

### Salud mental durante la contingencia sanitaria

La salud mental en la población infantil depende de la interacción de los recursos personales de los niños, de su ambiente y de la sociedad en la que se desarrollan (Barboza et al., 2020). El vivir una situación de emergencia sanitaria, como la que experimentó durante la pandemia, implicó vivir con el miedo al contagio, experimentar diversos tipos de duelo, así como problemas económicos en las familias, debido a la pérdida de empleos (Paricio del Castillo & Pando Velasco, 2020).

Al principio de la cuarentena, el no asistir a la escuela parecía ser divertido y vivirse como un descanso. Pero, con el paso de los días y semanas, la falta de interacción social con sus pares y del aprendizaje directo, comenzaron a ser un problema. Ambos aspectos están contribuyen a generar una alta incertidumbre, por ser la escuela su principal lugar para socializar (Cifuentes-Faura, 2020; Pedreira Massa, 2020).

La falta de socialización en vivo afecta el desarrollo de habilidades sociales en quienes están en proceso de adquirirlas. Se rompe la continuidad de la interacción social y se pierde estabilidad (Da Silveira, 2020; Morales Retamal, 2020). La falta de estimulación ambiental en la infancia tiene relación con un deterioro en el desarrollo general de los pequeños. Esto debido a que es una etapa importante en cuestión de neurodesarrollo, aprendizaje social y desarrollo psicológico (Paricio del Castillo & Pando Velasco, 2020). Los padres han reportado problemas de concentración, irritabilidad, sentimientos de soledad y mayor preocupación (Morales Retamal, 2020).

Algunos estudios internacionales han documentado directamente el impacto de la pandemia en poblaciones de menores de edad. Durante los primeros meses de confinamiento algunos estudios reportaron una cierta afectación menor. En un estudio realizado con 2196 adolescentes norteamericanos (Luthar et al., 2020), se aplicaron cuestionarios para medir resiliencia, ansiedad y depresión. Los datos se recolectaron durante los primeros dos meses de confinamiento. Como los autores poseían datos de un año atrás, pudieron comparar los resultados recolectados.

Los resultados señalaron que los adolescentes entrevistados mostraban niveles menores de ansiedad y depresión en comparación a los datos de 2019. Por otro lado, se pudo observar que las mujeres mostraron niveles significativamente más altos de ansiedad y depresión. Por otro lado, el nivel de estrés de los padres estuvo relacionado con mayores niveles de ansiedad y depresión. Los factores protectores identificados en este estudio fueron:

- a) tener mayor tiempo para diversión y esparcimiento
- b) una mayor atención y dedicación al estudio
- c) la interacción remota con amigos y
- d) el apoyo psicoemocional de los padres (Luthar et al., 2020).

En otro estudio, se entrevistó a una muestra de 1360 niños y sus padres, en febrero de 2020 en China (Yue, et al., 2020). Los participantes contestaron cuestionarios en línea para medir ansiedad, depresión, indicadores de Trastorno de Estrés Postraumático (TEPT) y algunas preguntas para indagar que tan expuestos estaban a los medios de comunicación y las noticias sobre el Epidemia de COVID-19.

Los resultados señalaron que el 23% de los padres estaban levemente deprimidos, 4% moderadamente y sólo un .01% estaban severamente deprimidos; 1% mostró tener un nivel moderado de ansiedad y un 4% de ellos presentaban síntomas de TEPT. Los datos permitieron identificar una serie de factores que se relacionaban con mayores niveles de ansiedad y depresión en los padres: ser mujer, tener menor edad, niveles educativos más bajos y un menor ingreso económico. Para los niños, se encontró que el 2% mostraban índices de depresión significativos, un 3% ansiedad moderada y 3% cumplía con los criterios para TEPT (Yue, et al., 2020).

En otro estudio muy similar (Ma, et al., 2021), se estudió a 680 niños de 27 provincias chinas. De la misma forma, los datos fueron recolectados por medio de cuestionarios digitales que contestaban los niños con ayuda de sus padres. Este estudio fue realizado dos meses más tarde, en abril de 2020.

Los resultados señalaron que 47% de los padres pensaban que la pandemia afectaba psicológicamente a sus hijos: 36% señalaron que esta afectación era de tipo emocional, 34% a nivel social y 27% a nivel físico. Solo 37% señalaron que no había ninguna repercusión para sus hijos. Adicionalmente, el 21% de los niños mostraban síntomas de TEPT y 7% niveles significativos de depresión (Ma, et al., 2021).

En cuanto a la situación de aislamiento, los niños también puede percibir falta de atención y convivencia con sus padres (Da Silveira, 2020). Los papás deben continuar con sus actividades laborales, fuera del hogar en muchos casos, y no pueden contar con el tiempo necesario para atender cuestiones académicas o emocionales de sus hijos. Habrá padres y familias que cuenten con el tiempo, las capacidades cognitivas, los conocimientos y los recursos para ayudar a los niños en sus tareas. Sin embargo, un importante sector de la población no posee con estos beneficios (Cifuentes-Faura, 2020). En el estudio de Yue, et al. (2020) los niveles de ansiedad de los niños estuvieron relacionados con los niveles depresión y los síntomas de TEPT de los padres.

El segundo aspecto de la relativa ausencia de los padres tiene que ver con la información sobre la pandemia a la que están expuestos los niños. La gran cantidad de información en redes sociales y diversos medios pueden generar estrés significativo, aunado al que ya experimentan debido a la situación presente. Existe una relación entre los cambios conductuales observados en niños y la situación emocional de los padres (Morales Retamal, 2020; Paricio del Castillo & Pando Velasco, 2020). Yue y sus colegas (2020) encontraron que la exposición a medios de comunicación y noticias de la epidemia era un importante predictor de ansiedad y síntomas de TEPT para los niños.

Por otro lado, un mayor tiempo en el hogar reduce la satisfacción con la convivencia familiar, además, no poder ver a otros miembros de la familia extensa, puede generar un sentimiento de vacío (Cifuentes-Faura, 2020).

Los niños que ya padecen de alguna situación de abuso infantil o violencia, al no tener contacto con figuras protectoras fuera del hogar, corren un riesgo mayor de vivir violencia durante el confinamiento (Paricio del Castillo & Pando Velasco, 2020). El aumento de la interacción familiar así como el estrés que se vive dentro de casa (provocado por aspectos como pérdida de empleo, aislamiento y preocupación por la salud), incrementan el riesgo de violencia dentro del núcleo familiar y se agravan condiciones preexistentes (Barboza et al., 2020; Morales Retamal, 2020).



Además, existen casos en donde los niños que ya experimentaban alguna psicopatología, se exacerbó con el aislamiento, las noticias y la incertidumbre. Procesos previos se ven intensificados y desestabilizados; se presenta una hiperreactividad en el comportamiento y en las emociones (Pedreira Massa, 2020).

La ansiedad en los niños puede presentarse ante la incertidumbre acerca de los cambios que habrá en la vida a partir de la pandemia, un retorno incierto a la vieja normalidad y las dudas sobre si esta será o no posible. Aparece ambivalencia por el temor a la infección y el deseo de contacto físico con seres queridos (Pedreira Massa, 2020). Las noticias que circulan en diversos medios, y que no necesariamente cuentan con un sustento que les brinde objetividad, exponen a los niños a información que puede tener un efecto negativo en sus emociones. Por ello, la importancia de recibir acompañamiento y guía por parte de los adultos para manejar la información (Morales Retamal, 2020).

Como se mencionó en la revisión de investigaciones, los niños de entre 7 y 11 años, como los que pertenecen a la muestra del presente estudio, han presentado manifestaciones de ansiedad, irritabilidad, poca tolerancia a la frustración, conductas excoriativas y cambios en los hábitos alimenticios. Esta situación podría estarse presentando también en México (UNAM, 2020).

La depresión puede experimentarse por el aislamiento, no poder ver a sus amigos o familiares, problemas en la dinámica familiar y como consecuencia de un estrés prolongado. Algunos niños cuentan con la capacidad de externar su sentir. Otros, al desconocer como hacerlos, manifiestan irritabilidad u odio (Da Silveira, 2020).

El duelo se vive ante la pérdida de un ser querido, de la salud o de la vida que se tenía antes del evento adverso u otra pérdida significativa. En relación con la muerte de familiares, esta vivencia se complica al no poder despedirse adecuadamente de la persona fallecida, ya que la realización de funerales implica un riesgo de contagio, lo cual complica la elaboración de la pérdida.

El TEPT puede presentarse un mes después de la experiencia adversa, sus efectos pueden percibirse de manera no inmediata, pero llegan a ser motivo de sufrimiento al experimentar pesadillas y recuerdos que causan malestar significativo.

Aunado a todo ello, se han presentado en la población infantil algunos cambios en el uso de la tecnología. Al existir un menor control parental sobre la información a la que tienen acceso los niños. También se pierde el control sobre el tiempo que emplean en ello (Paricio del Castillo & Pando Velasco, 2020).

Finalmente, pero no menos importante, es el efecto negativo en el desempeño escolar, incluso en niños con un buen desempeño previo. Esto pone en evidencia la importancia de atender la salud mental durante esta emergencia. Sin un nivel adecuado de salud mental, no es posible tener un buen desempeño y desarrollo en otras áreas. La salud mental permite disfrutar actividades placenteras, enfrentar dificultades exitosamente, ser tolerantes a la frustración y sentir motivación e interés ante nuevos aprendizajes (Barboza et al., 2020).

### **El papel de la Resiliencia ante la contingencia de COVID-19**

La resiliencia ha sido objeto de estudio desde diversas perspectivas: los rasgos que posee el individuo que lo protegen contra la adversidad, el entorno familiar y social como promotor de resiliencia y como proceso llevado a cabo por la interacción de estos factores.

La resiliencia se ha considerado como una sucesión de adaptaciones favorables ante la adversidad junto con la capacidad de volverse menos vulnerables ante futuros estresores (García-Vesga & Domínguez-de la Ossa, 2013).

Al comienzo de la década de 1970, los estudios sobre resiliencia se enfocaban en las características individuales (como la autoestima) que permitían a las personas salir adelante de la adversidad. Una de las definiciones enfocadas a los aspectos individuales es la siguiente: la resiliencia es la capacidad que nos permite recuperarnos ante situaciones adversas. Es la capacidad humana para enfrentar dificultades y salir avante de ellas (Bermúdez, 2017).

De esta forma, podemos señalar que la resiliencia se trata de una capacidad humana que todos poseemos para enfrentar las situaciones adversas y transformarnos debido a ello. Resulta de la interacción de apoyo social (yo tengo), las capacidades personales y solución de conflictos (yo puedo) y la fuerza interna (yo soy y yo estoy), relacionados también con autoconfianza (García-Vesga & Domínguez-de la Ossa, 2013).

En una etapa de investigación ulterior, en la década de 1990, los estudios se enfocaron en factores como la familia y el apoyo por parte de los cuidadores (Piña Lopez, 2015).

Desde esta segunda perspectiva, enfocada en los factores externos, se puede decir que la resiliencia se relaciona con el núcleo familiar: si existe disfuncionalidad en la comunicación, falta de contención emocional, pérdida de seguridad financiera o enfermedades mentales, puede que no sea posible el desarrollo adecuado de la resiliencia en los niños (Bermúdez, 2017).

La familia logra promover la resiliencia con la enseñanza de solución de problemas, la asertividad y la promoción de la autonomía. Esto también posibilita la búsqueda de apoyo social fuera del hogar (Bermúdez, 2017).

Para García-Vesga & Domínguez-de la Ossa (2013), la resiliencia implica procesos sociales e intrapsíquicos que permiten tener una buena calidad de vida a pesar de un ambiente que no es sano, una interacción entre capacidades del niño y el contexto.

Durante la pandemia de COVID-19, diversos estudios han documentado la importancia de la resiliencia y la forma en la que ésta puede disminuir los efectos de la ansiedad, la depresión o el TEPT (Trougakos et al., 2020). En el estudio de Luthar et al. (2020), además se documentó que los niveles de ansiedad y de depresión eran más bajos que en el año anterior a la pandemia, también se pudo observar que a mayores niveles de variables asociadas a la resiliencia, los niveles de afectación eran todavía más pequeños.

En otras investigaciones, realizadas con adultos, se ha podido documentar que la resiliencia podría ser un elemento protector de la salud mental durante la pandemia. Por ejemplo, en un estudio con 971 adultos turcos, se pudo observar que la resiliencia estuvo asociada a una mayor capacidad de alegría y bienestar durante la pandemia, aunque el miedo a contagiarse de COVID mostró tener un efecto mediador importante (Satici et al., 2020). hope, and subjective happiness using structural equation modeling to identify the mediating role of fear of COVID-19. A cross-sectional survey was conducted among a convenience sample of 971 Turkish individuals (aged 18 to 74 years). En otro estudio con 503 trabajadores norteamericanos, se pudo observar que el involucramiento familiar promovía herramientas para un mejor manejo del estrés y la ansiedad durante la pandemia (Trougakos et al., 2020) yet there is little understanding of how COVID-19 health anxiety (CovH anxiety). Hay que señalar que este aspecto de la familia está altamente relacionado con factores externos de resiliencia.



Ante esta circunstancia, podemos pensar en la resiliencia no solo como algo que surge de forma espontánea cuando las personas viven adversidad. Si no que también, se pueden promover y construir elementos protectores dentro de las personas de forma deliberada, para contar con un mayor número de recursos y afrontar la adversidad (Carretero, 2010).

Por todo ello, el objetivo del presente estudio fue evaluar la efectividad de una intervención cognitivo conductual para promover la resiliencia en una muestra de niños de educación primaria de la Ciudad de México.

### MÉTODO

El objetivo del presente estudio fue evaluar la efectividad de una intervención cognitivo conductual para promover la resiliencia en niños de educación primaria.

### Hipótesis

La intervención cognitivo conductual tendrá como efecto un incremento en los niveles de resiliencia de los niños participantes.

### Diseño

Se utilizó un diseño de investigación cuasiexperimental de un solo grupo, con evaluación antes y después de la intervención.

### Participantes

La muestra estuvo compuesta por 16 participantes de quinto grado de Educación Primaria de un colegio particular de la Ciudad de México. De estos participantes, 6 fueron hombres y 10 mujeres; uno de los participantes tenía 9 años, mientras que 15 tenían 10 años de edad. Al inicio del estudio, 17 participantes respondieron el cuestionario inicial. Más tarde uno de ellos desistió por mencionar que ya había superados su problema.

El muestreo se llevó a cabo por conveniencia e intencional, ya que la muestra se seleccionó considerando a aquellos niños que habían experimentado una situación adversa desde que inició el confinamiento. La autora principal trabajaba de cerca con los niños participantes, por lo que fue posible identificar de primera mano los posibles candidatos para el taller. Además, se contó con la autorización por escrito de los padres de familia.

### Instrumentos

Se aplicó el Cuestionario de Resiliencia para Niños y Adolescentes (González-Arrieta & Valdez, 2012) al inicio y al final de la intervención.

El Cuestionario mide la resiliencia considerando características internas y externas. Cuenta con 32 reactivos que se dividen en tres factores: a) factores protectores internos: mide los recursos que posee el sujeto para resolver problemas b) factores protectores externos: evalúa recursos ambientales con los que cuenta el sujeto y c) empatía:

referido a un constructo importante sobre esta habilidad social. Se utiliza una escala tipo Likert con 5 opciones de respuesta (5. Siempre, 4. La mayoría de las veces, 3. Indeciso, 2. Algunas veces y 1. Nunca). Los factores dan cuenta del 37.82% de varianza y un Alpha de Cronbach de .9192.

Además, se utilizó una hoja de datos sociodemográficos y consentimiento informado. Con este instrumento se obtuvo información acerca de la edad, el sexo, con quién vivía el participante, el grado escolar que cursaba, si había repetido algún año escolar y cuáles eran las situaciones adversas que había vivido desde que inició el confinamiento.

El formato de consentimiento informado describía el uso y confidencialidad de los datos, el modelo en el cual estaba estructurado el taller (cognitivo conductual) y el compromiso que se esperaba de los participantes.

Debido a las medidas de distanciamiento social, los instrumentos fueron aplicados de forma remota y digital. Para el cuestionario de resiliencia se utilizó la plataforma GoogleForms®. En el caso de los datos sociodemográficos y el consentimiento informado, se les envió el archivo a los padres de familia por medio de correo electrónico. Ellos debían regresar los documentos contestados y firmados.

## PROCEDIMIENTO

Antes de iniciar con el taller, se informó a los padres vía WhatsApp® de los contenidos a tratar, el propósito y el número de sesiones planificadas. En ese momento se les pidió firmar el consentimiento informado, consultar dudas y enviar comentarios si lo consideraban pertinente.

A continuación, se hace una breve descripción de los contenidos de las sesiones. Cada sesión duró una hora. Se realizaron de forma virtual utilizando la plataforma Zoom®.

### **Sesión 1: Detectives de Emociones** (identificación de emociones)

Se indagó con los participantes sus conocimientos previos sobre las emociones, cuáles eran éstas y cómo identificarlas. Se utilizaron referencias de personajes populares conocidos por ellos.

Posteriormente, se les brindó psicoeducación con apoyo de una presentación en Prezi® sobre las emociones básicas, su clasificación, su utilidad para la adaptación cotidiana y la importancia de identificarlas y expresarlas.

En un tercer momento, se evaluó la identificación de emociones con imágenes de personas expresando diferentes emociones, después se le pidió a cada uno de los participantes actuar cada una de las emociones revisadas y ejemplificadas.

Para reforzar las emociones revisadas y consolidar lo aprendido, para, se les pidió a los participantes elaborar un cómic en la aplicación PIXTON® con el tema de las emociones. Cada alumno presentó su comic ante al grupo y se les felicitó por su participación, además de detectar la existencia de algunas dudas.



### **Sesión 2: Cazadores de Pensamientos** (reestructuración cognitiva)

Al inicio de esta sesión, se realizó psicoeducación sobre reestructuración cognitiva, explicando qué son los pensamientos, cómo identificarlos y cómo modificarlos (cuando se concluye, de acuerdo con criterios lógicos, empíricos y pragmáticos, que se trata de aquellos de tipo irracional). También se les explicó como proponer otros pensamientos más adaptativos.

Para verificar la comprensión del tema, se les pidió a los participantes ejemplificar pensamientos irracionales, propios o inventados. Posteriormente, debían identificar algunos, diciendo cuáles eran irracionales. A continuación, construían pensamientos alternativos ante esos pensamientos. Finalmente, se les felicitaba por su trabajo.

### **Sesión 3: Soy un Rey/Reina** (autoestima)

Al inicio de la sesión, se brindó psicoeducación sobre los elementos que componen una buena autoestima, factores que inciden en ella y cómo fomentarla e incrementarla. Después, se desarrolló un juego con el grupo. Solicitando a cada participante tomar el lugar de rey o reina con una corona virtual. En seguida, el resto de los alumnos brindaba elogios sinceros a quien tenía el reinado por unos minutos. Se continuaba así hasta que todos hubieran tomado la posición de rey o reina. Por último, se les pidió a los participantes que hicieran comentarios sobre su sentir durante la actividad y se les felicita por su participación.

### **Sesión 4: ¿Quién soy?** (identidad)

Inicialmente, se realizaban preguntas a los participantes sobre aspectos que los hacen únicos y con los cuáles se identifican. En un segundo momento, se les pedía a los realizar una bandera con colores, símbolos y elementos que les representaran. Cada uno exponía su bandera para percatarse de elementos en común que tenían con sus compañeros y aquellos que los hacían ser único(a). Al final, se les felicitaba por su participación.

### **Sesión 5: Mini teatro virtual** (asertividad)

Los participantes recibieron psicoeducación sobre los estilos comunicativos: pasivo, asertivo y agresivo. Esto se realizó con apoyo de una presentación en Prezi® y ejemplos familiares del tema. Se buscaba que los participantes identificaran con precisión cada uno de los estilos revisados.

La autora modeló ejemplos de los estilos comunicativos para su identificación, brindando retroalimentación sobre sus aciertos. Más adelante, organizó al grupo en equipos de tres y los dividió en breakout rooms de Zoom® para que organizaran una breve actuación de alguno de los estilos revisados. Una vez que cada equipo realizó su actuación (y los demás participantes identificaron el estilo actuado), se les brindó retroalimentación y felicitación por su trabajo.

### **Sesión 6: Memes y COVID-19** (sentido del humor)

Al principio de la sesión se explicó a los participantes la importancia del sentido del humor para la salud mental con ayuda de videos en Youtube® y una infografía. Se les pidió que realizaran un meme sobre el coronavirus y lo compartieran. Una vez que realizaron la exposición de su meme, se les pidió a sus compañeros hacer comentarios sobre cada meme. Los participantes pidieron compartir videos graciosos con el grupo. Después de hacerlo, se les brindó retroalimentación y se les felicitó por su participación.

### Sesión 7: Shampoo para la mente (técnicas de relajación)

Con apoyo de una presentación en Prezi® se brindaron instrucciones para las siguientes técnicas de relajación:

- a) *Me convierto en una abeja*: consistió en realizar respiración profunda y emitir un zumbido al exhalar mientras se experimentaba la relajación con los ojos cerrados.
- b) *La campana*: se les pidió cerrar los ojos mientras percibían el sonido de una campana. Posteriormente, se les solicitó indicar con un golpecito en su mesa cuando le dejaran de escuchar (la intensidad del sonido fue manipulada para este fin).
- c) *La rana*: se les solicitó a los participantes practicar la observación atenta, enfocándose en sus gestos, movimientos, tratando de evitar juicios, en una posición cómoda.

Finalmente, se les preguntó cómo habían percibido la experiencia. A pesar de que a algunos les costó trabajo realizar algunas técnicas, se les felicitó por su participación y se les invitó a aplicar las técnicas cuando experimentaran estrés o ansiedad.

### Sesión 8: Cierre del telón (repaso de los temas revisados, evaluación final y cierre)

En esta sesión, se expuso a los participantes una síntesis en Power Point® de los temas revisados. Para que realizarán preguntas de comprensión, escuchar comentarios, experiencias y dudas.

En un segundo momento, se les pidió contestar el cuestionario sobre resiliencia que se les aplicó al inicio del taller. Para finalizar la sesión, se escuchó su percepción de las actividades y se les pidió compartir comentarios sobre los aprendizajes adquiridos, así como las actividades que más disfrutaron. Se brindó retroalimentación y agradecimiento por su participación en el taller.

### Sesión para padres

La sesión se llevó a cabo el mismo día de la sesión final con los niños. Se brindó información sobre los temas trabajados en el taller, su relevancia y trascendencia, así como puntos a reforzar en casa. También, se resolvieron dudas sobre los temas tratados; al final, los padres brindaron retroalimentación sobre los cambios observados en casa y agradecimientos.

## RESULTADOS

En la *Tabla 01, Niveles de resiliencia antes y después de la intervención*, se muestran los valores observados de la escala de Resiliencia Infantil, aplicados antes y después de la intervención realizada. El cuestionario que se utilizó arroja un valor total, y se compone de tres dimensiones: Factores Internos, Factores Externos y Empatía. En la Tabla se incluyeron los resultados de cada factor antes y después. Además, se colocó una columna que muestra la diferencia en cada participante, y resultado de la intervención. Cuando se trata de número negativos, se indica que, en lugar de aumentar, el nivel de resiliencia disminuyó.



Es importante señalar que una de las participantes, mostró un cambio poco habitual en sus respuestas, reflejando un comportamiento atípico en sus resultados. Por lo que se excluyó a esta participante del análisis estadístico.

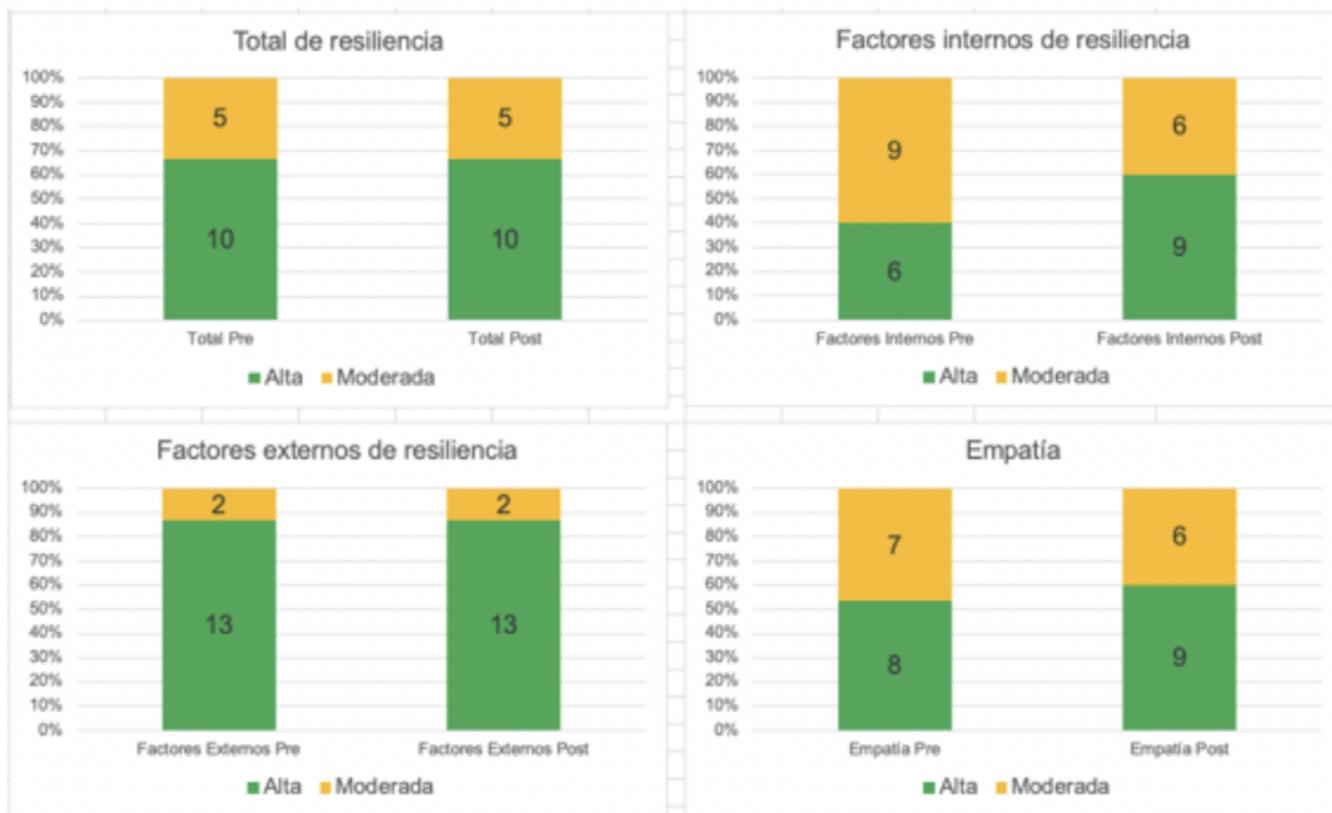
En esta Tabla, también se puede observar que todos los indicadores, en sus promedios totales, mostraron un ligero aumento. Para el caso del total de resiliencia, antes del taller se observaba un total de 124.0, en contraste de después del taller que se observó un aumento de poco más de 5 puntos (129.3). Esta diferencia resultó ser estadísticamente significativa ( $t(13)=2.999$ ;  $sig<.05$ ). Para el resto de las dimensiones de los factores, a pesar de que se registró un aumento, las diferencias no resultaron ser significativas.

Por otro lado, el cuestionario permite clasificar a los niños en tres niveles: Resiliencia baja, Resiliencia moderada y Resiliencia alta. En la Figura 1, se muestran las gráficas de los niños que se ubicaban en cada categoría, antes y después de la intervención. Afortunadamente, todos los niños, mostraron niveles adecuados de resiliencia. Con respecto a la intervención, en casi todos los casos se mantuvieron niveles similares de Resiliencia alta. Cabe destacar, que, en el caso de los Factores Internos, después de la intervención, se pudieron identificar a 3 niños más que se mostraban en la categoría de “Resiliencia alta”. Quizás, es en este factor, donde el impacto de la intervención pudo haber sido más significativo.

**Tabla 1. Niveles de resiliencia antes y después de la intervención.**

#Part	Niveles de Resiliencia Infantil											
	Pre	Total Post	Dif	FP Internos			FP Externos			Empatía		
				Pre	Post	Dif	Pre	Post	Dif	Pre	Post	Dif
1	133	142	9	50	60	10	53	52	-1	30	30	0
2	122	127	5	44	55	11	48	44	-4	30	28	-2
3	110	120	10	48	51	3	42	44	2	20	25	5
4	136	140	4	60	57	-3	54	54	0	22	29	7
5	109	122	13	43	46	3	46	54	8	20	22	2
6	102	117	15	37	45	8	39	43	4	26	29	3
7	112	110	-2	51	44	-7	38	38	0	23	28	5
8	127	125	-2	58	50	-8	46	50	4	23	25	2
9	132	141	9	56	60	4	44	51	7	32	30	-2
10	111	107	-4	43	54	11	44	28	-16	24	25	1
11	144	143	-1	61	60	-1	49	50	1	34	33	-1
12	138	135	-3	61	58	-3	52	52	0	25	25	0
13	133	143	10	54	63	9	47	52	5	32	28	-4
14	128	138	10	57	61	4	44	46	2	27	31	4
	124.0	129.3		51.6	54.6		46.1	47.0		26.3	27.7	
	2.999; $gl=13$ Sig<.05			1.686; $gl=13$ Sig>.05			0.550; $gl=13$ Sig>.05			1.694; $gl=13$ Sig>.05		

## Intervenciones psicológicas: búsqueda y descubrimientos



**Figura 1. Total de participantes clasificados en los tres niveles de resiliencia: Alta, Moderada y Baja, registrados antes y después de la intervención.**

Los resultados por sesión fueron variables, así como la asistencia. En la primera sesión, en donde se trabajó la identificación de emociones, asistieron 14 de los 16 participantes. Se definió por ellos el nombre del equipo (el nombre elegido fue “Juas”, por ser muletilla y juego habitual en los niños). Todos se mostraron entusiasmados y participativos. De la misma forma, los niños compartieron conocimientos previos sobre las emociones y expresaron dudas sobre la pertinencia de cada una en diversos contextos.

En la segunda sesión, asistieron 15 de los 16 participantes. Al principio, les costó un poco de trabajo diferenciar entre emociones y pensamientos, pero después de algunos ejemplos pudieron compartir los suyos, propios o inventados. No tuvieron mayores dificultades con los pensamientos alternativos correspondientes a cada uno de los pensamientos irracionales ejemplificados.

En la tercera sesión, asistieron 12 de los 16 participantes. Se brindó psicoeducación sobre autoestima y los participantes se mostraron entusiasmados con tomar el rol de rey o reina. De esta forma, recibieron y aceptaron los cumplidos de sus compañeros sin problemas. Al finalizar, expresaron haber disfrutado bastante la actividad. Se les felicitó por su participación e invitó a aceptar cumplidos cuando alguien se los brindará.

Para la cuarta sesión, asistieron 14 de los 16 participantes. Se les pidió elaborar una bandera con elementos, símbolos y colores con los cuáles se identificarán. Se invitó a la terapeuta a elaborar también su bandera para



compartir. Una vez que todos presentaron su bandera, surgieron comentarios referentes a los gustos que tenían en común con sus compañeros y señalaron con sorpresa aquellos que no se repitieron.

En la quinta sesión, asistieron 11 de los 16 participantes. Al finalizar la explicación de los estilos comunicativos, los participantes identificaron correctamente los estilos modelados. Sin embargo, una vez que actuaron cada uno de los estilos (hubo preferencia por el estilo agresivo) se presentaron errores en la identificación. Por esta razón, se explicó y ejemplificó nuevamente cada uno de los estilos. Los participantes refirieron haberse divertido con la actividad y se les felicitó por su participación.

Para la sexta sesión, asistieron 12 de los 16 participantes. Se les pidió a los niños elaborar un meme relacionado con el COVID, previa explicación y diálogo de la importancia del sentido del humor en nuestras vidas. Una vez realizado y compartido el meme, los participantes solicitaron poder compartir videos graciosos. Al final se les felicitó por su participación.

En la séptima sesión, asistieron 10 de los 16 participantes. Algunos de ellos se mostraron inquietos, dos en especial no pudieron realizar las actividades de relajación al resultarles imposible mantenerse quietos y con los ojos cerrados. La actividad de la abeja tuvo que repetirse, pero se presentó la misma situación. Cabe señalar que uno de los dos-participantes, antes mencionados, presentaba ansiedad y el otro, depresión. A uno de ellos se le brindó atención fuera de las sesiones del taller por ansiedad, al otro se le canalizó a atención especializada, pero no hubo apoyo por parte de los padres.

Para la octava sesión, se presentaron 9 de los 16 participantes. En esta sesión se presentó un resumen de las técnicas revisadas, se realizaron comentarios y expresaron dudas. La sesión se extendió a hora y media para escuchar comentarios finales del taller y realizar el cuestionario sobre resiliencia como evaluación final. Los participantes se mostraron agradecidos y preocupados por la finalización del taller, señalando que ya no contarían con ese espacio de expresión. Se les ofreció asesoría personalizada en caso de requerirlo en momentos posteriores a la finalización del taller.

En el taller único para padres, se presentaron 9 de los 16 padres, algunos en pareja. En esta sesión, se presentaron los temas trabajados con sus niños, se escucharon inquietudes y se resolvieron dudas. Se les invitó también a reforzar en casa lo trabajado en el taller.

Los padres expresaron gratitud y se les agradeció también a ellos su presencia y participación.

## DISCUSIÓN

El propósito de esta intervención fue promover la resiliencia en un grupo de educación primaria en un colegio particular de la Ciudad de México con niños de quinto grado. Las actividades fueron trabajadas con agrado, aunque hubo participantes que no se presentaron de manera consistente a las sesiones. Estas inasistencias coincidieron con aquellos casos en donde existían también inasistencias recurrentes en las clases regulares en horario escolar.

Los resultados mostraron un incremento significativo en el nivel de resiliencia, de antes a después del taller. La mayoría de los niños participó con agrado en la experiencia. Muchos de ellos manifestaron que estaban tristes en la última sesión, debido a que ya no tendrían este espacio de expresión semanal.

Las ventajas de esta intervención fueron que los participantes contaran con un espacio de expresión relajado fuera del horario escolar y sobre todo que se lograra incrementar la resiliencia en esta muestra. Hay que señalar que dicha muestra fue seleccionada por haber experimentado una o más situaciones adversas durante los meses de la cuarentena (Confinamiento).

Diversos estudios han documentado que la resiliencia funge como un elemento protector ante la adversidad y la afectación de la salud mental de los niños durante la pandemia de COVID-19 (Escudero et al., 2020; Luthar et al., 2020; McCracken et al., 2021; Satici et al., 2020). Sin embargo, todavía es complicado encontrar trabajos donde se haya realizado una intervención para promover elementos asociados a la resiliencia. El presente trabajo, representa un esfuerzo relevante en este sentido.

Otro aspecto positivo fue que, al realizar la intervención, los padres reportaron un efecto positivo en las conductas mostradas en casa. Algunos de estos efectos positivos fueron:

- a) la expresión asertiva de emociones
- b) un mayor tiempo dedicado a actividades lúdicas y artísticas que no requerían de la computadora o tableta.

No obstante, los inconvenientes de la intervención implicaron no poder generalizar los resultados para otras muestras y las limitantes propias de la intervención en línea. Quizás la principal carencia de esta intervención es la falta de contacto cara a cara. Aunque éstas se ven superadas por los beneficios que se obtuvieron, evidenciados por los resultados cuantitativos significativos y por los reportes de los participantes y sus padres.

## REFERENCIAS

- Barboza, M. F., Souza Akahosi, A. D., Garcia Morato, G., & Morais, M. (2020). Atención psicosocial y pandemia de COVID-19: Reflexiones sobre la atención a infancia y adolescencia que vive en contextos socialmente vulnerables. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), 178–201. <https://doi.org/10.4471/remie.2020.5887>
- Bermúdez, M. (2017). *Aplicación de juegos didácticos para la resiliencia en el marco de la cátedra de la paz*. Universidad Libre de Bogotá.
- Carretero, R. (2010). Resiliencia. Una Visión Positiva para la Prevención e intervención desde los Servicios Sociales. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 27(3). <http://www.redalyc.org/pdf/181/18113757004.pdf>
- Cifuentes-Faura, J. (2020). Consecuencias del cierre de escuelas por Covid-19 en las desigualdades educativas. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 9(3e), 1–12. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12216/12089>
- Da Silveira, A. (2020). Salud Mental en niños/adolescentes en tiempos de distanciamiento social por el COVID-19. *Revista Cubana de Enfermería*, 36, 1–8. <http://www.revenfermeria.sld.cu/index.php/enf/article/view/3830>



- Del Moral-Espín, L., & Larkins, C. (2020). Construyendo sobre arcosiris: apoyando la participación de niños, niñas y adolescentes en la configuración de respuestas al COVID-19. *Sociedad e Infancias*, 4, 275–277. <https://doi.org/10.5209/soci.69651>
- Escudero, X., Guarner, J., Galido-Fraga, A., Escudero-Salamanca, M., Alcocer-Gamba, M. A., & Del-Rio, C. (2020). La pandemia de coronavirus SARS-CoV-2 (COVID-19): situación actual e implicaciones para México. *Cardiovascular and Metabolic Science*, 31(S3), 170–177. <https://doi.org/10.35366/93943>
- García-Vesga, M. C., & Domínguez-de la Ossa, E. (2013). Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana En Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 63–77. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1113300812>
- Gobierno de México, M. (2021). *Todo sobre el COVID-19*. <https://coronavirus.gob.mx/>
- González-Arrieta, L. F. N. I., & Valdez, M. J. L. (2012). Análisis Factorial Confirmatorio del cuestionario de resiliencia en una muestra de niños. In R. Díaz Loving, S. Rivera, & I. Reyes Lagunes (Eds.), *La Psicología Social en México* (pp. 676–681). AMEPSO.
- Luthar, S. S., Ebbert, A. M., & Kumar, N. L. (2020). Risk and resilience during COVID-19: A new study in the Zigler paradigm of developmental science. *Development and Psychopathology*, 1–16. <https://doi.org/10.1017/S0954579420001388>
- Ma, Z., Idris, S., Zhang, Y., Zewen, L., Wali, A., Ji, Y., Pan, Q., & Baloch, Z. (2021). The impact of COVID-19 pandemic outbreak on education and mental health of Chinese children aged 7–15 years: an online survey. *BMC Pediatrics*, 21(1), 1–8. <https://doi.org/10.1186/s12887-021-02550-1>
- McCracken, L. M., Badinlou, F., Buhman, M., & Brocki, K. C. (2021). The role of psychological flexibility in the context of COVID-19: Associations with depression, anxiety, and insomnia. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 19, 28–35. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2020.11.003>
- Morales Retamal, C. (2020). Salud mental de los niños, niñas y adolescentes en situación de confinamiento. *Anales de La Universidad de Chile*, 17, 305–318. <https://doi.org/10.5354/0717-8883.2020.58931>
- Organización Mundial de la Salud. (2020a). *Covid-19: cronología de la actuación de la OMS*. <https://www.who.int/es/news/item/27-04-2020-who-timeline---covid-19>
- Organización Mundial de la Salud. (2020b). *Los servicios de salud mental se están viendo perturbados por la COVID-19 en la mayoría de los países, según un estudio de la OMS*.
- Paricio del Castillo, R., & Pando Velasco, M. F. (2020). Salud mental infanto-juvenil y pandemia de Covid-19 en España: cuestiones y retos. *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 37(2), 30–44. <https://doi.org/10.31766/revpsij.v37n2a4>
- Pedreira Massa, J. L. (2020). Salud mental y COVID-19 en infancia y adolescencia: Visión desde la psicopatología y la salud pública. *Revista Espanola de Salud Pública*, 94(16), 1–17. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/33063746>
- Piña Lopez, J. A. (2015). Un análisis crítico del concepto de resiliencia en psicología. *Anales de Psicología*, 31(3), 751–758.
- Satici, S. A., Kayis, A. R., Satici, B., Griffiths, M. D., & Can, G. (2020). Resilience, hope, and subjective happiness among the Turkish population: Fear of COVID-19 as a mediator. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 2019. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00443-5>

- Trougakos, J. P., Chawla, N., & Mccarthy, J. M. (2020). Working in a pandemic: Exploring the impact of COVID-19 health anxiety on work, family, and health outcomes. *Journal of Applied Psychology, 105*(11), 1234–1245. <https://doi.org/10.1037/apl0000739.supp>
- UNICEF. (2020). *La pérdida de más de 39.000 millones de comidas escolares desde que comenzó la pandemia presagia una crisis de la nutrición, según UNICEF y el PMA.*
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2020). *¿Qué pasa con la salud mental de los niños durante el confinamiento?*
- Yue, J., Zang, X., Le, Y., & An, Y. (2020). Anxiety, depression and PTSD among children and their parent during 2019 novel coronavirus disease (COVID-19) outbreak in China. *Current Psychology, 2013*, 1–8. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01191-4>

# Capítulo 3



## El papel de los profesores en la formación de lectores

Dulce Anyra Alida Cota Salazar  
Jaime Melchor Aguilar †

### RESUMEN

El **propósito** de este escrito es analizar uno de los factores de la enseñanza de la lectura en México que es el papel de los profesores con respecto a la enseñanza. En un país como México con una población que lee un promedio de 2.9 libros al año, la desoladora realidad de ver estudiantes leyendo libros por obligación y un profesor que no percibe a la lectura como uno de los elementos de la instrucción que, durante toda la vida, los individuos van a emplear, se realizó un **estudio exploratorio** a través de entrevistas a **10 profesoras de tercero de preescolar** y **10 profesoras de primero de primaria** de escuelas públicas de la Ciudad de La Paz, Baja California Sur, México, así como una revisión teórica de investigaciones relacionadas al papel del profesor en la enseñanza de la lectura. **Encontrándose** que la desvalorización del trabajo del personal docente, el bajo reconocimiento de las expectativas de los profesores hacia sus alumnos y los hábitos lectores de los profesores confluyen para incrementar el desaliento y desmotivación hacia la actividad lectora de sus alumnos. Se realizan propuestas para mejorar los hábitos lectores de los docentes.

### INTRODUCCIÓN

La lectoescritura es la gran revolución de la Humanidad, la historia inició su existencia cuando empezó la escritura de los acontecimientos (Gómez, 1995), además, los expertos señalan que cuando la lectura se convirtió en la base de la educación, se garantizó un desarrollo intelectual sólido (Eyzaguirre & Fontaine, 2008). En México contamos con cifras lamentables, puesto que se lee en promedio 2.9 libros al año, y de un total de 108 países, México ocupa el penúltimo lugar en lectores, adicionalmente, se sabe que sólo el 1% de la población consume la mitad de los libros editados en México (Jiménez, 2008).

Las causas de estas cifras son variadas, no existe una única fórmula ni razón para lograr revertir estos resultados, por lo que analizar la actividad lectora conlleva a un estudio multifactorial. En este sentido, es esencial comprender la desoladora realidad de ver a los estudiantes leyendo libros por obligación, libros que ellos no eligieron, ni siquiera se los recomendaron ni es un *best seller* para adolescentes (Pradelli, 2011), sino una imposición del profesor que exige sólo lecturas serias o edificantes que, en el mejor de los casos, es en pro del desarrollo de un programa de

estudio y, en el peor de los casos, es por falta de método de la institución educativa, porque leer por obligación es una idea tan absurda como hablar de felicidad obligatoria (Ramírez, 2014).<sup>1</sup>

En este escrito, se plantean los hallazgos acerca de los profesores como lectores y el impacto que tienen sobre sus alumnos en la promoción de la lectura, asimismo, se describen actividades para construir mejores relaciones e interpretaciones dentro del aula, tanto de las percepciones que tienen sobre sí mismos los profesores, como de las percepciones que construyen sobre sus alumnos. Enfatizando la necesidad de avanzar en el campo didáctico porque esto implica la necesidad prioritaria de crear conciencia que la educación también es objeto de la Ciencia y, día con día, se producen nuevos conocimientos que, si ingresan en la escuela, se permitiría mejorar sustancialmente la situación educativa (Lerner, 2001), porque se reconoce que leer y escribir puede salvar no sólo a una persona, sino a un país (Martínez, 2013).

### El profesor como lector

La lectura es un valor estratégico necesario para el desarrollo cognitivo, pues coadyuva en múltiples procesos intelectuales y capacidades como lo son la comunicación, la expresión, la recreación, la sensibilización, el análisis y la síntesis (Blanco, 2005). Existen diversos factores que afectan el proceso de aprendizaje de la lectura como lo es la conceptualización teórica acerca de ella, los diversos métodos que se utilizan dentro de las aulas, así como los planes de estudio de la institución que rige el Sistema Educativo Mexicano, sin embargo, existe un factor que tal vez sea el más íntimo e implícito en el proceso de configuración como lector: la relación del profesor con la lectura y sus alumnos como lectores.

En México se incorporó el concepto de calidad en la educación como una característica esencial que se definió como un derecho humano de todos, siendo el profesor el representante capaz de concretarlo (INEE, 2015); pero es obvio que el éxito de esta Reforma constitucional requiere una transformación tanto de las prácticas educativas en las aulas, como en quienes ejercen los mandos medios y superiores en los estados, la Federación y la sociedad civil, con el objetivo de definir formas innovadoras que reorganicen el sistema educativo para alcanzar su misión y garantizar la tan mencionada y enaltecida calidad de la educación obligatoria para todos (INEE, 2015). En el marco de esta calidad, la lectura, por ser la herramienta que mayor influencia tiene en el desarrollo infantil, es o debería ser uno de los aspectos a considerar, ya que la falta de razones y motivaciones para leer, así como la presencia de sujetos que manifiestan una débil tendencia hacia la lectura constituyen síntomas de un déficit cultural y educativo (Jiménez, 2008; Ferreyro & Stramiello, 2008).

Es importante señalar, que para lograr que un alumno sea lector, lo peor es anteponer entre el lector y el libro algún aburrido propósito pedagógico lo que ocurre muy a menudo porque el profesor no percibe la lectura como uno de los elementos de la instrucción que, durante toda la vida, los individuos van a emplear, por lo que no reconoce que el utilizarlo bien les ofrecería valiosas oportunidades y positivos resultados en los diversos escenarios (Ramírez, 2014; Guevara et al., 2011).

Es importante recordar que los buenos lectores lo son gracias a que, en su vida, existieron patrones a imitar y estos buenos patrones no sólo están en el hogar, sino también en las escuelas y el resto de las instituciones, de manera tal que no podría pensarse la existencia de profesores no usuarios de la lengua escrita, que logren establecer

---

<sup>1</sup> Al hablar de la enseñanza de la literatura, Jorge Luis Borges cita una frase del doctor Johnson, el sabio británico de las letras que vivió en el siglo XVIII con respecto a que la idea de la lectura obligatoria es una idea absurda: tanto valdría hablar de felicidad obligatoria.



relaciones afectivas entre sus estudiantes, la lectura y la escritura. Es así como al considerar a las escuelas y al profesor como los principales agentes para la formación de lectores y la promoción de la lectura, es imprescindible analizar al docente como sujeto lector, ya que sus prácticas de lectura tienen un especial valor para comprender el déficit lector en México (Guevara et al., 2011; Ferreyro & Stramiello, 2008).

El autoconcepto es la imagen que se tiene de uno mismo, es una construcción cognoscitiva para descubrirse y evaluarse que determina cómo uno se siente con su persona, por tanto, orienta las acciones; al definirse, las personas dan sentido a su conducta. Detrás de todo comportamiento está un pasado que se construyó a través de circunstancias que afecta lo que hoy se es, por lo que, todas las nociones, ideas o imaginarios de la lectura y la escritura que cada persona construye, determina la forma en cómo se relaciona con ellas y, a esto, se le denomina referentes estéticos que tienen como base la experiencia. De este modo, constituirse como lector no es algo espontáneo y resultante del desarrollo humano y social, sino una construcción ligada en gran medida con las oportunidades, las situaciones y las experiencias por las que cada persona atraviesa (Papalia et al., 2007; Esilio, s/f; Ferreyro & Stramiello, 2008).

No debe dejarse de recordar que el profesor cuenta, al igual que el resto de las personas, con una historia individual y colectiva como lector, estas vivencias sirven de lentes a la hora de interpretar, reaccionar, valorar y actuar en contextos y situaciones de enseñanza-aprendizaje de la lectura, pero es indudable que una relación intensa o vital con la lectura se asocia con una motivación intrínseca por dicha práctica, porque se incluye como una actividad valiosa en sí misma por el placer que produce (Granado & Puig, 2014), relación que sería esperada entre el profesor y la lectura.

Ahora bien, en este pasado lector, el profesor ha transitado por una sociedad e instituciones educativas que sirvieron de base para su formación de referentes estéticos sobre la lectura y su ser lector, creando una concepción sobre lo que es la literatura (modelo de textualidad, discurso estético, modelo lingüístico, transmisora de valores, vía de evasión, recurso lúdico o didáctico), que marca las prácticas cotidianas que suceden en el aula, sus decisiones al elegir ciertos textos, la forma en que entra en contacto con los libros así como la mediación entre los libros y los lectores infantiles (Cañón, 2005), Díaz Barriga (2015) lo expresó en una conferencia diciendo: “¿Por qué enseñamos lo que enseñamos? Quizás porque así nos fue enseñado”. En este punto, cabe utilizar una pregunta ya expuesta por otras personas ¿cuál será el referente estético de lectura que un profesor ha construido en el tiempo? (Esilio, s/f). Recordando que él ha sido parte del mismo sistema educativo y que, dependiendo del ámbito social de constitución del sujeto, es el abanico de referentes constituyentes de su conciencia (Tovar, 2009; Covarrubias, 1995).

Porque, aun cuando un profesor esté consciente o no de sus propias escenas de iniciación en la lectura, es muy probable que plasme en sus clases los modelos de su biografía, los traumas, los fracasos y los errores que cometió o que cometieron con él y que éstos sean parte de las señales y los síntomas que suceden en el aula (Pradelli, 2011). Por lo anterior, resulta tan simple o complejo decir: “Para que un niño o un adolescente adquiriera el vicio de la lectura, antes deben adquirirlo los padres y los maestros, con espíritu cómplice, lejos de la severidad de quien encarga una tarea” (Ramírez, 2014, párr. 14).

Sin lugar a dudas, el adulto que debe educar a los niños en la lectura no puede dejar de ser un adulto que ama la lectura y que lee muchos libros por propia necesidad (Tonucci, 2002), porque sólo así los profesores tienen éxito en la tarea de promover la lectura, en este sentido, un componente clave es su propia formación como lector, ya que sólo puede promoverse aquello que apasiona, aquello que genera satisfacciones, aquello que plantea retos; únicamente se promueve aquello que interesa (Tovar, 2009). Y si son los maestros quienes dirigen el proceso

de enseñanza de la lectura, esta sería una condición necesaria en ellos, en conjunto con otras habilidades para diseñar y organizar estrategias para la lectura (Chacón, 2007).<sup>2</sup>

Desafortunadamente, los estudios sobre los hábitos lectores de los profesores convergen en mostrar un perfil de lector débil, es decir, que no leen con frecuencia lecturas personales y/o profesionales, no incluyen la lectura como un placer, por lo que dan escaso valor a la lectura en su vida, apenas utilizan las bibliotecas y sólo se limitan a leer lo que su trabajo les exige, en el mejor de los casos (Granado & Puig, 2014). Es aquí donde el problema de la formación de lectores inicia, porque la metacognición<sup>3</sup> que él pueda hacer sobre su ser lector tendrá su base en las experiencias en las que se ha involucrado con la lectura formando redes de estructuras conceptuales sobre la lectura (Jiménez, 2008), es decir, si ha transitado por este sistema educativo donde la lectura es vista únicamente como un objetivo pedagógico, difícilmente habrá experimentado vivencias de lector fuera del aula y momentos de lectura, menos posible será pensar en una lectura placentera.

### Expectativas del profesor acerca de su trabajo

Lo que la persona cree sobre sí misma, dirige sus acciones.<sup>4</sup> Bajo esta idea, diversas investigaciones han estudiado desde diferentes enfoques, las concepciones, las creencias, los constructos y las teorías de los profesores, señalando cómo estos subyacen en sus acciones pedagógicas y cómo gran parte de los cambios educativos son posibles si los agentes que participan en ellos están dispuestos a modificar sus creencias y sus prácticas (López-Vargas & Basto-Torrado, 2010).

Se afirma que ninguna práctica es independiente de lo que piensan o creen al respecto los profesionales que la llevan a cabo (Angulo, 2012), la docencia no escapa de este señalamiento; por esto valdría saber qué piensan los profesores sobre su propia labor, cuál es su función sobre todo en la época actual donde se le ataca de manera constante, revisar qué valor tiene su trabajo y cómo se expresa ese valor que a veces, solamente le orillan a perder su autoridad en el aula (Pradelli, 2011).

Dentro de este panorama se tiene a un profesor poco consciente de su actuar como modelo en el aula y que es él el referente más importante de los niños que asisten a la escuela (Ferreiro & Stramiello, 2008), porque aun cuando tiene creencias y teorías profundamente asumidas, tal vez nunca las ha discutido con otros profesionales y, por tanto, participa de un currículo oculto que, sin saberlo, guía su práctica educativa (López-Vargas & Basto-Torrado, 2010).

Los profesores habrían de pensarse como especialistas de una materia que requiere comunicarse con un grupo de estudiantes concretos, histórica y culturalmente determinados, a los que debe traducir sin distorsionar, los

<sup>2</sup> Al respecto, en una investigación realizada en Venezuela donde el objetivo planteado fue conocer las estrategias didácticas que utilizan los docentes de educación primaria en sus aulas, en la enseñanza de la lectura, para permitir a los estudiantes comprender y analizar críticamente textos de diversos géneros discursivos, los resultados demuestran que muchos profesores se limitan a pedir que los estudiantes lean lo que consideran de interés para cumplir las exigencias del programa, proponiéndola como una actividad repetitiva y memorística quedándose en la estructura superficial del texto, pero esto sucede porque no saben ni conocen las estrategias como tal (Barboza & Peña, 2014).

<sup>3</sup>La metacognición es un término psicológico para referirse a un proceso de pensamiento y fue acuñado a principios de 1970 por el psicólogo canadiense John Flavell que la definió como el control que las personas realizan de sus propios procesos cognitivos para ser eficientes (Goleman, 2004; Lacon de De Lucia & Ortega de Hocevar, 2008).

<sup>4</sup> Covarrubias Villa (1995, p. 250) expresa que, como humanos, la constitución de nuestra conciencia determina lo que somos y hacemos.



conceptos y las estructuras teóricas básicas de la Ciencia; esto implicaría la transformación de un profesor que ejecuta a un profesor que crea, resuelve y decide, lo cual resulta un trabajo enorme, tanto por las concepciones que él mismo tiene sobre su labor como por las exigencias administrativas y laborales que esto conlleva. Por tanto, para llegar a esta meta se requiere transformar las representaciones que los profesores y los alumnos tienen sobre el aprendizaje y la enseñanza; es necesario que se autocuestionen sobre estas representaciones: ¿qué son?, ¿cuáles son?, ¿en qué consisten?, ¿cuál es su naturaleza representacional?, ¿cuál es su dinámica y cuáles son sus relaciones con la propia práctica?; porque si no es así, se tiene solamente al rol del profesor soportado sobre una racionalidad técnica, cuestionado y rebasado, al menos en el discurso pedagógico que se superaría si se empieza por saber ¿quién es el profesor?, ¿qué piensa?, ¿qué hace y cómo actúa? (Chacón, 2007; Torres, 1998; López-Vargas & Basto-Torrado, 2010).

Entonces, lo que piensa el profesor sobre su papel en el aula está formado a partir de una trayectoria cultural producto de sus múltiples interacciones, no sólo con otros seres humanos, sino con dispositivos socioculturales mediante los cuales van construyéndose sus percepciones, sus visiones de la vida y del mundo, las creencias que se van arraigando con el tiempo, constituyendo su identidad personal y profesional (López-Vargas & Basto-Torrado, 2010). Con esto presente, Oberg (citado por López-Vargas & Basto-Torrado, 2010) expresa que es evidente que los constructos de los profesores, como los de cualquier otra persona, no son verbalizables ni conscientes, sino que operan de manera implícita, por tanto, están ocultos de los procesos de cambio y reflexión personal. Para este autor, lo anterior explicaría la razón de un gran porcentaje de profesores que no presentan correspondencia entre su actuación y la concepción pedagógica, que según ellos pregonan, porque para ellos no es palpable, se actúa de acuerdo con lo que se piensa y no es posible hacerlo de otra forma (Covarrubias, 1995). Por lo anterior, puede decirse que la actuación de todos los profesores y toda persona se explica por el contenido de su conciencia.

A los profesores les corresponde lograr una mayor conciencia de su capacidad cognoscitiva, con el fin de detectar sus propias aptitudes y limitaciones, para, después, poder identificarlas en sus alumnos, porque retroalimentar explícitamente a un alumno sobre la eficacia de lo que hace y la importancia de lo que aprende, sucede solamente cuando el profesor lo logra en su práctica diaria. De esta suerte, reflexionar sobre su práctica profesional, en lo individual o con otros colegas, le permitiría pensar en lo que hace, lejos de las presiones inmediatas derivadas del dinamismo de la interacción y el cambio (Torres, 1998; Wragg, 2002).

Está claro que los profesores no deben saber todo ni tampoco todo aquello considerado saber escolar deseable, no se trata de crear una idealización del profesor como portador del saber, porque en la medida que el mismo profesor no pueda equivocarse, ignorar, dudar, le estaría vendada la necesidad y la posibilidad de aprender y de reconocer que aprende (Torres, 1998). En este sentido de ideas, un buen profesor sería aquel que cree que la enseñanza es formativa, muestra una alta capacidad para integrar la reflexión en la acción en una tranquila ejecución de su tarea, asume su propio aprendizaje porque reconoce y recupera para sí mismo, el papel del “saber común” y su necesidad de aproximarse a un conocimiento que está en continua rectificación, logra hacer explícito su conocimiento tácito para generar transformaciones, transmite a sus alumnos la idea de que la escuela vale la pena y es importante aprovechar al máximo el tiempo disponible, transmitiendo el entusiasmo por lo que sucede en las aulas y estimulando a sus alumnos con actividades alternas (Chacón, 2007).

Porque todo esto lo transmiten directamente a sus alumnos, los profesores podrían reconocer sus desaciertos y fracasos, proponer procesos comunicativos y formativos contextuales, creativos, críticos y propositivos (López-Vargas & Basto-Torrado, 2010); entendiendo a un buen profesor (López-Vargas & Basto-Torrado, 2010) como aquel que:

Sería capaz de hacer ruptura con los modelos de enseñanza que pretenden homogenizar sus concepciones y prácticas pedagógicas para revalorarse y ser revalorado por su historia personal, su trayectoria profesional, su autonomía y su rol como ser creador, reflexivo, crítico, investigador y propositivo, que se construye y evoluciona en la interacción con el contexto y sus interlocutores (p. 285).

Todo lo anterior se lee alentador, más aún cuando se revisan los diversos documentos gubernamentales que dirigen el rol del profesor donde hablan de un papel preponderante como promotor, coordinador y agente directo del proceso educativo, que deben proporcionársele los medios que le permitan realizar eficazmente su labor y que contribuyan a su constante perfeccionamiento y se espera, a su vez, que el docente intervenga con compromiso para generar las condiciones necesarias, contribuyendo de manera significativa en sus alumnos para lograr que sean capaces de resolver situaciones problemáticas que les plantea la vida y su entorno, pero no necesariamente lo escrito sucede en la realidad porque, en muchas ocasiones, son las mismas instituciones escolares que deterioran y menosprecian la figura del profesor (Gobierno del Estado de Baja California Sur, 2014; SEP, 2013; Pradelli, 2011).

La realidad administrativa también lleva a desvalorizar la práctica del profesor dentro del aula, ya que sólo tiene una manera para lograr una mejora sustancial de su ingreso y esa es dejar de ser profesor de aula, pasar a ser director de escuela y posteriormente supervisor. Es decir, únicamente cambiando de puesto y alejándose del aula, tendrá un mejor salario y/o prestaciones, lo anterior tiene como consecuencia perversa el abandono de la tarea de enseñar por parte de quienes son buenos profesores, siendo esta una gran diferencia en otros países donde lo que determina el incremento en el salario es la antigüedad (Vaillant, 2005).

Además, cuando se realiza una Reforma educativa, en la propuesta documental existe siempre una fuerte presencia del saber de los especialistas, dando cuenta del papel protagónico adjudicado a las comunidades académicas y el desplazamiento creciente de la legitimidad de la voz de los profesores en las definiciones iniciales de los asuntos curriculares, es decir, al practicar cada profesión en un mundo diferente, ven cosas diferentes cuando miran en la misma dirección desde el mismo punto (Ziegler, 2003; Kuhn, 1986). Al respecto, dice Vygotsky (1932/2008) que no “sólo los sordos son incapaces de comprenderse entre sí; cualquier par de seres que otorguen significados diferentes a una misma palabra o mantengan puntos de vista distintos, tampoco lo lograrán” (p. 163).

En México, generalmente las disposiciones que emanan de la Secretaría de Educación Pública (SEP), suelen desoír las voces de los profesores y pasar por alto sus preocupaciones, lo que conduce a crear confusión y relativismo en los mismos profesores, así como en los administradores en vez de producir cambios importantes en la enseñanza y el aprendizaje (Tatto, 1999).

Lo señalado no solamente es un asunto político o económico, sino pedagógico donde estudios confirman que separar el diseño y la ejecución del currículum conduce a que se promuevan diseños, pero que se produzca una menor efectividad en cambiar los modos de enseñanza de los profesores donde existen nuevas teorías curriculares bajo el funcionamiento de los vestigios de las viejas teorías que operan en las prácticas (Ziegler, 2003). Un ejemplo es la metodología con base en la enseñanza expositiva que desde la década de los años cincuenta, se ha cuestionado su efectividad, sin embargo, es una práctica que persiste en la mayoría de nuestras aulas (Nieda & Macedo, 1998).

Se ha encontrado que los profesores, al leer los nuevos documentos oficiales que propone una Reforma Educativa tienden a interpretar estos bajo dos modos: 1) Resignificar el contenido de los documentos a partir de las propias concepciones incorporadas, tratándose de una operación que subsume los mensajes de los materiales a sus experiencias anteriores de sí mismos, es decir, mantienen una sujeción forzosa a las imágenes y nociones



internalizadas por ellos que operan resignificando el contenido de la propuesta curricular en clave de continuidad. 2) Representa un desplazamiento de sus ideas incorporadas, identificando el contenido de los documentos curriculares pueden reconocer los aspectos convergentes y las distancias entre éstos y sus propias concepciones y prácticas donde no necesariamente se exige la homologación entre las concepciones del docente y las del documento (Ziegler, 2003).

### Expectativas con respecto al comportamiento lector de sus alumnos

El profesor representa el primer punto de contacto del sistema educativo con los niños y los jóvenes, por lo que son el factor clave del sistema educativo (INEE, 2015). Sus ideas y concepciones sobre los alumnos se vuelven imprescindibles para entender y programar situaciones pedagógicas dentro del aula que, a la vez, incluyen rasgos que van más allá del programa de contenidos, porque aun cuando un profesor respete el programa, lo que él tiene para transmitir a sus alumnos rebasa los márgenes del diseño curricular y recorre muchas otras vías (Pradelli, 2011).

Así, los saberes de un profesor pueden ser los mismos que los del resto de sus colegas, sin embargo, cada uno ha atravesado experiencias únicas tanto en relación con la transmisión del lenguaje como con la adquisición de la lengua; estas experiencias forman metáforas que subyacen sobre las actuaciones del profesor y alimentan las prácticas habituales, en tanto sostén de modos de pensar y actuar internalizados (Ziegler, 2003; Pradelli, 2011), tal vez como señala Pradelli (2011), "...esta será la razón por la que los grandes profesores, incluso en el marco de programas perimidos y contenidos cuestionados, siempre seducen con sus clases" (p. 168). En definitiva, todos tienen alguna historia en la que algún profesor, aunque su método fuera muy tradicional, consiguió muchísimo; es entonces que, a pesar de todos los progresos pedagógicos, se tiene la variable cualitativa personal (Martínez, 2013).

En este sentido, sería importante tanto la metacognición y las teorías implícitas que suceden dentro del aula, es decir, centrarnos en las preguntas *qué* enseña y *cómo* enseña el profesor, así como indagar el *porqué* de esas creencias, qué las mueve a actuar, qué las conmueve, qué creen y piensan e incluso, cómo se originan, entrelazan y cambian las intenciones, las emociones y las creencias (López-Vargas & Basto-Torrado, 2010).

Por estas razones, es necesario revisar qué piensan los profesores acerca de sus alumnos, cuáles son sus expectativas con respecto a los mismos y cómo esto puede influir en la formación de nuevos lectores. Para iniciar, se plantea lo siguiente: ¿será que todo el profesor se percibe como corresponsable de mejorar el aprendizaje de sus alumnos? (INEE, 2015). Aunque parezca obvio pensar que los profesores son parte de esta mejora, existen estudios que demuestran lo contrario, por ejemplo, la noción de "fracaso escolar" se percibe como fracaso del aprendizaje, responsabilidad del alumno y no de la enseñanza (Ferreiro, 2001), que es responsabilidad del profesor.

En estudios realizados se han encontrado que, con relación al alumno, los profesores argumentan circunstancias como si los estudiantes fueran los únicos responsables de su desempeño escolar, poniendo la culpa en su falta de hábito lector o de estudio, en sus déficits lingüísticos, en su estrato social o en la mala calidad del sistema educativo, pero esto se refiere tanto a niños con marginación cultural como a niños de clase social privilegiada, es decir, se reconocen estas limitaciones sociales y familiares y se percibe que, difícilmente, un profesor podría actuar ya que no puede modificar ni el *estatus* social del estudiante, ni los hábitos familiares, en estas circunstancias, lo preocupante, pero a la vez interesante, es que al afirmar dichas circunstancias, los mismos profesores le otorgan un mínimo valor a la escuela como transformadora social (Peredo, 2011). Además, se les trata a todos como iguales, sin que lo sean y la no asimilación de lo "enseñado" se atribuye a una supuesta "incapacidad intelectual"

del alumno (Covarrubias, 1995) o se tiende a considerar que los niños evaden la lectura y la escritura (Tovar, 2009) donde, al parecer, el profesor no tiene ninguna oportunidad de cambiar o incidir en su desarrollo posterior.

Por supuesto que la manera en que el alumno interprete las tareas escolares, influirá en las operaciones intelectuales que realiza, por tanto, en su aprendizaje; de manera similar se supone que las motivaciones del niño, como “aprendiz”, están relacionadas con la función que le atribuye al texto en una situación comunicativa determinada, pero debe recordarse que él no está solo en el aula, sino que existe otro actor importante que es el profesor y las expectativas de éste, en torno a lo que sus alumnos pueden lograr, con su ayuda, tienden a darle forma a dos cosas: lo que él intenta producir en sus alumnos y lo que los alumnos se creen capaces de dar (Jiménez, 2008; Lacon de De Lucia & Ortega de Hocevar, 2008)<sup>5</sup> por lo que, las acciones que emprenda el profesor, tienen un efecto, en algunas ocasiones positivo y en otras negativo para los niños.

Las expectativas de los profesores reflejan sus creencias acerca de las capacidades de los alumnos para aprender y éstas se definen como las inferencias que hacen los profesores sobre el rendimiento académico futuro de los alumnos, con base en lo que se conoce acerca de sus alumnos en el momento presente teniendo efectos en los resultados que pueden esperarse. Lo anterior ocurre porque las acciones que los profesores aplican están en estrecha relación con sus propias expectativas (Díaz et al., 2006). Al respecto Burón (citado por Jiménez, 2008) llama a esta situación “la comunicación de expectativas”, que es la función que desempeña el profesor de manera inconsciente y no verbal donde se le comunica al alumno la evaluación que se va realizando sobre él, es decir, el alumno se comporta como el profesor espera que lo haga; por eso es importante que la comunicación sea correcta, para ello el profesor debe llevarlo a su conciencia y transmitir, además, mensajes positivos, que sean motivadores para el aprendizaje de manera verbal y no verbal.

Se han identificado dos tipos de efectos de las expectativas: 1) perspectiva de la expectativa y 2) sostenimiento de ella. El efecto de perspectiva de la expectativa ocurre cuando un profesor forma distintas expectativas para los alumnos al principio del curso escolar, y usa diferentes prácticas educativas con distintos resultados. El efecto de sostenimiento de la expectativa ocurre cuando un profesor tiene una expectativa actual acerca de un alumno y continúa bajo ella en su respuesta con el estudiante, aunque cambie la conducta o el rendimiento de éste (Díaz et al., 2006).

De esta manera, las expectativas que los profesores tienen sobre sus alumnos, junto con sus atribuciones respecto a las causas del éxito y fracaso de los estudiantes, tienen influencias en el rendimiento, aunque aparecen matizadas por el propio autoconcepto de los alumnos y las actividades que, a su vez, ellos realicen (Nieda & Macedo, 1998). Por lo cual, si los profesores tienen altas perspectivas sobre sus estudiantes, las manifiestan en la forma en que se dirigen hacia ellos y en la exigencia de su práctica educativa y, si esto sucede de forma consistente, influirá en su autoconcepto, su motivación, sus niveles de aspiración de aprendizaje y sus interacciones con el profesor (INEE, 2008). Por tanto, es recomendable que los profesores propicien expectativas lo más positivas posibles dentro de límites realistas (Brophy, 2000).

En correspondencia con lo anterior, está la investigación desarrollada por Robert Rosenthal (citado por Cabañas, s/f), psicólogo de la Universidad de Harvard, en el año 1960, que propone los fundamentos del concepto de “profecía autocumplidora”, a la que se le conoció como el efecto Pigmalión.<sup>6</sup> El estudio que realizó Rosenthal

<sup>5</sup> Esta es la llamada zona de desarrollo próximo a la que se refiere Vygotsky (Brophy, 2000 p.47).

<sup>6</sup> Este término procede de un mito griego, según el cual se relata cómo un escultor llamado Pigmalión se enamora de una de



explica cómo las expectativas que un profesor tenía sobre su grupo influyó para que los alumnos mostraran mejora en su rendimiento escolar con relación al resto de los alumnos que supuestamente, no pertenecían al nivel superior de inteligencia, indicando que las expectativas que los propios profesores se hicieron con respecto a sus alumnos “más capacitados”, generó el interés y el esfuerzo suficiente en ellos para que efectivamente, sus alumnos progresaran en su rendimiento (Alvez, 2011).

Por supuesto, no sólo las profecías autocumplidoras generan conductas, ya que éstas a su vez, funcionan sobre condiciones de personalidad y posición socioeconómica, por lo que valdría la pena preguntarse si el profesor puede hacer algo para motivar al alumno en pro de la lectura o será ésta una situación inherente al alumno. La motivación está constituida por todos los factores capaces de provocar, mantener y dirigir la conducta hacia un objetivo, por lo que se convierte en el impulso que conduce a una persona a elegir realizar una acción entre aquellas opciones que se presentan en una determinada situación, así que, a la motivación se le han conferido tres funciones psicológicas: a) activar una conducta, b) dirigir la conducta y c) regular la persistencia de la conducta (Papalia et al., 2007; Cota & Burruel, 2001; Díaz et al., 2006).

La motivación debe considerarse como un atributo de las situaciones y no como un rasgo de carácter de los individuos, porque nadie está “motivado” todo el tiempo para cualquier tipo de aprendizaje (Cazden, 1982). Algunas motivaciones que existen son la competencia, la colaboración, la búsqueda de prestigio, el mejoramiento de *estatus* social, los incentivos monetarios y el convencimiento de la importancia de la actividad que se realiza, entre otras; todas estas motivaciones son factibles de ser utilizadas por los profesores, sin embargo, para muchos de ellos, es tentador percibir a la motivación para la lectoescritura, y otras actividades académicas, como algo que los niños traen a la escuela o no traen, es decir, como una característica de los niños determinada por su vida fuera de la escuela; que aunque se acepta el hecho de que el niño que ha estado en contacto con lectores, antes de entrar a la escuela, aprenderá más fácilmente a escribir y a leer que aquellos niños que no han tenido contacto con lectores, ese no es el único factor determinante (Cota & Burruel, 2001; Cazden, 1982; Ferreiro, 2001).

En este sentido, la eficacia de la realización de alguna actividad dependerá de la motivación que tenga un individuo para ejecutarla; el niño que no desea realizar una tarea escolar, a menudo no la efectuará tan bien como el que la realiza con entusiasmo, o al menos de buen agrado, así que el cúmulo de necesidades o deseos que tenga un alumno sobre lo que obtendrá siendo un buen estudiante es el factor motivante para su rendimiento escolar (Cota & Burruel, 2001). En el caso de la lectura, es importante organizar las actividades de manera que en ellas se conjugue la lectura con otras tareas sobre el tema a revisar, para que así, de manera paulatina, el alumno vaya integrando a la lectura como un motor para descubrir otros conocimientos y se obligue a comparar y a distinguir entre sus conocimientos previos, la información que aporta del texto (Lomas, 2003); para generar una nueva y funcional manera de motivar la actividad lectora.

Todos estos factores están relacionados con ideas dentro del modelo tradicional de la lectura, donde los profesores esperan que sean los estudiantes quienes estén motivados de manera individual, la percepción de la cantidad se establece como contrapartida de la calidad en la motivación, además, los profesores perciben que los alumnos deben crear sus propios intereses de lectura, pero dentro del marco de referencia o flexibilidad que ellos les otorgan. Es decir, el profesor toma un papel pasivo en la construcción de los intereses de los alumnos hacia la lectura, en virtud que la motivación es un componente poco útil dentro de la comprensión lectora desde este

---

sus propias creaciones, Galatea, una estatua que encarnaba a la mujer de sus sueños. Afrodita, accediendo a las plegarias de Pigmalión, le otorga vida a la estatua. Valiéndose de este símil, el citado investigador llegó a la conclusión que las expectativas de un profesor influyen en el comportamiento de los alumnos (Cabañas Mora, s/f).

punto de vista; este tipo de modelo educativo supone que la motivación en la lectura se mide por la cantidad de materiales, tiempo y ejercicios de práctica que forman la competencia lectora, sin atender los aspectos cognitivos y afectivos del proceso lector (Díaz et al., 2006). Un ejemplo claro de lo anterior es la propuesta federal del programa LeerMx donde se propone leer 20 minutos diarios en familia para incrementar el índice lector,<sup>7</sup> que, en la realidad, se traduce en que los padres presionan a los niños a leer el libro que el padre o el profesor decide y bajo la idea de obligación académica, durante 20 minutos cada día. Quienes leen se percatan que leer 20 minutos es casi nada. La lectura toma un tiempo para su inicio, para abrir el libro, para hojearlo, para recordar dónde fue la última vez que se abrió el libro, para disfrutar sus colores o sus letras de diferente tamaño, entre otros aspectos.

La literatura en el ámbito educativo es tomada por los profesores como si ellos fueran la única autoridad sobre la interpretación de la misma, terminan sabiendo más ellos sobre el libro que los propios autores, proponiendo a los alumnos que en la lectura, sólo existe una posible interpretación indiscutida, donde los alumnos son inferiores (Pradelli, 2011), situación que las personas que son lectoras asiduas saben que es una falacia, ya que cada persona construye para sí, una interpretación de la lectura realizada. Bajo estas circunstancias, difícilmente el profesor hará un cambio en sus alumnos porque las motivaciones y los objetivos son parte intrínseca de los procesos de lectura y escritura, no se les puede abstraer sin perder características que le son esenciales en cualquier intento para analizar y comprender a la lectoescritura y su desarrollo (Anderson & Teale, 1982).

Por estas razones, la motivación debe pensarse como objetivo y acción; el alumno, al sentirse motivado, significa que se identifica con el fin que implica leer, de esta manera, el profesor logrará influir en la actitud del alumno frente a una actividad lectora, así como en la iniciación y el modo de realización de esta y en el grado de esfuerzo puesto en ella y, finalmente, en su evaluación (Cota & Burruel, 2001).

Se sabe que algunos profesores desconocen que la lectura es un proceso activo y que por tanto, es importante conocer los intereses y las necesidades de los estudiantes para crear un ambiente favorable en su crecimiento intelectual mediante la lectura y la escritura (Chacón, 2007), esto en el entendimiento de que el propio sistema escolar, con sus métodos y enfoques de enseñanza, contribuye al desarrollo y el predominio de los enfoques superficiales de aprendizaje donde sobresalen el privilegio de la forma sobre el contenido, la dependencia del alumno con respecto al profesor, el memorismo y el saber, tomados estos últimos, como reproducción textual, la falta de espacio para la propia interacción con el conocimiento, los programas sobrecargados de temas, entre otros no menos importantes (Torres, 1998). La escuela bajo estas condiciones aparece como un supermercado que exige consumidores pasivos, aunque lo que venda sean productos de otro tipo, sus logros serán ínfimos, en tal caso, reproductores como automóviles de una fábrica a partir de un prototipo (Reyzábal, 2003).

Sin embargo, queda claro que un profesor sólo formará buenos lectores, si él es primero, un buen lector (Chacón, 2007), ya que de esta manera logrará transferir a sus alumnos cuáles son los mejores procedimientos que pueden utilizarse para aprender esta tarea y sobre las condiciones que está indicada su utilización, es decir, la conciencia que sobre el proceso de lectura desarrolle el profesor, le permitirá transferir el control de esa tarea a sus alumnos (Lacón de De Lucia & Ortega de Hocevar, 2008). Dicho de otro modo, las experiencias de lectura vividas generan una forma de entender, sentir y valorar la práctica lectora y éstas devendrán en unos hábitos lectores; en el caso de los profesores, las creencias y los hábitos acerca de la lectura, condicionan su práctica de lectura y este conjunto de relaciones con la lectura, construidas a lo largo del tiempo, constituyen su identidad lectora desde la cual, en gran medida, abordarán su tarea de formar a otros lectores (Granado, & Puig, 2014).

<sup>7</sup> Para el lector que desee conocer más del programa puede referirse a la página web disponible en: <http://www.divierteteleyendo.com>



Así que para evitar que las intenciones didácticas inherentes a la institución escolar impidan la supervivencia de la lectura, no es suficiente con deseárselo, es preciso tratar a los alumnos como lectores y escritores, para que logren actuar como tales; es necesario crear situaciones donde la oportunidad de ser lector no tenga calificativos que operen en detrimento de tal concepto (Lerner, 2001). Bajo dichas oportunidades, las situaciones didácticas deben propiciar que el alumno le atribuya un mayor sentido a la lectura, explicándole la finalidad y la relevancia que tiene para su vida, con el desarrollo de qué otras habilidades se relaciona la capacidad para leer y que, con esfuerzo, es posible mejorar y, además, deben sentir que la lectura les proporciona la ayuda necesaria para potenciar su autonomía y que se les valora en su esfuerzo para seguir aprendiendo (Nieda & Macedo, 1998).

El objetivo del presente estudio fue analizar el papel del docente lector en la enseñanza de la lectura en los profesores a cargo de los grupos del tercer grado de preescolar y el primer grado de primaria, esto en razón que en el sistema educativo mexicano son quienes enfrentan el reto de la alfabetización inicial.

**Hipótesis:** Los profesores del tercer grado de preescolar y primer grado de primaria, tienen un nivel bajo de conocimiento sobre la importancia de su comportamiento lector para la enseñanza de la lectura (alfabetización inicial).

### MÉTODO

**Sujetos:** 10 profesoras de tercero de preescolar y 10 profesoras de primero de primaria de escuelas públicas de la Ciudad de La Paz, B.C.S.

**Diseño:** Estudio exploratorio a través de entrevistas semiestructuradas.

### PROCEDIMIENTO

Se realizaron entrevistas semiestructuradas individuales y un taller grupal de análisis de información.

Las preguntas base realizadas en las entrevistas fueron:

1. ¿Qué teoría utiliza cuando planea una clase?
2. ¿Qué método utiliza cuando enseña la lectura a sus estudiantes?
3. ¿Cuál es la estrategia para la enseñanza de la lectura ha utilizado con mejores resultados en sus estudiantes?
4. ¿Es necesario que los padres de un estudiante sean lectores asiduos para lograr que ese estudiante sea un lector?
5. ¿Utiliza estrategias de fomento a la lectura? Si es así, mencione cuáles son.
6. ¿Se considera lectora?

7. ¿Piensas que tu actitud hacia la lectura o ser lectora, influya en los niños?
8. ¿La actitud del profesor hacia la lectura tiene algo que ver para que un niño pueda aprender a leer o a escribir o es una técnica como tal?

La duración de cada entrevista fue de 80 a 130 minutos con cada profesora, sin límite de tiempo específico. Las entrevistas realizadas de manera individual fueron audiograbadas, para realizar un análisis cualitativo de las mismas, transcribiendo y codificando los discursos dados.

Además, se realizó un taller de análisis sobre el tema de los métodos de lectura que han sido utilizados dentro del sistema educativo mexicano, con una duración de 8 horas, dividido en dos sesiones de 4 horas cada una.

### RESULTADOS

Las profesoras entrevistadas comunicaron saber nombres de métodos de lectura, así como teorías pedagógicas, sin embargo, al planear una clase o decidir sobre qué método utilizar para enseñar a leer a sus estudiantes, su elección no está basada en esta información, sino fundamentada sobre tres razones:

1. ¿Qué le ha funcionado mejor a otros compañeros docentes?
2. ¿Qué le ha funcionado a ella con grupos anteriores?
3. ¿Cómo aprendió ella a leer y puede ser efectivo para sus alumnos?

Un extracto de sus respuestas son las que se presentan en la tabla 1:

**Tabla 1. Extracto de respuestas de los sujetos.**

Profesoras de primaria	Profesoras de preescolar
<p><b>Profesora 1</b> “Si puede ser la actitud [...] yo voy hablar en mi experiencia como mamá [...] mi hija ha pasado con varios maestros [en esta misma escuela], como nos conocemos todos, sabemos quién se va más a lo técnico y quién va más allá. Ahorita (sic), mi hija está con una profesora que le gusta la lectura y está influyendo en ella para que lea [...] la niña sale de la escuela platicando lo que leyeron, interesadísima en la lectura y me dice: mamá cómprame un libro. Y no me había tocado (sic) con otro maestro [...] En mi trabajo también me gusta leer, no tanto como creo que lo hace la profesora de mi hija, pero lo que leo, me gusta transmitírselo a los niños, pero a veces los tiempos y las exigencias [...] administrativas son muchas, entonces se descuida un poquito la cuestión de la lectura [...] yo sí trato de darle importancia a la lectura, trato de tener uno o dos proyectos al año, de los que ya existen, como la mochila viajera [...] que se relacionan con la lectura” (comunicación personal, diciembre, 2014).</p>	<p><b>Profesora 1</b> “Yo creo que sí, digo, no tienes que ser un devorador feroz en lectura para transmitirle a los niños el gusto a la lectura, pero si tiene que ver, sino estás motivado, más en preescolar, si tu actitud no es de entusiasmo, si va a influir mucho [...] pero cada aspecto tiene su peso, pero sí es importante que la actitud sea buena” (comunicación personal, diciembre, 2014).</p>



Profesoras de primaria	Profesoras de preescolar
<p><b>Profesora 2</b> “Yo pienso que sí tiene que ver, los niños pasan mucho tiempo con nosotros... por ejemplo decimos: si los papás no están leyendo, si los niños no ven libros en su casa, es lógico que no habrá el mismo acercamiento a la lectura. Pues igual, aquí en el salón es igual, si tú te pones a platicar con ellos estoy leyendo este libro y pasó esto, o estás dando la clase y dices: recuerdo que en este libro se hablaba de esto o a un niño le pasó esto [...] Ahorita estamos leyendo <i>Sangre de Campeón</i> todo el grupo, es increíble cómo hasta los niños más tremendos e hiperactivos están atentos y te exigen: profesora ¿y el libro? ¿A qué hora va a leer el libro?” (comunicación personal, diciembre, 2014).</p>	<p><b>Profesora 2</b> “Sí es importante que me vean como lectora, que ellos vean que les leo un cuento, incluso cuando hacemos una investigación, les digo: yo la investigué en tal libro o, incluso, en la Internet y les comento [...] Esto impacta en los niños porque ven que la lectoescritura es importante o sirve para algo” (comunicación personal, diciembre, 2014).</p>
<p><b>Profesora 3</b> “los niños están dispuestos a leer, es cuestión que uno también les motive; los niños quieren leer, los maestros somos como ejemplo de los niños en cuestión de la lectura [...] yo me doy cuenta por los comentarios de los padres” (comunicación personal, diciembre, 2014).</p>	<p><b>Profesora 3</b> “Es nuestro trabajo motivar a los niños en la lectura; si quiero que aprendan los diversos tipos de textos que existen, y solamente me ‘traigo’ (sic) el diccionario de la biblioteca escolar o cualquier libro que se me ‘atravesó’ (sic) en la Dirección de la escuela, voy a lograr muy poco interés de los alumnos por la lectura” (comunicación personal, diciembre, 2014).</p>
<p><b>Profesora 4</b> “Yo tengo seis años de servicio, salí de la escuela [como Licenciada en Educación Primaria], con un método, inicié mi trabajo con otro y ahorita ya tengo que usar otro... y ojalá fueran cambios paulatinos, pero fue algo drástico” (comunicación personal, noviembre, 2014).</p>	<p><b>Profesora 4</b> “Imagínate yo que tengo más de 30 años de servicio, cuántos programas (de estimulación de lectura) he visto pasar... al final cada una hace lo que más le ha funcionado sin saber bien quién los hizo ni para qué” (comunicación personal, noviembre, 2014).</p>
<p><b>Profesora 5</b> “Estos últimos dos años en Español hubo muchos cambios [2013-2014] cuando nos estábamos empapando sobre la Reforma del año pasado, por los conflictos de los proyectos nos enteramos que, dentro de éstos, teníamos que estar trabajando lo que era la lectoescritura, con planeaciones y todo lo que conlleva. Llegamos a este año y resulta que todo eso que apenas tratábamos de dominar, que apenas [...] con todos los retos que traíamos [...] nos dicen no, ya no, y nos mandan un libro para el Maestro que aún no viene en el Plan y Programa 2011 [...] para Español y para Matemáticas, pero el resto de las materias aún tenemos que revisar el Plan y Programa...2011 [...] El plan y el programa tenía toda la fundamentación teórica, pero ya no correspondía con el libro del niño ni con el del profesor” (comunicación personal, noviembre, 2014).</p>	<p><b>Profesora 5</b> “Las educadoras somos personas de fe, porque no sabemos realmente si lo que estamos haciendo incide en el desarrollo de nuestros alumnos [...] no contamos con parámetros claros ni evaluaciones que nos permitan saber su progreso en términos científicos [...] el progreso se mide dependiendo de la experiencia de la educadora [...] o de su nivel de conocimientos” (comunicación personal, noviembre, 2014).</p>
<p><b>Profesora 6</b> La SEP “[...] no nos capacita [...] es el reclamo de nosotros como maestros, este año: ‘ahí te va, esto salió y tú lo vas a hacer así,’ cuando ya habíamos hecho un diplomado en la Reforma nos dijeron que eso ya no, ya no nos funciona y, más en esta generación [de segundo grado] que tenemos nosotros, estamos temiendo porque les tocó un año con la cuestión de la Reforma [en primer grado], y [en] segundo de repente se enfrentan uno con lo nuevo [...] donde el trabajo con la Reforma era muy libre y mucho análisis, nosotros vemos [con el nuevo libro de Español] que sus actividades deberían tener un precedente, pero no lo hay [para los alumnos de segundo grado]” (comunicación personal, noviembre, 2014).</p>	<p><b>Profesora 6</b> “Las educadoras no usamos una teoría para enseñar [...] sí nos enseñan en la escuela a Piaget, a Freire [...] pero en el aula, cada quien hace lo que en su experiencia resulta mejor [...] lo malo es cuando apenas te gradúas de la escuela [...] te puede llevar a veces hasta 5 o 6 años tomar práctica” (comunicación personal, noviembre, 2014).</p>

Profesoras de primaria	Profesoras de preescolar
<p><b>Profesora 7</b> “En nuestras listas de asistencia oficiales viene la información [sobre niveles de lectoescritura], vienen muy completas en ese sentido, viene una evaluación muy meticulosa de lectoescritura, son cuatro momentos [...] La lista es una de las especificaciones que vienen y nos revisan, tenerlo bien y con toda la información necesaria que te está pidiendo [...] de hecho no es una información para quedar bien en la Dirección, es una información funcional que nos sirve a nosotras” (comunicación personal, diciembre, 2014).</p>	<p><b>Profesora 7</b> “Yo me pregunto, al igual que me pregunto sobre el programa: ¿quién hizo el programa? ¿Quién va a decidir qué evaluar? y ¿cómo evaluar? al igual que en los alumnos ¿quién decide qué aprendieron o si no aprendieron?” (comunicación personal, diciembre, 2014).</p>
<p><b>Profesora 8</b> “A mí no me preguntes [sobre estrategias que se utilizan en el nivel preescolar para el fomento a la lectura], yo no sé nada del programa de preescolar, yo me conformo con que el niño sepa estar sentado, tomar un lápiz y hablar, de lo demás me encargo yo” (comunicación personal, noviembre, 2014).</p>	<p><b>Profesora 8</b> “Me tocó hace varios años, estar en una reunión de articulación entre preescolar y primaria, íbamos todas las educadoras muy <i>monas</i> con nuestras carpetas de evidencia, y el profe [sic] de primaria que estaba conmigo me dijo ‘<i>a mí no me mandes eso, no tengo tiempo de verlo, a mí ponme en una hoja qué sabe hacer, cómo es, y la conducta del alumno, sus trabajitos no me interesan</i>, entonces pensé, ¿para qué hacemos todo esto sino lo van a revisar?” (comunicación personal, noviembre, 2014).</p>
<p><b>Profesora 9</b> “Antes del taller [sobre métodos de enseñanza de lectoescritura], yo decía que siempre utilizaba el método constructivista, pero ahora me doy cuenta que soy ecléctica, frente a grupo uso más estrategias de las que pensé, y métodos que según yo había dejado de utilizar” (comunicación personal, diciembre, 2014).</p>	<p><b>Profesora 9</b> “En preescolar nos dicen que no usemos ningún método de lectura, que nosotros no estamos para enseñar a leer pero la realidad es que sin una guía sobre cómo y por qué se utilizan las estrategias, es difícil saber si estoy haciendo bien mi trabajo para los niños que van a la primaria” (comunicación personal, diciembre, 2014).</p>
<p><b>Profesora 10</b> “Existen muchos métodos y programas, algunos dicen ser muy innovadores, pero yo, en realidad utilizo una guía que una compañera me dio [...] son estas hojas que tienen fecha de 1982, pero no sé qué método sea ni tampoco la teoría [en que se sustenta], pero todos mis alumnos logran leer en el primer grado” (comunicación personal, noviembre, 2014).</p>	<p><b>Profesora 10</b> “Yo te voy a decir, que yo sí enseñé a leer a mis niños de tercero, es muy injusto cuando entran a la primaria con compañeros que fueron a colegios, que saben leer y ellos se quedan rezagados por culpa de un plan que no piensa en las individualidades” (comunicación personal, noviembre, 2014).</p>

## DISCUSIÓN

En este estudio exploratorio, así como en otros estudios analizados se encuentra que el comportamiento lector de los docentes es débil (Granado & Puig, 2014), y aunque todas las profesoras admitieron que es importante ser lectora, solamente una de ellas, tiene claro cuáles son los comportamientos que se pueden llevar al aula como buena lectora, es decir, las profesoras no conocen las investigaciones que hablan sobre el ser profesor lector y tampoco saben la magnitud de la importancia que este comportamiento tiene para incentivar el gusto por la lectura en los niños.

Para comunicar a los niños los comportamientos que son típicos del lector, es necesario que el profesor los encarne en el aula, que brinde la oportunidad a sus alumnos de participar en actos de lectura que él mismo está realizando, que entable con ellos una relación “de lector a lector” (Lerner, 2001; Granado & Puig, 2014), y si resultase ser



que él tampoco es lector, queda la obligación de formarse como tal, porque en la docencia no es una opción, es un compromiso consigo mismo y con sus estudiantes ya que todas “las personas pueden decidir entre ser o no lectores y escritores, siempre y cuando no se haya elegido como profesión ser docente” (Tovar, 2009, p.114).

Ser profesor y ser lector conlleva a utilizar un mayor número de estrategias didácticas consideradas como buenas prácticas para el fomento del placer lector. Además, ser lector lleva a trasladar ese gusto al aula porque esta experiencia sirve de filtro a la hora de imaginar y decidir qué experiencias de aprendizaje planear y ofrecer a los alumnos; las creencias que los profesores desarrollan en torno a la lectura forman el modo en que conciben su labor de mediación en la formación de lectores (Granado & Puig, 2014). Con lo anterior, se entiende que si un profesor no se relaciona con tareas de lectura por placer y gusto, no podrá transmitir esto a sus estudiantes, por esto se considera que la formación del profesor es importante, pero no solamente en cuestiones técnicas, sino en aquello que llaman apertura en una base amplia como lo es el “ser lector” y que, antes de establecer programas lectores para los estudiantes, deberían proponerse para los profesores (Martínez, 2013; Granado & Puig, 2014; Chacón, 2007).

Esto se afirma en razón que, todo el profesorado, independientemente de la asignatura que imparta, es profesor de lengua porque utiliza a ésta como vehículo de transmisión de los contenidos educativos, es obvio que la habilidad de lectura formara parte del currículo básico de formación del profesor bajo una concepción que permita el entendimiento de su desarrollo cognitivo y su propio aprendizaje como procesos inmersos en contextos socioculturales, porque hay evidencia que para los futuros profesores, el ser lector no forma parte del camino que hay que recorrer para desarrollarse profesionalmente como profesor (Lomas, 2003; Ramos, 2005; Granado & Puig, 2014).

Algunos autores ya han expuesto el problema que los profesores no sean lectores, por tanto, han propuesto ideas para lograr que ellos sean lectores activos y competentes. Entre algunas de esas ideas están las siguientes:

- a) En las escuelas, debe discutirse la necesidad que los adultos profesionales lean, qué sería interesante leer, definir los distintos modos de leer, indagar cómo pueden reestructurarse los espacios escolares, particularmente el de las bibliotecas, así como la forma de organizar tiempos de lectura en la escuela y en el aula (Ferreiro & Stramiello, 2008).
- b) Se aprende a ser lector leyendo y leyendo mucho, pero diversificando el valor de la lectura con el fin de tener mayores periodos de lectura estética. En la escuela el personal docente elige los géneros de lectura poniendo en evidencia que el criterio de utilidad prima sobre el goce estético. La lectura de este modo adquiere únicamente valor instrumental y funcional académico, desplazando cualquier otra función de esta (Garrido, 1998; Tovar, 2009; Ferreiro & Stramiello, 2008).
- c) Comprender que las experiencias no se transmiten, se diseñan, se viven y cobran un sentido particular para cada sujeto como lector (Esilio, s/f).
- d) Reflexionar de manera constante sobre su rol como formador de lectores y escritores, reconociendo su responsabilidad en dicho proceso, aunque las cosas no funcionen adecuadamente (Tovar, 2009).
- e) El profesor debe aprender que no se trata de medir cuánto dice o hace sobre lectura, sino de tomar conciencia de las estrategias que utiliza cuando lee, ya que al hacerlo le ayudará a tomar decisiones sobre su comportamiento estratégico atendiendo a las distintas alternativas que se le van presentando (Jiménez, 2008).

- f) Es imprescindible tener experiencias lectoras más allá de características descriptivas, generalmente restringidas al ámbito de lo laboral, porque esto limita la potencial riqueza del encuentro de los profesores con los textos. Leer sólo por trabajo o estudio caracteriza a un lector que se vincula con lo escrito de modos reducidos, con determinados materiales para cumplir acotadas funciones y limitados intereses, alejándose de la relación lectura-gozo (Ferreyro & Stramiello, 2008).
- g) Asumir la conexión existente entre sus déficits de lector y el hecho de que sus estudiantes no lean. Las investigaciones sobre la influencia que ejerce el docente indican que los profesores que logran grandes resultados aceptan su responsabilidad en ello, están convencidos que sus alumnos son capaces de aprender y como profesores son capaces y tienen la responsabilidad de enseñarles adecuadamente (Tovar, 2009; Brophy, 2000).
- h) Conocer las competencias lingüísticas que influyen en la lectura, reconocer sus deficiencias y mejorarlas (Tovar, 2009).
- i) Trazar un mapa lingüístico propio hacia aquellos puntos de su biografía sobre los que desarrollaron su lenguaje, porque son los acontecimientos lectores, los que configuran y construyen la subjetividad sobre esta actividad. Así, al conocerse mejor tendrán una fuente de comprensión sobre sí mismo, por tanto, una mejor didáctica dentro del aula (Pradelli, 2011).
- j) Capacitación sobre el área de la lengua escrita para comprender que no es un fin en sí misma, ni un contenido más a enseñar (Tovar, 2009).
- k) Diseñar políticas públicas donde se articulen las decisiones, se garanticen la infraestructura y el financiamiento para la creación de programas de lectura para profesores y que las instituciones educativas ofrezcan motivaciones, estímulos y la libertad necesaria para construir/se como profesor lector (Ferreyro & Stramiello, 2008).

En definitiva, atender a dichos puntos servirá para que los profesores adquieran una mayor conciencia sobre los procesos de enseñanza que vive día a día en el aula, porque no sólo los alumnos, sino también los profesores están alineados con respecto de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, esto permitiría mejorar sustancialmente una y otro. Solamente cuando el docente logre autodefinirse como lector, podrá actuar como un mediador capaz de criticar y compartir experiencias lectoras, de buscar e investigar libros nuevos, porque es en este proceso de conocimiento de sí como lector, donde la lectura toma un valor insondable y el profesor intentará comunicarlo (Torres, 1998; Cañón, 2005).

Formar a un profesor lector implicaría cambios sustanciales en el personal docente, pero también en la sociedad y en la agenda de políticas públicas, entre otros resultados, podrá reconocerse el valor del profesor como lector y su relación con la lectura, además de otras acciones, será pertinente pensar en ampliar los fines lectores y el espacio temporal para las prácticas lectoras, así como generar acciones específicas sobre valores compartidos acerca de la lectura (Ferreyro & Stramiello, 2008).



### CONCLUSIONES

De la revisión de los diversos estudios, investigaciones y entrevistas realizadas, sobre el papel del profesor en la enseñanza de la lectura, de manera formal y no formal, se puede concluir que:

1. La lectura se aprende con base en la imitación, por tanto, se requiere de personal lector para lograr un país de lectores, por lo que los programas de fomento a la lectura deben encaminarse tanto para los alumnos en escuelas de formación docente como para el personal docente en ejercicio de su profesión.
2. En México es necesaria la revaloración del trabajo del personal docente, tanto de la sociedad y de las instituciones gubernamentales, como de ellos mismos, esto en función de lograr una mayor conciencia sobre su trabajo, pero también sobre los logros que generan a partir de condiciones que, en muchas ocasiones, son sumamente limitadas.
3. Es importante que el personal docente reconozca que sus expectativas acerca de sus alumnos, aunadas a las atribuciones con respecto a las causas del éxito o del fracaso de los estudiantes, son influencia imprescindible en el rendimiento de éstos.
4. La motivación es un aspecto para resaltar en la formación de buenos lectores que debe ser vista como una herramienta a utilizar y no como un aspecto inherente a los estudiantes, por lo que es trabajo del profesor construir situaciones didácticas interesantes como una oportunidad para que los alumnos se acerquen a la lectura.
5. Este análisis sobre lectura se realizó con la intención de formar las bases para que la institución sea un lugar donde la enseñanza no solamente incluya la demostración de habilidades y oportunidades para aplicarlas, sino también explicaciones acerca del propósito que se persigue y los contextos en que deberá ser usada, tanto para el alumno como para el propio docente.

### REFERENCIAS

- Alvez, M. (2011). La profecía autocumplida. <http://psicologiapositivauruguay.com/2011/05/07/la-profecia-autocumplida/>
- Anderson, B. A. & Teale, W. H. (1982). La lectoescritura como práctica cultural. En Ferreiro, E. y M. Gómez Palacio, (Comps.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, (271-295 pp.). Siglo XXI.
- Angulo Calzadilla, G. (2012). Las concepciones sobre el docente o diferentes maneras de concebir el ejercicio de la docencia. *Revista de Investigación*, 36(75), 11-31.
- Barboza P., F. D. & Peña G., F. J. (2014). El problema de la enseñanza de la lectura en educación primaria. *Educere*, 18(59), 133-142.
- Blanco Martínez, R. (2005). Lectura bien hecha, lectura honesta. *Revista de Educación*, (extraordinario), 9-14.
- Brophy, J. (2000). *La enseñanza*. SEP.
- Cabañas Mora, J. F. (s/f). La profecía autocumplida. <http://www.lascompetenciasbasicas.es/index.php/colaboraciones/241-la-profecia-autocumplida.html>

- Cañón, M. A. (2005, 7-27 de febrero). El docente lector en la Educación General Básica [conferencia]. V Congreso Internacional Virtual de Educación. [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/24601/Documento\\_completo.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/24601/Documento_completo.pdf?sequence=1)
- Cazden, C. B. (1982). La lengua escrita en contextos escolares. En Ferreiro, E. y M. Gómez Palacio, (Comps.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, (207-229 pp.). Siglo XXI.
- Chacón Ángel, P. (2007). *La educación básica en México*. Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas.
- Cota S., D. A. & Burruel N., e. (2001). Motivación como un regulador de la conducta laboral y escolar. *Revista de Ciencias Sociales, Semillero de ideas*, (36), 29-32.
- Covarrubias Villa, F. (1995). *Las herramientas de la razón*. UPN/SEP.
- Díaz Barriga, Á. (2015, 26 de septiembre). Reconstrucción social del currículo, una reconfiguración del campo [conferencia]. Congreso Internacional de Educación: Currículum, Universidad de Tlaxcala, México.
- Díaz, J. J.; Martínez, I. y De Ávila, Y. (2006). Percepción cognitiva de los profesores sobre la motivación lectora de los alumnos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 36 (3-4), 159-181.
- Esilio Martínez, B. (s/f). La formación de lectores y escritores en la escuela: Una práctica desde la experiencia y para la experiencia. *Redlecturas4. Un espacio para la lectura y el diálogo razonado*. <http://www.faceducacion.org/redlecturas4/?q=node/38>
- Eyzaguirre, B. & Fontaine, L. (2008). Aprender a leer. *Revista Estudios Públicos*, (111), 315-333.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. SEP/FCE.
- Ferreiro, J. & Stramiello, C. I. (2008). El docente: el desafío de construir/se en sujeto lector. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(4), 1-7.
- Garrido, F. (1998). *Cómo leer (mejor) en voz alta*. SEP.
- Gobierno del Estado de Baja California Sur. (2018). *Ley de Educación para el Estado de Baja California Sur*. <https://www.cbcs.gob.mx/index.php/cmply/1506-ley-educacion-bcs>
- Goleman, D. (2004). *La inteligencia emocional*. Vergara.
- Gómez Palacio, M. (1995). *La producción de textos en la escuela*. SEP/FCE.
- Granado, C. & Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, (11), 93-112.
- Guevara Moya, G. M.; Bilbao Carballo, B.; Cárdenas Marrero, C.B. y Delgado Knight, M.I. (2011). Hacia una lectura superior: la habilidad de leer. *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*. <https://www.eumed.net/rev/cccs/16/gbbm.html>
- INEE. (2015) *Los docentes en México Informe 2015*. INEE.
- INEE. (2008). *Pisa en el aula*. INEE.
- Jiménez Rodríguez, V. (2008). Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA), [Tesis doctoral inédita, Facultad de Psicología. Universidad Complutense de Madrid], <https://eprints.ucm.es/id/eprint/5337/1/T27494.pdf>



- Kuhn, T. S. (1986). *La estructura de las revoluciones científicas*. FCE.
- Lacon de De Lucia, N., & Ortega de Hocevar, S. (2008). Cognición, metacognición y escritura. *Revista Signos*, 41(67), 231-255.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. SEP/FCE.
- Lomas, C. (2003). Leer para entender y transformar el mundo. *Enunciación, Revista de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá*, 8(1), 57-67.
- López-Vargas, B. I. & Basto-Torrado, S. P. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Revista Educación y Educadores*, 13(2), 275-291.
- Martínez Pardo, E. (2013). Liliana Tolchinsky. Saber de letra es más que una asignatura. *Revista Aula de Innovación Educativa*, (218), 53-57.
- Nieda, J. & Macedo, B. (1998). *Un currículo científico para estudiantes de 11 a 14 años*. SEP/OEI-UNESCO.
- Papalia, D. E.; Wendkos Olds, S. y Duskin Feldman, R. (2007). *Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia*. Mc Graw-Hill.
- Peredo Merlo, M. A. (2011). Representaciones docentes del déficit lector de los estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), 221-242.
- Pradelli, Á. (2011) *La búsqueda del lenguaje*. Paidós.
- Ramírez, S. (2014, 28 de febrero). La conspiración de leer. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2014/02/28/opinion/024a1pol>
- Ramos, W. M. (2005). La comprensión lectora de profesores de la enseñanza primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(1), 1-6.
- Reyzábal, M. V. (2003). *La comunicación oral y su didáctica*, Ed. SEP/La Muralla.
- SEP. (2013). *Programa de estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica. Preescolar*. SEP.
- Tatto, M. T. (1999). Para una mejor formación de maestros en el México rural: retos y tensiones de la reforma constructivista. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 4(7), 101-136.
- Tonucci, F. (2002). *La reforma de la escuela infantil*. SEP.
- Toribio, L. (2015, 27 de julio). Reprueban examen casi 19 mil docentes. *Excélsior*. <https://www.excelsior.com.mx/nacional/2015/07/27/1036827>
- Torres, R. M. (1998). *Qué y cómo aprender. Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares*. SEP.
- Tovar, R. M. (2009). La formación como lector y escritor: un reto para el docente. *Revista Educere*, 13(44), 109-116.
- Vaillant, D. (2005). Reformas educativas y rol de los docentes. <http://denisevaillant.com/articulos/2005/RefEduPRELAC2005.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1932/2008). *Pensamiento y lenguaje*. Quinto Sol.
- Wragg, E. C. (2002). *Evaluación y aprendizaje en la escuela primaria*. Paidós.
- Ziegler, S. (2003). Los docentes como lectores de documentos curriculares. Aportes para el análisis de la recepción de la reforma curricular de los años noventa en Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(9), 653- 677.



# Capítulo 4



## Intervención psicoeducativa: la formación de psicoterapeutas desde la epistemología ampliada

Samuel Ramírez Morales

### RESUMEN

Este reporte expone la trama teórica que dilucida el conocimiento humano en términos de esquemas, estructuras, estrategias cognitivas, lingüísticas, semióticas intersubjetivas, grupales, institucionales, históricas y culturales desde la epistemología ampliada y el modelo del rizoma. Se analiza la prospectiva de la educación superior en el siglo XXI para una educación interdisciplinaria. Se examina el concepto de *verdad* como descubrimiento y la noción de *episteme*, asimismo las nociones relacionadas a la *multiplicidad de las miradas* y la *inconmensurabilidad de los paradigmas científicos*. Se explora la importancia de los *códigos del lenguaje*, del *sistema complejo no lineal* para entender al *ser humano* como objeto multideterminado y multirreferenciado, y se estudia la *función crítica* como elemento central en la construcción del conocimiento científico del siglo XXI. Se contrapone la *epistemología incluyente* a la *epistemología naturalista*. Se presenta la propuesta teórico-metodológica enfocada a la formación de recursos humanos para la intervención psicoeducativa desde la *multirreferencialidad*, la generación de pensamientos complejos interdisciplinarios, la confluencia rizomática de una red complementarista y una epistemología incluyente. Al final se exhibe la propuesta preliminar de los modelos pedagógico y cognitivo que se trabajan en la CUAS Benito Juárez para la formación de psicoterapeutas multirreferenciales en la intervención psicoeducativa.

### INTRODUCCIÓN

La investigación muestra los resultados preliminares del modelo pedagógico y cognitivo del trabajo realizado desde hace más de 28 años en la Clínica Universitaria de Atención a la Salud (CUAS) Benito Juárez de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Zaragoza de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) durante los ciclos lectivos 2018 y 2019. Se forman psicoterapeutas en el área de Psicología Educativa desde la *Epistemología Ampliada* (Díaz, 2007), el *modelo del rizoma* (Deleuze, 1977), el *paradigma de la complejidad* de (Morin, 1998) y la *multirreferencialidad* (Ardoino, 1993), quienes sientan las bases teórico-metodológicas para elaborar el aprendizaje rizomático que incorpora un sistema dialógico en redes que une la epistemología incluyente, el aprendizaje rizomático y la enseñanza interdisciplinaria.

### El entorno histórico-social de la educación superior para el siglo XXI

#### La prospectiva de la educación superior en el siglo XXI

El nivel de desarrollo económico de los países industrializados, aunado a su producción, proyección, ideología mercantilista, al valor de uso que desplaza al valor de cambio, al libre mercado y la circulación de mercancías, visibilizan los fenómenos de mundialización y globalización que experimenta el planeta.

Algunos efectos positivos se advierten en el avance de la democracia, los derechos humanos, la erradicación y control de enfermedades virales y bacterianas, el aumento de la esperanza de vida, el respeto a la diversidad cultural, la rapidez del avance del conocimiento y la tecnología que facilitan la obtención, transmisión y procesamiento de la información en dispositivos artificiales que posibilitan el acercamiento a saberes universales, regionales y locales.

No obstante, se agudizan viejos problemas y se gestan nuevas tensiones y rezagos. La dimensión global de la economía favorece la concentración de la riqueza acrecentando las desigualdades sociales y la marginación, la modernización tecnológica del proceso productivo genera desempleo, impulsa el subempleo e incrementa el empleo informal, se amplía la brecha digital, millones de personas mueren a causa de enfermedades de las que ya existe cura, se mantienen altas tasas de crecimiento poblacional en los países subdesarrollados ampliando la marginación, la exclusión social y el deterioro ambiental que alcanza niveles peligrosos para la sustentabilidad del desarrollo industrial y de la vida.

El uso faccioso e indebido de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) acelera eventos, acontecimientos y fenómenos sociales que resaltan las desigualdades entre los países, suscitando alienación y anomia social. Entre los pros y los contras del desarrollo, está el debate de las instituciones del Estado capitalista respecto a su función pública. Aquí resalta la universidad pública. El establecimiento de políticas públicas por áreas estratégicas debe otorgar, no solo en el discurso sino también en el presupuesto, prioridad a la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura.

En México, se necesitan formar recursos humanos de calidad para mayor productividad y competitividad con relación a los países industrializados. La educación debe ser inversión y no gasto, por ello reconocerla como un bien social. Sin niveles adecuados de educación se complica el ejercicio de la libertad, se resalta la pobreza, se acentúa la dependencia económica y cultural, se disminuyen las posibilidades de vivir en democracia y del bienestar social.

Para que los profesionistas de calidad se inserten en las sociedades del conocimiento y la información, necesitan dominar distintos saberes, romper con la unicidad teórica y metodológica del conocimiento científico naturalista que responde a un conocimiento decimonónico. Se requiere participar en las ventajas que la globalización ofrece a la ciencia, la tecnología y la cultura, para ello se precisan políticas públicas claras en la educación superior que propicien trabajo colegiado, que promuevan la modernización de la infraestructura escolar, que incentiven el uso adecuado de las TIC, que se actualice a los docentes en los sistemas de evaluación y se promueva la actualización, modernización y generación de planes y programas de estudio acorde a las necesidades de la sociedad. Asimismo, no sólo debe informar sino también formar a los estudiantes en la transmisión de valores y principios humanistas, enseñar la búsqueda de información en la sociedad del conocimiento, resolver problemas laborales de manera autónoma, obtener dominio de habilidades, destrezas, valores, actitudes y aptitudes para el desarrollo social e introyectar los saberes necesarios que la educación del siglo XXI requiere: saber, saber ser,



saber hacer y saber convivir. Saberes que Delors, J. (1996) denominó “Los saberes necesarios para la educación del siglo XXI”.

### **Impacto de las tendencias globales en la Educación Superior.**

En la globalización y en la sociedad del conocimiento, la educación superior es un factor decisivo para la productividad y la competitividad. El desarrollo de la investigación científica, el desarrollo tecnológico, el conocimiento de la ética y la bioética, la política, la democracia, la equidad, la no discriminación y el desarrollo sustentable, entre otros, adquieren relevancia en las universidades públicas. Éstas, como la FES Zaragoza, mediante el cumplimiento de sus funciones sustantivas de investigación, docencia, servicio y difusión de la cultura, son llamadas a contribuir en la solución de problemas nacionales formando profesionistas competentes.

Son indudables los logros en la educación superior pública, tanto en demanda de ingreso como en niveles de calidad. No obstante, entre los principales retos que requiere atención está la cobertura insuficiente de acceso a la educación superior, donde la brecha digital visibiliza la pobreza y las oportunidades desiguales de acceso a la educación universitaria.

Las propuestas de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2002) respecto al desarrollo y promoción de nuevos modelos educativos con estructura curricular humanista, ética, democrática, con equidad de género, proyectada hacia toda la vida, dirigida al desarrollo sustentable, al cambio climático, a los derechos humanos, a la investigación, tolerante, que apoye la diversidad cultural y accesible a la masividad estudiantil y al uso de las TIC, conlleva la necesidad de formar recursos humanos con visión integral, flexible, crítica y propositiva para afrontar los cambios vertiginosos del Siglo XXI.

La perspectiva del crecimiento acelerado de la matrícula escolar para los próximos veinte años, sumada a la crisis económica de las instituciones del capitalismo, requiere una formación profesional que incorpore los nuevos paradigmas y enfoques en educación, que modifique las estructuras cognitivas del pensamiento reductor, unidimensional, disyuntor y simplista de la ciencia naturalista.

### **La teoría**

#### **Hacia una epistemología ampliada e incluyente**

El problema ontológico y gnoseológico que analiza al ser humano y diferencia al mundo sensible del inteligible se remonta a las disertaciones filosóficas de los antiguos griegos respecto a las cualidades del alma, las características de los objetos y sus interrelaciones. Disertaciones que siguen presentes y que permiten reconocer la dimensión ontológica y gnoseológica en el estudio del ser humano sin reducirlo solo a la dimensión epistemológica. Los estudios científicos sociales recuperan las bases filosóficas del saber: ontología, ética, estética, gnoseología, historia, axiología y política.

La institucionalización de la ciencia natural conlleva el fundamento filosófico único y excluyente del ser: la epistemología. El conocimiento del ser humano tiene una incorporación tardía con relación al conocimiento científico. En los inicios de la ciencia instituida la prioridad fue la naturaleza, con la intención de apropiársela, dominarla y transformarla en su beneficio. La voracidad por la riqueza generada en el proceso de producción por los dueños de los medios de producción visibilizó la explotación humana, por ello existen históricos llamados de atención para corregir dicho problema.

La Revolución Francesa denuncia un régimen social totalitario y pone las bases para el análisis del capitalismo moderno, promueve los valores del capitalismo democrático. El marxismo, al abordar la economía política durante el capitalismo, denuncia la alienación y la explotación humana, sugiere un cambio de régimen social donde la riqueza sea repartida con equidad. Ante estos estudios, la comunidad científica se vio en la necesidad de mirar al ser humano, pero no como objeto natural sino como ser multideterminado por su historia y su cultura.

### La revolución copernicana y el racionalismo.

La revolución copernicana provoca un cambio radical en el pensamiento humano, por ello sitúa al ser humano en el centro del conocimiento y no al Dios Cristiano (Russell, 2017). Para el régimen capitalista las verdades de la teología judeocristiana eran especulativas, pero el nuevo planteamiento gnoseológico los conduce a una fe obcecada en la razón y en la producción de conocimientos verdaderos. Con Descartes se manifiesta la necesidad de confeccionar una nueva filosofía que responda a la capacidad del hombre para obtener conocimientos verdaderos libres de conjeturas.

Descartes sugiere la duda como método de conocimiento permeado por la Razón y las matemáticas, que no requieren un juicio previo, logrando así juicios verdaderos. Las proposiciones verdaderas pasan por el tamiz de la duda hasta que desaparece. Surge la *Duda Metódica* y el Universal es el Pensamiento *Cogito ergo Sum* – “Pienso por lo tanto existo”. (Descartes, 2010)

### La verdad cuestionada

Uno de los conceptos que sostiene al edificio de la ciencia es la *verdad*. Para la ciencia natural cuando un juicio resulta verdadero es porque se emite a través de la razón y es comprobable por la experiencia. También se dice que hay *verdad* cuando una proposición se corresponde con el estado de las cosas. (Díaz, 2007, p.51)

La palabra *verdad* viene de *aletheia* en los griegos y refiere a una serie de velos que se deslizan en cascada hasta que las cosas se revelan. Cicerón la traduce, con la palabra latina *veritas*, al actual concepto de *verdad*. La discusión refiere a que si las cosas se revelan su contrario es lo “oculto”, en cambio si las cosas son verdaderas su contrario es lo “falso”. Aceptaciones distintas “Los primeros sujetos que instituyeron el conocimiento lo hicieron bajo la consigna de regirse por la verdad (como) una relación de correspondencia entre las palabras y las cosas. Sin embargo, según Nietzsche, no se dice la verdad cuando se afirma que las palabras se corresponden con las cosas, pues unas y otras (pertenecen) a registros distintos (Díaz, 2007, p.53). Según Díaz (2007) las cosas se captan con estímulos sensoriales, son entidades, mientras que las palabras son registros simbólicos, son funciones mentales (lo inteligible). La realidad contiene multiplicidades complejas no acorde a una simple relación unívoca entre entidades (cosas) y símbolos (palabras). El convenio lingüístico para nombrar cosas se instaura desde dispositivos de poder, por lo que la *verdad* es un consenso social arbitrario que nombra cosas.

Lo simbólico corresponde a una representación mental de las cosas cuando se nombran, su aplicación depende del momento histórico social. Las palabras son convenciones sociales para referir cosas, y las palabras, como muchas creaciones humanas, son símbolos heterónomos que se imponen al ser (mediante mecanismos de poder) quien termina creyendo que las palabras tienen existencia propia previo a la existencia humana. Esta es la postura de las ciencias naturales que justifican el conocimiento humano desde la epistemología (llamada a su vez *filosofía de la ciencia*), apoyada en la razón, el pensamiento lógico matemático y la *verdad*.



El conocimiento, como uno de tantos saberes, es descubrimiento, develar lo oculto de las cosas y los seres, recuperar las dimensiones filosóficas del *Saber* (hechas a un lado por el pensamiento científico naturalista y la filosofía de la ciencia) para que correspondan a un conocimiento profundo de los seres naturales, sociales, las cosas y sus interrelaciones. Recuperar lo que nos hace humanos, esto es los saberes ontológico, gnoseológico, político, ético, estético, axiológico, el lenguaje como medio de comunicación y transmisión de la cultura, la historia, la cultura, los rituales y los mitos, así como lo epistemológico, para construir una ciencia social que profundice en lo más humano de lo humano.

### El Método

#### La multiplicidad de las miradas

Con el surgimiento de las Ciencias Sociales (siglo XVIII) reaparecen fenómenos no contemplados por la ciencia naturalista, como *la multiplicidad de las miradas* (Foucault. 1975) y *la inconmensurabilidad de los paradigmas científicos* (Kuhn. 1971). En la vida cotidiana se encuentran situaciones que ejemplifican estas características, la dificultad para alcanzar acuerdos colectivos con relación al amor, la religión, el deporte, la comida, la música, la política o el cine, aquí se manifiestan los disensos, o en las Bellas Artes respecto a expresiones artísticas como la pintura, la novela, el cuento, la danza, la poesía o la escultura, aquí la multiplicidad estética emite juicios disímiles y opiniones diversas.

Díaz. (2007) relata similitudes en su análisis de la película *Rashomon* de Akira Kurosawa, porque resalta la diversidad testimonial de un crimen (asesinato y violación). En su diagnosis ubica al espectador como juez y autoridad que provoca interacciones afectivo-cognitivas y epistemológicas respecto a la reconstrucción del acontecimiento. El antropólogo norteamericano Karl G. Heider nombra esta situación *el Efecto Rashomon*. Mayos (2010) argumenta que tales acciones aluden a la subjetividad detectable en la percepción y la memoria de los testimonios que narran un mismo acontecimiento, pero que ofrecen relatos o descripciones distintas, si bien al mismo tiempo plausibles.

Kuhn (1971) refiere a situaciones homólogas cuando habla de la *inconmensurabilidad de los paradigmas científicos*. Argumenta, en los momentos revolucionarios de la ciencia, cuando subsisten paradigmas distintos, cada postura dará explicaciones alternas, coherentes y sostenibles desde su propia lógica interna. Explicaciones coherentes en sí mismas pero incompatibles con las otras posturas.

Díaz (2007), al igual que Foucault (1975), cuando refiere al cuadro de las Meninas, muestra el interjuego de miradas entre la autoridad vigilante y los súbditos. Esta peculiaridad revela la verdad del cuadro que se representa en la representación. La *anomalía* se plasma en el interjuego de miradas, “Hay una especie de imán que atrae las miradas de los personajes del cuadro de Velázquez hacia afuera del hecho estético. Un espacio vacío, el exterior de la representación. (...), se nos fuga la visión de jueces y autoridades.” (Díaz. 2007, p. 13)

La mirada vigilante de la autoridad se manifiesta en ambas obras. La mirada de la autoridad se funde con las múltiples miradas del espectador. El espectador por un momento deja de serlo para convertirse en la autoridad que vigila, observa, decide, juzga, opina, dictamina y castiga. En este juego de miradas se impone la no presencia y por ende la trascendencia. La epistemología, como filosofía de la ciencia, se convierte en este juez que vigila el cumplimiento cabal de los preceptos científicos. Es el panóptico que limita la *poiesis* de la actividad científica.

### Códigos del lenguaje, saberes y conocimiento

*La multiplicidad de las miradas* nos introduce a la institución de los códigos fundamentales de la cultura que rigen el lenguaje, las percepciones, sus prácticas, las técnicas, los valores, su ideología, las significaciones imaginarias, sus mitos y rituales, es decir, los órdenes empíricos que permiten a cada hombre reconocerse en ellos como parte de su cultura y sociedad.

Para Kant (2007) el ser empírico es finito, ser de la experiencia en su temporalidad, el yo como realidad fenoménica. Está constituido por cuerpo y vida psíquica, sometido a tiempo y espacio, participa en la constitución de lo formal, universal y trascendental por medio de la razón como sujeto trascendental.

El ser racional se considera perteneciente al mundo sensible, pero sólo como ser heterónimo, donde la ley se atribuye a cosas externas e impuestas. Pero donde también, se considera a sí mismo perteneciente al mundo inteligible, bajo leyes que no son solo empíricas, sino que se fundan en la razón, que trascienden el tiempo y el espacio, que aspiran a lo infinito y lo universal, esto es, al conocimiento científico (Kant, 2007)

El ser humano es capaz de acceder al conocimiento científico y filosófico desde su función *poiética*. *La multiplicidad de las miradas*, como estrategia de conocimiento científico, da pauta a la emergencia de los métodos en las Ciencias Sociales.

### El sistema complejo no lineal

Los avances en microfísica, termodinámica, ecología, meteorología, cibernética, informática y comunicación durante el siglo XX, así como las aportaciones de la Escuela de Frankfurt y su apuesta a la *teoría crítica*, motivarán debates científicos desde la función crítica respecto a problemas complejos de la realidad social. Los teóricos de esta escuela pensaron la realidad social en su complejidad e incubaron los pensamientos incluyentes e interdisciplinarios para el estudio del *ser humano* como *sistema complejo no-lineal*.

El *sistema complejo no lineal* es una estructura compuesta por partes interconectadas, cuyos vínculos dan información adicional no visible para el observador. Emergen propiedades que no se explican a partir de las propiedades de los elementos aislados visibles y no visibles que se denominan *propiedades emergentes*. El *sistema complejo no lineal* posee más información que cada una de sus partes independientes. Esta singularidad le permite plantear a Morín, E. (1998) uno de sus tres principios para el *pensamiento complejo*: *El principio hologramático*, cuyo análisis ayuda a entender al ser humano como un ser *bioantroposocial*, donde es importante conocer el funcionamiento de las partes, el funcionamiento del sistema completo y la interrelación de sus partes entre sí y con el sistema (Miramontes, O. 1999). Los sistemas complejos no lineales provocan *puntos de fuga* con posibilidades *poiéticas*.

### Función crítica y el logos del lenguaje

Para la Escuela de Frankfurt la *función crítica* se centra en el *logos del lenguaje*. Por ello, el *método hermenéutico* es la estrategia de conocimiento de los fenómenos sociales como discursos estructurados en redes complejas que se articulan en nodos que se bifurcan y permiten acometer los *sistemas complejos no lineales*.



Desde la *función crítica* se recupera al ser humano íntegro y se reconoce su interacción complementaria con los demás entes (Devereux, 1975), del mismo modo se recuperan las dimensiones, ontológica, estética, ética, política, epistemológica y axiológica como propiedades del *ser*, se humaniza el conocimiento del hombre y se lo deja de ver como un *ente* cosificado.

Con la *multirreferencialidad* (Ardoino, 1993) se profundiza y amplía el conocimiento de los objetos naturales y de los seres sociales, sugiriendo en la práctica la constitución de un *pensamiento complejo incluyente* (Morin, 1998) que recupera la complejidad rizomática de lo real y promueve las interpretaciones rigurosas de los fenómenos sociales.

### Los códigos del lenguaje y la multirreferencialidad

La *multirreferencialidad* comienza en el lenguaje, pero el conocimiento y la construcción de la realidad no se reduce a las palabras y a las formas sintácticas o gramaticales, también se utiliza para comunicar algo que tenga sentido con sus códigos y reglas, las que guían y facilitan los intercambios de información y comunicación. “Trabajar el lenguaje es también reflexionar sobre las palabras que uno emplea, reflexionar sobre su compatibilidad, sobre la manera en que se oponen y cómo, eventualmente, pueden ser contradictorias” (Ardoino, 2005, p.19).

Las palabras no tienen realidad en sí mismas, surgen por convenciones arbitrarias, se les atribuye una valencia específica y el valor de las palabras es definido por un código aceptado desde la colectividad (Ardoino, 2005). El lenguaje es una consecuencia del intercambio de metáforas y de acuerdos colectivos que dan certidumbre. (p.67). Las palabras no existen por sí mismas, son creaciones sociales para referirse a las cosas que obedecen a las finalidades de la información y la comunicación en la cultura de cada sociedad.

La *multirreferencialidad* “...consiste en implementar ópticas de lecturas plurales y contradictorias para entender mejor un objeto, un objeto de investigación, una dificultad, un problema” (Ardoino, 2005, p.22). Reside en reconocer la inclusión de la epistemología, la ética, la estética o la política, (...) en la ciencia (Ardoino, 2005, p.70). La ruptura entre la epistemología y la ciencia con la filosofía desembocó en la irracionalidad instrumental que refiere la ciencia funcionalista o “ciencia pura”.

Para acceder a la *función crítica* se requiere del análisis de datos o categorías profundos y rigurosos. Por ello, la *multirreferencialidad* junto a la *teoría de la complejidad*, cavilan distinto al pensamiento heredado. La *complejidad* como herramienta epistemológica y la *multirreferencialidad* como propuesta metodológica, se reconocen en el *modelo del rizoma* (Deleuze & Guattari, 1973). La *multirreferencialidad* es un concepto polisémico que no se acomete desde una sola perspectiva teórica, ni es un fenómeno aislado, exige en su praxis un abordaje interdisciplinario.

### Método inductivo y teoría fundamentada

La validez epistémica de la investigación se sustentó en la solidez de sus teorías y métodos, no en la formalización de una sola teoría científica y un solo método en función de su pertinencia lógica y la contrastación de sus enunciados observacionales (empirismo). Esta investigación se cimentó en la *teoría fundamentada*, el *método inductivo* y el *análisis* de los datos desde la *hermenéutica*. Por ello, la investigación se desarrolló siguiendo los principios de los métodos cualitativos como un proceso analítico, histórico y contextual, que demarcó el campo de la investigación.

### Investigación aplicada

La investigación se planteó como una investigación *aplicada y participante*. Por esto, el investigador asumió los roles de participante, observador, analista y analizador para describir, dilucidar e interpretar las estructuras significativas de la experiencia sensible durante la formación de los alumnos en la intervención psicoeducativa.

### Planteamiento del problema

*Expresar significados referentes a cómo los alumnos adquieren, desarrollan, generan saberes y conocimientos desde la representación simbólica de su realidad social y educativa, a partir de elaborar esquemas cognitivos en redes multirreferenciales durante la intervención psicoeducativa en la Clínica Universitaria de Atención a la Salud Benito Juárez de la UNAM.* Por ello, se buscó el diálogo entre diversas disciplinas del área educativa, el área social y de la salud mental, cuyo cruce permitió incorporar teorías y métodos con un sentido de complementariedad.

### Propósitos de la investigación

Intercambiar saberes disciplinares en un proceso dialógico para estructurar, en los alumnos, un *pensamiento multirreferencial interactuante y con apertura indagatoria*, que, al labrar en la diversidad y las diferencias paradigmáticas, se articulan diversas perspectivas de la realidad social desde la complementariedad teórico-metodológica.

Identificar en la estructura cognitiva de los alumnos puntos de confluencia y fecundidad en el análisis interpretativo de la realidad social.

Reconocer los aportes desde las alianzas disciplinares tradicionales, estimulando intercambios conceptuales entre disciplinas consideradas lejanas, tanto de las ciencias naturales como de las ciencias sociales.

Elaborar discursos sintéticos que articulen de manera fértil los aportes disciplinarios e interdisciplinarios, analizando y respetando semejanzas y diferencias.

Procurar que los alumnos generen esquemas cognitivos en redes para comprender la realidad psicoeducativa como un fenómeno social complejo.

## METODOLOGÍA

### Objetivos generales

1. Formar psicoterapeutas desde el *modelo del rizoma* como una estrategia pedagógica que provoque cambios cognitivos, rupturas epistemológicas y la generación de nuevas estructuras epistémicas complementarias, que le permitan al alumno abordar los fenómenos psicoeducativos desde su complejidad.
2. Desarrollar, en los alumnos, estrategias psicopedagógicas para la intervención social, a partir de la elaboración de dispositivos de intervención con validación epistémica.



3. Gestar en el alumno las capacidades cognitivas de reflexión, comprensión, pensamiento crítico y pensamiento autónomo para suscitar la construcción de un pensamiento rizomático y por ende complejo desde la intervención interdisciplinaria.

### Objetivos específicos

1. Formar, desde la epistemología ampliada, psicoterapeutas para intervenir en el ámbito psicoeducativo.
2. Desarrollar procesos cognitivos en redes multirreferenciales desde el modelo del rizoma.
3. Desarrollar estrategias psicopedagógicas para la intervención social
4. Utilizar la hermenéutica como método interpretativo del discurso con valor intrínseco de verdad testimonial y argumental.
5. Elaborar enunciados sintéticos que integren el conocimiento ampliado adquirido por el estudiante desde los aportes disciplinarios e interdisciplinarios, analizando y respetando las semejanzas y diferencias teórico-metodológicas.
6. Identificar la complejidad de la realidad social durante el proceso de intervención psicoeducativa.
7. Promover desde la confianza el aprendizaje autónomo del alumno.

### Preguntas de investigación

- ¿Es posible desarrollar nuevas estrategias pedagógicas para la formación de profesionales en intervención social, desde la epistemología ampliada?
- A partir de su validación epistemológica, incorporando la comprensión, la reflexión, el análisis y la *poiesis*, ¿Se pueden generar conocimientos que permitan formar psicoterapeutas que intervengan en el ámbito psicoeducativo?
- La estructuración de procesos cognitivos en redes, ¿Permite identificar la complejidad de la realidad social durante el proceso de aprendizaje durante la intervención psicoeducativa?
- ¿Es posible, desde la confianza en el alumno y de su trabajo de intervención psicoeducativa, lograr una formación autónoma?

### Hipótesis de trabajo

Aunque en la investigación cualitativa no es necesario plantear hipótesis, en el entendido que no se contrastan variables, las hipótesis de trabajo aquí esbozadas permitieron guiar el trabajo de investigación al centrarse en las categorías de análisis trazadas para esta investigación:

- Si el estudiante logra el intercambio de saberes disciplinares desde la multirreferencialidad y la dialógica, entonces podrá realizar intervención social interdisciplinaria interactuante y con apertura indagatoria.

- La diversidad y las diferencias paradigmáticas permitirán al estudiante articular diversas perspectivas de la realidad social desde su complementariedad metodológica,
- La diversidad teórica y las diferencias metodológicas facultarán al estudiante a localizar puntos de confluencia y fecundidad en el análisis interpretativo de la realidad social.
- Al procurar aportes teórico-metodológicos desde el paradigma de la complejidad, se ampliarán las alianzas disciplinares tradicionales y se estimularán los diálogos interdisciplinarios y los intercambios transdisciplinarios entre las ciencias naturales y las ciencias sociales.
- Utilizando la multirreferencialidad se elaboran discursos sintéticos que permiten articular aportes disciplinarios e interdisciplinarios, siempre y cuando se analicen y respeten las semejanzas y diferencias teórico-metodológicas.

### Diseño

Esta investigación fue participante de construcción colaborativa que se apoyó en grupos de formación y discusión. Con el aporte de la teoría fundamentada, se erigieron categorías de análisis que determinaron las características o propiedades basadas en patrones repetidos, lo que permitió elaborar subcategorías analíticas y conceptuales que permitieron encontrar regularidades en torno a los procesos sociales en estudio.

### Población y muestra

La población objeto de estudio estuvo representada por alumnos de la carrera de Psicología de la FES Zaragoza UNAM, inscritos en la actividad de aprendizaje Práctica Supervisada de la Clínica Universitaria de Atención a la Salud (CUAS) Benito Juárez de segundo y tercer año. Población que osciló entre 10 y 15 alumnos por semestre, en los turnos matutino y vespertino, cuyas edades fluctuaron entre 19 a 22 años. Se conformaron ocho grupos durante dos años y con cada grupo se trabajó un semestre lectivo.

Esta fue una investigación naturalista, porque se desarrolló en un ambiente inserto en una comunidad de Ciudad Nezahualcoyotl. Las muestras poblacionales fueron pequeñas no aleatorias, por ello la elección de la muestra fue propositiva y a juicio del investigador, ya que la población objeto de estudio no se insertó de manera voluntaria.

Se realizó un muestreo selectivo por conveniencia, al ser alumnos inscritos en la actividad de aprendizaje. Se hizo un muestreo teórico, ya que a partir de los datos recabados se seleccionaron a los alumnos que conformaron la muestra.

Se desarrolló un diseño secuencial, que se sustentó en el principio de selección gradual de la muestra y donde el conocimiento teórico se fue construyendo sobre la marcha.

### Técnicas e instrumentos de recolección de datos

En la Tabla 1 se muestran los instrumentos de recolección de datos y su explicación.



**Tabla 1. Técnicas e instrumentos de recolección de datos y explicación.**

INSTRUMENTOS	EXPLICACIÓN
Punto de vista	<i>Entendido como visiones del mundo que contribuyen a construir ese mundo, por ello los puntos de vista son vistas tomadas a partir de una posición determinada en el espacio social. (Bourdieu, 1993, p 133)</i>
Muestreo teórico	<i>Consistió en la recolección, análisis y categorización de datos empíricos realizado por el investigador y dirigido por la teoría que emerge. (Murillo, 2008). Son construcciones narrativas que requieren selecciones e interpretaciones de las categorías de análisis.</i>
Análisis multirreferencial	<i>Residió en una lectura plural, bajo diferentes ángulos de los objetos que se querían aprehender, en función de sistemas de referencias distintos pero complementarios e irreductiblemente heterogéneos, no reductibles los unos a los otros que, sin embargo, dialogaban entre sí. Fue hablar distintos lenguajes disciplinarios, pero sin confundirlos. Fue también reconocer la multiplicidad de las miradas. (Ardoinó, 1993)</i>
Teoría crítica	<i>Al recupera al ser humano íntegro y su interacción complementaria con los demás entes (Devereux, 1975). Reconoce las dimensiones; ontológica, estética, ética, política, epistemológica y axiológica como propiedades del ser. Humaniza el conocimiento del hombre y al ser se lo deja de ver como un ente cosificado, para abordarlo como un ente que se piensa a sí mismo y piensa a los demás entes.</i>
Análisis crítico del discurso	<p><i>Se trabajó desde la dimensión sociocognitiva de carácter interdisciplinario como construcciones intersubjetivas y sociales, con el uso actual de la lengua por usuarios concretos en situaciones sociales concretas y desde un enfoque sobre las relaciones de poder, el abuso del poder o la dominación entre grupos sociales. En particular para esta investigación, se tomaron en cuenta las tres áreas planteadas por Van Dijk (2002) en la relación discurso y sociedad:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><i>• Las estructuras sociales —desde la interacción cotidiana hasta las estructuras de grupos o de organizaciones— son condiciones para el uso del lenguaje, es decir, para la producción, la construcción y la comprensión del discurso.</i></li> <li><i>• El discurso, de muchas maneras, construye, constituye, cambia, define y contribuye a las estructuras sociales.</i></li> <li><i>• La “interfaz” entre discurso y sociedad, se tomó en el sentido que las estructuras del discurso hablan sobre, denotan o representan partes de la sociedad. (p.19)</i></li> </ul>
Observación participante	<i>Permitió conocer lo que ocurrió en el terreno de investigación. Esta técnica ayudó a recoger los datos en el medio natural, al estar en contacto con los sujetos observados. El investigador se convirtió en “nativo” dentro de la situación o contexto del análisis, al convivir con el fenómeno observado. Es un método interactivo de recogida de información que requiere una implicación del observador con los acontecimientos o fenómenos observados. La implicación supuso participar socialmente y compartir las actividades fundamentales que realizaron las personas objeto de estudio. La información obtenida durante la observación fue de diversa índole: charlas informales, observación y participación en las actividades de intervención.</i>
Diario del investigador	<i>Esta herramienta permitió que el investigador expusiera su cotidianeidad, la subjetividad de la vigilia y los sueños, la transversalidad de lo que aconteció en el transcurso de la investigación, la reflexión teórica y la perspectiva del trabajo de investigación. (Lourau, 1989)</i>
Notas de campo	<i>Entendidas como las representaciones del campo. Las notas se utilizaron para registrar las observaciones, los eventos y discursos de los sujetos en estudio, anotaciones casuales y fragmentarias, planes de actividades diarias, copia de material escrito, diagramas, planos y dibujos. Las notas de campo contemplaron los tres términos descritos por Clifford (1990): La inscripción, la transcripción y la descripción. En la inscripción, se realizaron anotaciones para fijar las observaciones o informaciones casuales; en la transcripción el investigador copió en su idioma, su puntuación y su sesgo relatos precodificados como fue el caso de las descripciones orales de los participantes; la descripción fue la presentación coherente y ordenada de algunos aspectos de la realidad observada.</i>

## Intervenciones psicológicas: búsqueda y descubrimientos

INSTRUMENTOS	EXPLICACIÓN
Entrevista en profundidad	<i>Técnica que se utilizó para adentrarse en el saber adquirido por el alumno a partir de las rupturas epistémicas de su conocimiento unidisciplinario (pivotante) y dicotómico, con la intención de penetrar, detallar, descifrar, comprender los gustos, los miedos, las satisfacciones, las angustias, zozobras, alegrías y conocimientos significativos del entrevistado. Se buscó construir la experiencia del otro. Se planteó un guion desde los objetivos, las hipótesis de trabajo y las preguntas de investigación. (Robles, 2011, p. 40)</i>
El guion	<i>En el guion se formularon preguntas en tres niveles de análisis: Las descriptivas, las estructurales y las de contraste. Con las primeras se pretendió averiguar las actividades cotidianas del entrevistado, cómo registra y describe objetos, conocimientos, saberes, espacios, hechos, lugares y acciones, tanto de forma general como específica. Con las segundas, se verificaron explicaciones de fenómenos definidos en entrevistas anteriores, con la intención de corroborar si los sucesos descritos fueron interpretados adecuadamente. Por último, las preguntas de contraste fueron de utilidad para extraer las diferencias de los términos utilizados por los entrevistados, con ello, se exploró si algunos conceptos específicos eran comprendidos por la forma en cómo se relacionaron con ellos, por el uso que se les da o por la similitud que existe con otros (Robles, 2011, p. 44).</i>
Grupos de discusión.	<i>Se utilizó como técnica no directiva para la producción controlada del discurso (Gil Flores, 1993) por parte de los grupos en formación de los alumnos, para debatir los tópicos propuesto por el investigador. Se trabajó con ocho grupos, homogéneos para el propósito de la investigación y heterogéneos en cuanto edad, sexo, condición social y formación académica. El trabajo tuvo duración entre una y dos horas en dos días a la semana durante dos años. Esta técnica se utilizó en la primera y última fase del estudio, primero para recoger datos exploratorios y después para ser empleados, en la interpretación de los resultados obtenidos.</i>

### Categorías de análisis

En la Tabla 2 se muestran las categorías de análisis y sus definiciones.

**Tabla 2. Categoría de análisis y definición.**

CATEGORÍA	DEFINICIÓN
Análisis	<i>Estudio profundo de un sujeto, objeto o situación con el fin de conocer sus fundamentos, sus bases y motivos de su surgimiento, creación o causas originarias. Para esta investigación el análisis se acercó más al análisis literario porque se pretendió comprender la esencia del contenido, los pensamientos y sentimientos del alumno, así como el fin y sentido de cada palabra oral y escrita.</i>
Reflexión	<i>Pensar detenidamente en algo para sacar conclusiones. Volverse dentro de sí mismo para conocer, interpretar, analizar o aclarar. Reelaboración sistémica de un proceso u objeto que posibilite la orientación del sujeto en su relación con el mismo o con la realidad que lo circunda.</i>
Comprensión	<i>Entendimiento, ideas claras, conjunto de rasgos de un concepto, facultad para conocer, captar el significado de las cosas, creación mental, hacerlo propio y generalizarlo.</i>
Inteligencia	<i>Saber elegir. La inteligencia es la capacidad de pensar, entender, razonar, asimilar, elaborar información y emplear el uso de la lógica.</i>



CATEGORÍA	DEFINICIÓN
Saber	<i>El saber no se reduce a un tipo de aprendizaje. Es un conjunto de todo lo que vemos, oímos, sentimos, olemos, estudiamos, practicamos, percibimos, deseamos, necesitamos, queremos. Es todo lo que permanece en nuestra memoria y tenemos el conocimiento que está en ella. Depende del mundo que nos rodea, la civilización, tradición, autoridad y cultura, puesto que el saber evoluciona de persona en persona dependiendo de las experiencias y situaciones que se presentan en su día a día. El saber no se hereda, se adquiere con el tiempo.</i>
Epistemología ampliada	<i>Proceso de reflexión y construcción de conocimientos respecto a las teorías y prácticas científicas que descarta la ahistoricidad, forzocidad, universalidad, formalización y neutralidad ética del conocimiento científico. Recupera la responsabilidad moral, el origen epocal, contingente, sesgado, interpretativo y atravesado por lo político social del conocimiento científico. Resalta luchas de poder, factores económicos, connotaciones éticas, afecciones, pasiones, idearios colectivos, intereses personales y pluralidad de discursos que no están ausentes en el éxito o el fracaso de las teorías.</i>
Rizoma	<i>El rizoma es múltiple, no restituye la Unidad. No tiene un centro principal desde el cual emanan las ramificaciones, cada una de sus ramas es la principal. No hay jerarquía en las ramificaciones, cada centro puede conectarse con cualquier otro, cada conexión puede ser determinante para el resto. El rizoma no puede ser copiado, no puede ser reproducido porque no es estructural, es una serie de acontecimientos, de agenciamientos (multiplicidades). (Deleuze, 1977)</i>
Interdisciplina	<i>Conjunto de disciplinas conexas entre sí y con relaciones definidas, para que sus actividades no se produzcan en forma aislada, dispersa y fraccionada. Principio de organización o de estructuración del conocimiento capaz de modificar los postulados, los conceptos, las fronteras, los puntos de unión o los métodos de las disciplinas científicas. La interdisciplina incorpora los resultados de diversas disciplinas, a partir de los diferentes esquemas conceptuales de análisis, con el fin de someterlas a comparación, enjuiciamiento e integración. (Tamayo, 2003)</i>
Multirreferencialidad	<i>Perspectiva epistemológica de pluralidad explicativa y comprensiva. Es una lectura plural de sus objetos (prácticos o teóricos), desde diferentes puntos de vista, que implica tanto visiones específicas como lenguajes apropiados. Se propone, a través de diferentes ángulos, analizar hechos, prácticas y situaciones de los fenómenos naturales y sociales, quebrando fronteras disciplinares a partir de sistemas de referencia distintos, pero no reductibles unos a otros.</i>
Transdisciplina	<i>Ordena articuladamente el conocimiento, lo coordina y subordina a una estructura tipo piramidal que permite considerar orgánicamente todas las ciencias. Busca que las relaciones entre las disciplinas trasciendan en la integración de un conjunto con sentido bajo el supuesto de unidad entre diversas disciplinas que le permitan interpretar la realidad y los fenómenos que se presuponen aislados como unidad integradora. (Tamayo, 2003, p. 64-96)</i>
Aprendizaje rizomático	<i>Alude al concepto biológico del rizoma. Es una forma de aprendizaje donde las personas construyen estructuras cognitivas y significados semánticos. El aprendizaje se realiza en sociedad y en red con base en los aprendizajes significativos. Dentro del aprendizaje rizomático se construye y reconstruye el conocimiento a partir de las condiciones cambiantes del ambiente.</i>
Pensamiento crítico	<i>Capacidad para interpretar, analizar, evaluar, hacer inferencias, explicar y clarificar significados. Basado en el razonamiento lógico, la capacidad de trabajar con conceptos, la conciencia de las perspectivas y puntos de vista propios y ajenos, y el pensamiento sistémico. Requiere un desarrollo progresivo del conocimiento sobre el propio pensamiento y de las estrategias efectivas para pensar.</i>
Pensamiento complejo	<i>Refiere a la capacidad de interconectar distintas dimensiones de lo real. Ante la emergencia de hechos u objetos multidimensionales, interactivos y con componentes aleatorios o azarosos, el sujeto se ve obligado a desarrollar una estrategia de pensamiento que no sea reductiva ni totalizante, sino reflexiva. La realidad se comprende simultáneamente desde todas las perspectivas posibles. El estudio del fenómeno se hace desde la dependencia de dos perspectivas: holística (se refiere a un estudio desde el todo o todo múltiple) y reduccionista (a un estudio desde las partes).</i>

### Análisis de resultados

#### Procesamiento y análisis de datos

En esta investigación se reconoció al *lenguaje* como el *logos* del conocimiento científico social, como la forma de producir y reproducir el mundo social, aspectos que implicaron elaborar esquemas interpretativos para entender lo dicho por los otros, así también para comprender el sentido constituido intersubjetivamente para la interpretación y la elaboración de los hechos sociales. El lenguaje se asumió como un mediador y traductor de los procesos de recolección, análisis e interpretación de los datos obtenidos durante la investigación.

Se construyó la realidad de los entrevistados a partir de su percepción subjetiva y en el entendido que la percepción del investigador al ser indirecta también fue subjetiva y parcial. Se comenzó revisando los materiales obtenidos, se etiquetaron, organizaron y clasificaron con criterios lógicos. Se trabajó a partir de códigos, categorías y subcategorías.

El análisis se llevó a cabo en tres niveles: descubrimiento, codificación y relativización.

- a) Descubrimiento. Se examinaron y ordenaron los datos. Se revisó cada transcripción, cotejándola con las notas, apuntes, comentarios y anécdotas.
- b) Codificación. Se concentraron los datos conforme a temas, ideas y conceptos similares para analizarlos, lo que llevó a dos fases de codificación; en la primera, se recopiló los datos por categorías de análisis; y en la segunda, se compararon entre sí, agrupándolos en temas y buscando sus vinculaciones.
- c) Relativización. Se interpretó la información dentro del contexto en el que se obtuvo, especificando los datos directos e indirectos, describiendo los contextos, eventos, situaciones trascendentales y significativas de los entrevistados.

Una vez finalizada la interpretación y con el propósito de verificar y fortalecer el análisis, se revisó la validez y fiabilidad de los datos. También se constató la confirmación y transferibilidad de la información. Se utilizó la triangulación, que usa (Amezcuca & Gálvez, 2002.) “diferentes estrategias para estudiar el mismo problema: diferentes técnicas para obtener los mismos datos, diferentes sujetos para responder la misma pregunta, diferentes investigadores para un mismo análisis, o diferentes teorías para explicar un mismo fenómeno”. La triangulación consistió en:

- Seleccionar la información obtenida en el trabajo de campo (pertinente y relevante).
- Triangular la información por categoría (concordantes y divergentes).
- Triangular la información entre todos los estratos investigados (comparación entre los entrevistados).
- Triangular la información con los datos obtenidos mediante otros instrumentos (historias de vida, análisis etnográficos, grupos de discusión, entrevistas abiertas).
- Triangular la información con el marco teórico (retomar la discusión bibliográfica y discutirla con los resultados).



## RESULTADOS

Se centraron en tres rubros: Entrega de productos relacionados con la intervención psicoeducativa, reflexiones teórico-metodológicas en los grupos de formación y discusión referente a la identificación de la formación interdisciplinaria y entrevistas individuales con los alumnos para conocer el cambio epistémico del pensamiento único al pensamiento complejo.

### Entrega de productos

El trabajo de intervención psicoeducativa se dividió en dos fases generales con productos específicos para cada fase.

En la Tabla 3 se muestran las fases del trabajo de intervención y la actividad realizada.

**Tabla 3. Fases y actividades.**

FASES	PRODUCTOS
Primera fase	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Elaborar la ficha de inscripción.</i></li> <li>• <i>Establecer el rapport.</i></li> <li>• <i>Aplicar historia clínica.</i></li> <li>• <i>Aplicar entrevista al niño.</i></li> <li>• <i>Aplicar cuestionario al profesor.</i></li> <li>• <i>Aplicar pruebas psicológicas estandarizadas (si el caso clínico lo requería).</i></li> <li>• <i>Trabajar y/o elaborar pruebas y actividades no estandarizadas (según el caso clínico).</i></li> <li>• <i>Reportar cada sesión.</i></li> <li>• <i>Elaborar reporte diagnóstico.</i></li> </ul>
Segunda fase	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Elaborar programa de intervención a partir del diagnóstico, que contemple los elementos siguientes:</i></li> <li>• <i>Objetivos generales.</i></li> <li>• <i>Objetivos particulares.</i></li> <li>• <i>Cronograma de actividades a partir de los objetivos particulares.</i></li> <li>• <i>Evaluación a partir del cumplimiento de los objetivos particulares.</i></li> <li>• <i>Bibliografía</i></li> <li>• <i>Reportar cada sesión.</i></li> <li>• <i>Elaborar reporte de intervención.</i></li> </ul>

A partir de estas fases se solicitó la entrega de un expediente por cada caso clínico. En la tabla 4 se muestra el orden de presentación del expediente clínico.

Se trabajó además con dos programas suplementarios: Taller para padres y el programa permanente de educación para la salud.

En la tabla 5 se muestran los programas suplementarios y el propósito de cada programa.

**Tabla 4.** Expediente clínico y orden de presentación.

EXPEDIENTE CLÍNICO	
1. Caratula. 2. Reporte diagnóstico. 3. Reporte de intervención. 4. Ficha de inscripción. 5. Acta de nacimiento. 6. Boleta de calificaciones. 7. Cartilla de vacunación. 8. Documentos diagnósticos del área de la salud.	9. Documentos internos generados en la intervención. 10. Historia clínica. 11. Entrevista al niño. 12. Cuestionario al profesor. 13. Pruebas estandarizadas. 14. Pruebas no estandarizadas. 15. Reporte de sesiones. 16. Programa de intervención.

**Tabla 5.** Programas suplementarios y propósito de cada programa.

	TALLER PARA PADRES	PROGRAMA PERMANENTE DE EDUCACIÓN PARA LA SALUD
<b>PROPÓSITO</b>	<p>El propósito del taller fue que los alumnos desarrollaran su capacidad de exposición oral frente a un público específico, así como la elaboración por escrito de un programa informativo relacionado con los casos clínicos atendidos. La finalidad fue orientar a los padres de familia respecto a los problemas cognitivos y emocionales de sus hijos que asistieron al servicio psicoeducativo.</p> <p>El procedimiento de trabajo se desarrolló de la siguiente manera; asignar a dos alumnos la elaboración de un programa relacionado con un tema de los casos clínicos que se atendieron durante el ciclo escolar, se expuso de forma oral con apoyo de materiales gráficos. Cada tema se sumó a otros temas elaborados por pares de alumnos y que en conjunto estructuraron el programa del taller para padres. Los temas se expusieron en un día por semana con duración máxima de 1 hora 30 minutos.</p>	<p>Este programa informó de manera permanente durante el ciclo escolar a usuarios de la Clínica de Atención a la Salud Benito Juárez de la FES Zaragoza, respecto a las diversas estrategias de detección y prevención de alteraciones mentales, emocionales y orgánicas. Para esta finalidad se elaboraron infografías, trípticos, vídeos, carteles y pláticas informativas.</p>

Los productos que entregaron los alumnos al término del ciclo escolar fueron:

1. Expediente clínico psicológico por cada caso.
2. Reporte diagnóstico.
3. Programa de intervención.
4. Reporte de intervención.
5. Programa del taller para padres.
6. Programa de educación para la salud.



## Reflexiones teórico-metodológicas

### Grupos de formación y discusión

El trabajo con los grupos de formación y discusión se realizó durante el ciclo escolar y en los horarios establecidos para la Práctica Supervisada. Se formaron ocho grupos con diez participantes por grupo. La labor se dividió en dos momentos: El primero fue el trabajo práctico de intervención de los casos clínicos con duración de dos horas; el segundo fue el trabajo teórico y metodológico que abarcó tres momentos: 1) La teoría y metodología para la formación de psicoterapeutas interdisciplinarios, 2) las teorías y metodologías para la intervención psicoeducativa y 3) la revisión grupal de cada caso clínico, la duración de este momento de trabajo abarcó las tres horas restantes. El propósito de la dinámica fue que el grupo en formación discutiera su propio proceso formativo y conociera otras estrategias de intervención psicoeducativa respecto a los casos atendidos. La decisión terapéutica final de los casos clínicos la realizó cada alumno, a partir de su experiencia terapéutica y de la revisión teórica que realizó.

Los conceptos teóricos revisados para la formación de psicoterapeutas educativos se muestran en la tabla 6.

**Tabla 6. Conceptos teóricos para la formación de psicoterapeutas educativos.**

CONCEPTOS TEÓRICOS	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Juego</li> <li>• Entrevista</li> <li>• Observación</li> <li>• Intervención</li> <li>• Principios Básicos de Psicoterapia</li> <li>• Inconsciente</li> <li>• Deseo</li> <li>• Afecto</li> <li>• Representación</li> <li>• Comportamiento</li> <li>• Sentimiento</li> <li>• Emoción</li> <li>• Transferencia</li> <li>• Contratransferencia</li> <li>• Razón</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habla</li> <li>• Escucha</li> <li>• Campo Grupal</li> <li>• Institución</li> <li>• Encargo</li> <li>• Demanda</li> <li>• Dispositivo de Intervención</li> <li>• Inconsciente</li> <li>• Analizador</li> <li>• Analista</li> <li>• Intervención</li> <li>• Simbolización</li> <li>• Representación</li> <li>• Imaginario</li> <li>• Neurotransmisores</li> </ul>

### Entrevistas individuales

El tercer rubro consistió en entrevistas individuales abiertas y a profundidad con los alumnos seleccionados al ser quienes entregaron los productos solicitados y demostraron la adquisición de una formación interdisciplinaria al conseguir identificar su cambio de pensamiento único a pensamiento complejo y multirreferencial.

Las preguntas realizadas a los alumnos se centraron en las categorías de análisis planteadas y sintetizadas en la tabla 1: *Análisis, reflexión, comprensión, inteligencia, saber, epistemología ampliada, rizoma, interdisciplina, multirreferencialidad, transdisciplina, aprendizaje rizomático, pensamiento crítico y pensamiento complejo.*

## Intervenciones psicológicas: búsqueda y descubrimientos

En la Tabla 7. se muestra las respuestas de los participantes que respondieron respecto a la adquisición de las competencias propuestas en las categorías de análisis.

**Tabla 7. Categorías de análisis y respuestas.**

CATEGORÍAS	RESPUESTAS
<i>Análisis</i>	Los participantes afirmaron que si habían realizado un estudio profundo de los casos atendidos, que los acercaron a detectar las causas originarias y los motivos de surgimiento de las problemáticas psicoeducativas, situación que les permitió alcanzar los objetivos planteados para cada caso clínico.
<i>Reflexión</i>	Los implicados aseveraron que aprendieron a reflexionar, situación que ellos mismos comentaron creer que sabían reflexionar pero que al darse cuenta que los primeros pensamientos sobre el caso clínico no son suficiente para comprenderlo tuvieron que regresar varias veces a su pensamiento hasta darse cuenta que si lo habían comprendido, es decir, que aprendieron a volverse dentro de sí mismos las veces que fueran necesarias hasta conocer, interpretar, y/o analizar a profundidad los casos atendidos
<i>Comprensión</i>	En esta categoría de análisis en algunos educandos, se presentó la dificultad para captar el significado de las cosas porque manifestaron no alcanzar a entender lo que implica identificar el mundo simbólico de los pacientes, los restantes comentaron que si lograron identificar el mundo simbólico de los pacientes, por ello, hubo creación mental como psicoterapeutas al proponer dinámicas de trabajo acordes a cada caso clínico y el conocimiento adquirido lo hicieron propio, situación que les permitió generalizarlo a casos similares. Aspectos que les ayudó a realizar un adecuado reporte diagnóstico y un programa de intervención útil para corregir la problemática clínica. En los casos que se terminó el programa de intervención, también realizaron un adecuado reporte de intervención.
<i>Inteligencia</i>	Los partícipes argumentaron que saber elegir la estrategia acorde al caso clínico se fue adquiriendo gradualmente con la práctica clínica, la revisión teórica y la metodología necesaria para cada problemática. La conjunción de estos tres elementos fue gradual porque la praxis clínica les fue dando elementos de comprensión, reflexión y entendimiento de los casos clínicos.
<i>Saber</i>	Los jóvenes refirieron dificultad para distinguir entre conocimiento y saber, comentaron que saber y conocer eran sinónimos, por tanto, no lograban diferenciar uno del otro. Con la revisión teórica de los conceptos: pensamiento complejo, interdisciplina, multirreferencialidad, rizoma y sobre todo epistemología ampliada, se dieron cuenta que saber no era solo el uso de la razón y el pensamiento lógico, sino que incluye las emociones y las pasiones humanas, por ello reconocieron que es el conjunto de todo lo que vemos, oímos, sentimos, olemos, estudiamos, practicamos, percibimos, deseamos, necesitamos y queremos. Al término del curso comentaron haber comprendido las funciones del conocimiento y del saber o los saberes.
<i>Epistemología ampliada</i>	Los estudiantes explicaron que este concepto fue el de mayor dificultad, porque abarcó la incorporación, a su esquema cognitivo, de todos los conceptos de esta investigación, que son las categorías de análisis. Argumentaron que no entendían como generar un pensamiento multirreferencial, un pensamiento complejo, confundían la multirreferencialidad con el eclecticismo, con la universalidad, con la transdisciplina. Fue hasta que se revisó el concepto del rizoma que identificaron la idea central de la epistemología ampliada, entendieron porque esta epistemología descarta la ahistoricidad, la forzocidad, la universalidad, y la formalización y neutralidad ética del conocimiento científico. Al término del curso comentaron entender la propuesta pero que todavía les costaba trabajo identificar un pensamiento complejo interdisciplinario.



CATEGORÍAS	RESPUESTAS
<i>Rizoma</i>	Los alumnos informaron no tener dificultad para entender el concepto del rizoma en Biología, el problema fue cuando se extrapoló el concepto a las Ciencias Sociales y en particular a la Psicología. Identificar una intervención psicoeducativa desde el modelo del rizoma fue complicado porque les costó tiempo entender la noción de dispositivo, así como comprender la psique humana como una red rizomática. Al final del curso argumentaron haber entendido la idea de multiplicidad y de la no restitución de la unidad como elementos centrales del rizoma.
<i>Interdisciplina</i>	Otro concepto que reconocieron extrema dificultad fue el de interdisciplina, al no lograr separarlo y encontrar las diferencias principales con relación al concepto de transdisciplina. Arguyeron que su formación universitaria que les promueve una formación unidisciplinar desde una epistemología naturalista excluyente que parte de las Ciencias Naturales, no les permite ver objetos de conocimiento complejos y que se reconocen solo desde su cualidad de fenómenos. Al revisar a fondo la noción de nómeno, les quedó claro como en la estructura psíquica y social hay situaciones que no son percibidas por nuestros sentidos pero que determinan la esencia del objeto, ya que sin esto el objeto no es lo que es porque se excluye su esencia. Al final del curso admitieron identificar la interdisciplina como ese conjunto de disciplinas conexas entre sí y con relaciones definidas, que hay un principio de organización del conocimiento capaz de modificar los postulados, los conceptos, las fronteras, los puntos de unión o los métodos de las disciplinas científicas.
<i>Multirreferencialidad</i>	Concepto que a los participantes también se les dificultó, ya que durante el curso aseveraban que era lo mismo que el eclecticismo, fue hasta que identificaron el fundamento no paradigmático del eclecticismo y el fundamento paradigmático de la multirreferencialidad, desde el paradigma de la complejidad, es que comprendieron la posibilidad de hacer una lectura plural de sus casos clínicos desde diferentes puntos de vista teóricos y metodológicas con visiones específicas y lenguajes apropiados, sin confundirlos ni mezclarlos.
<i>Transdisciplina</i>	Noción que los alumnos confundieron con el concepto de interdisciplina, dijeron no identificar la diferencia entre ambos hasta que entendieron que la interdisciplina es una estrategia metodológica abierta que no tiene límites ni finalidades por lo que el conocimiento es inacabado, por su parte la transdisciplina es una estrategia de unidad que busca el fundamento primero de las cosas, por ello ordena articuladamente el conocimiento, lo coordina y subordina a una estructura piramidal que considera orgánicamente todas las ciencias.
<i>Aprendizaje rizomático</i>	Este elemento no fue tan difícil de asimilar para los participantes, porque argumentaron poseer la idea de aprendizaje significativo como una estructura de conocimiento organizado en un sistema de redes similares a las redes neuronales y cuando entendieron que el logos de las ciencias sociales era el lenguaje, identificaron como los aprendizajes se estructuran no solo desde la razón sino que también intervienen las emociones humanas y la estructura lingüística, por tanto el aprendizaje incluye diferentes tipos de saberes y no solo el saber identificado con el conocimiento racional. Así, identificaron que en el aprendizaje rizomático las personas construyen estructuras cognitivas y significados semánticos que interpretan lo real y construyen la realidad.
<i>Pensamiento crítico</i>	Al asimilar los conceptos anteriores los jóvenes justificaron su capacidad para interpretar, analizar, evaluar, hacer inferencias, explicar y clarificar significados simbólicos relacionados con sus casos clínicos y la posibilidad de conformar reportes diagnósticos y de intervención.
<i>Pensamiento complejo</i>	Si el pensamiento complejo es la capacidad de interconectar distintas dimensiones de lo real, donde el sujeto es obligado a desarrollar una estrategia de pensamiento que no sea reductiva ni totalizante, sino reflexiva y poética, entonces los alumnos señalaron no estar seguros de haber alcanzado un pensamiento con estas características, expusieron que llegar a un pensamiento así sólo se obtiene con el tiempo y que un semestre o un año no es el tiempo suficiente para darse cuenta de haber adquirido un pensamiento complejo, interdisciplinario, multirreferencial y rizomático.

### CONCLUSIONES

Si bien este modelo de trabajo se ha utilizado durante más de 28 años en la CUAS Benito Juárez de la FES Zaragoza, en el transcurso de los ciclos lectivos 2018 y 2019 se propuso sistematizar el encargo institucional para la formación de recursos humanos de alta calidad en la intervención psicoeducativa, por ello se presentan aquí los resultados preliminares del modelo pedagógico y cognitivo propuesto para la formación de psicoterapeutas multirreferenciales en la intervención psicoeducativa.

Las conclusiones a las que se llegó a partir de las respuestas dadas por los partícipes se sintetizan en la tabla 8.

**Tabla 8. Conclusiones.**

CONCLUSIONES
<ul style="list-style-type: none"><li>• En términos generales los alumnos lograron desarrollar las capacidades requeridas para acercarse, no a plenitud, a la estructuración de un pensamiento complejo, multirreferencial e interdisciplinario, por esto, manifestaron que aprendieron a realizar sistemáticamente el análisis de los casos clínicos, ya que de manera metódica buscaron el origen del problema, ejercicio que les permitió realizar un adecuado reporte diagnóstico. También les facultó la exposición exitosa de los temas del taller para padres, la elaboración de materiales gráficos y audiovisuales dirigidos a los usuarios de la CUAS Benito Juárez, relacionados con la educación para la salud hacia la prevención de alteraciones cognitivas, emocionales y orgánicas.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Incorporar a su esquema cognitivo la reflexión, la comprensión, la inteligencia y el saber, les ayudó a entender que adquirir conocimientos, no necesariamente verdaderos, sino conocimientos que les posibilite develar lo oculto del fenómeno, les ayudó a identificar las dimensiones de lo simbólico, lo imaginario, lo social y lo cultural en los pacientes intervenidos a través de una dialógica profunda entre el psicoterapeuta educativo y los pacientes.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Reconocer la diferencia entre epistemología naturalista y epistemología ampliada permitió que los alumnos diferenciaron el uso adecuado de la metodología naturalista y de las metodologías cualitativas, reconociendo que no son dos propuestas metodológicas contrarias sino complementarias. Identificaron que la epistemología ampliada es una propuesta científica acorde a las Ciencias Sociales y el método científico naturalista a las Ciencias Naturales, pero que también tiene un uso adecuado en las Ciencias Sociales, siempre y cuando los objetos de estudio sean fenoménicos y no nouménicos, en estos últimos no aplica el método científico naturalista.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• El modelo del rizoma tuvo dos momentos para su comprensión. El primero fue cuando se retomó la idea del rizoma desde la Biología, aquí los participantes no tuvieron dificultad para asimilarlo, porque formaba parte de un fenómeno natural que se podía detectar con los sentidos y desde la epistemología naturalista. La dificultad se miró cuando hubo extrapolación del concepto a los fenómenos sociales y en particular a los casos clínicos que atendieron durante la intervención psicoeducativa. En este segundo momento, cuando se les pidió que buscaran dispositivos de intervención para atender a sus pacientes, que incorporaran información teórica sin limitarse solo a propuestas psicológicas y que incluyeran referentes teóricos-metodológicos-conceptuales de otras disciplinas sociales y de la salud, así como estrategias metodológicas para la intervención psicoeducativa, se observó que las encontraban, aunque no sin dificultad, y que las incorporaban a su práctica clínica. Pero cuando se les requirió crear dispositivos de intervención no encontrados en las teorías revisadas, porque los dispositivos generados eran sólo para sus casos clínicos, se reveló como la actividad poética fue difícil de lograr. En algunos alumnos sí consiguieron crear dispositivos propios para sus casos clínicos, pero en otros no alcanzó para crear dispositivos de intervención propios y únicos referentes a sus casos clínicos.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Al explicar como la psique humana y los dispositivos de intervención son como una red rizomática, los alumnos asimilaron la idea de agenciamiento como multiplicidad y de la no restitución de la unidad como los elementos centrales del modelo del rizoma.</li></ul>



### CONCLUSIONES

- Los estudiantes explicaron que este concepto fue el de mayor dificultad, porque abarcó la incorporación, a su esquema cognitivo, de todos los conceptos de esta investigación, que son las categorías de análisis. Argumentaron que no entendían como generar un pensamiento multirreferencial, un pensamiento complejo, confundían la multirreferencialidad con el eclecticismo, con la universalidad, con la transdisciplina. Fue hasta que se revisó el concepto del rizoma que identificaron la idea central de la epistemología ampliada, entendieron porque esta epistemología descarta la ahistoricidad, la forzosidad, la universalidad, y la formalización y neutralidad ética del conocimiento científico. Al término del curso comentaron entender la propuesta pero que todavía les costaba trabajo identificar un pensamiento complejo interdisciplinario.
- Lo anterior los facultó a diferenciar las nociones de disciplina, multidisciplinaria e interdisciplina. Al concebir que la disciplina es una propuesta de las Ciencias Naturales que compartimenta la realidad en áreas específicas de conocimiento para acceder al elemento fundamental de los entes. Que la multidisciplinaria aparece cuando la explicación de la realidad se complejiza, ya que una sola disciplina es insuficiente para simbolizar lo real, haciéndose necesario conjuntar disciplinas afines. Con la aparición de las Ciencias Sociales y de la teoría crítica, también resulta exigua la multidisciplinaria al no admitir el diálogo entre disciplinas y no tener el mismo lenguaje conceptual, surgiendo así la interdisciplina que fomenta el diálogo entre disciplinas al consentir la migración de conceptos de una disciplina a otra, iniciando el diálogo interdisciplinario que no confunde el origen conceptual de las palabras ni las mezcla.
- Reconocer la diferencia de los conceptos anteriores, permitió a los alumnos dilucidar los conceptos transdisciplina y multirreferencialidad. Convenir que la interdisciplina es una estrategia de conocimiento inacabado, abierto, sin límites, ni finalidades, permitió identificar a la transdisciplina como una estrategia de unidad que indaga el fundamento primero de las cosas, ordena, articula, coordina y subordina el conocimiento a una estructura piramidal orgánica con relación a todas las ciencias. Asimismo, tocante a la multirreferencialidad, el admitirla como una estrategia metodológica que permite la lectura plural de los fenómenos desde diferentes puntos de vista, con visiones específicas y lenguajes apropiados, sin confundirlos ni mezclarlos, es que aceptaron, con ciertas dificultades, su aplicabilidad a los casos clínicos.
- Integrar los conceptos anteriores a su esquema cognoscitivo, proporcionó a los estudiantes la comprensión del aprendizaje rizomático, el pensamiento crítico y el pensamiento complejo. Conceptos que fueron incomprensibles al inicio de su formación profesional como psicoterapeutas educativos, pero que al finalizar la actividad académica asintieron la asimilación de las definiciones y posterior incorporación a su estructura cognitiva interdisciplinaria. Así, identificaron con relación al aprendizaje rizomático, al pensamiento crítico y al pensamiento complejo, que las personas construyen estructuras cognitivas y significados semánticos para interpretar lo real y construir la realidad. Que interconectar diversas dimensiones de lo real, es fomentar un pensamiento que no sea reductivo ni totalizante, sino reflexivo y *poiético*.
- Para finalizar, comentaron los participantes, que el reto sigue y seguirá siendo el logro, en algún momento de su vida, de un pensamiento complejo, interdisciplinario, multirreferencial y rizomático.

Para ultimar, esta investigación presentó los resultados preliminares de la sistematización de un modelo pedagógico y cognitivo para la formación de recursos humanos de calidad desde la intervención psicoeducativa. Modelo que se construye desde hace más de 28 años en la Clínica Universitaria de Atención a la Salud (CUAS) Benito Juárez de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Zaragoza de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), por tanto, se afirma que estos modelos pedagógicos y cognitivos han formado psicoterapeutas educativos, a partir de incorporar en los alumnos un *esquema cognitivo interdisciplinario, multirreferencial y crítico* que les aprueba intervenir desde la interpretación de los casos clínicos y no solo desde la explicitación racional, también por incorporar el *logos del lenguaje, la epistemología incluyente, la teoría y metodología de la multirreferencialidad, el pensamiento complejo, el aprendizaje rizomático y la interdisciplina* como elementos incluyentes de la ciencia en el siglo XXI.

### REFERENCIAS

- Amezcuca, M. & Gálvez Toro, A. (2002). Los modos de análisis en investigación cualitativa en salud: Perspectiva crítica y reflexiones en voz alta. *Revista Española de Salud Pública*, 76(5).1135-5727. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17076505>
- Ardoino, J. (1993). El Análisis Multirreferencial. *Revista de la Educación Superior ANUIES* 22 (3) 87. Recuperado de [http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista87\\_S1A1ES.pdf](http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista87_S1A1ES.pdf)
- Bourdieu, P. (1987/1993). *Cosas dichas*. Gedisa.
- Clifford, J. (1990) Notes on (Field)notes, en Hermitte, E. *Alteridades*, 11 (21), 65-79.
- Delors, J. (Ed.) (1996) *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana Ediciones UNESCO.
- Descartes, R. (1637/2010) *Discurso del Método. Meditaciones Metafísicas*. <http://www.posgrado.unam.mx/musical/lecturas/LecturaIntroduccionInvestigacionMusical/epistemologia/Descartes-Discurso-Del-Metodo.pdf>
- Deleuze, G. (1977) *Rizoma: Introducción*. <http://www.fen-om.com/spanishtheory/theory104.pdf>
- Deleuze, G & Guattari, F. (1972/1973) *El Anti Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*. (1a. edición) Barral Editores.
- Devereux, G. (1972/1975). *Etnopsicoanálisis Complementarista*. (1a. edición) Amorrortu.
- Díaz, E. (2007) *Entre la tecnociencia y el deseo. La construcción de una epistemología ampliada*. Editorial Biblos.
- Foucault, M. (1966/1975) *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI.
- Kuhn, T.S. (1962/1971) *La estructura de las revoluciones científicas*. <https://biblioteca.xoc.uam.mx/docs/tid/kuhm.pdf>
- Lourau, R. (1988/1989) *El diario de investigación*. Universidad de Guadalajara.
- Mayos S. G. (2010) El 'Efecto Rashomon'. Análisis filosófico para el centenario de Akira Kurosawa. *Revista de Filosofía. Convivium*, (23), 209-233. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Convivium/article/view/184479>
- Murillo, J.F (2008) *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Convenio Andres Bello.
- Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. (2010). *Propuesta de modificación al Plan y Programas de Estudio de la Licenciatura en Psicología (Sistema Presencial)*. Recuperado de [https://www.zaragoza.unam.mx/wp-content/portalfesz2019/Licenciaturas/psicologia/plan\\_estudios\\_psicologia.pdf](https://www.zaragoza.unam.mx/wp-content/portalfesz2019/Licenciaturas/psicologia/plan_estudios_psicologia.pdf)
- Robles, B. (2011) La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Escuela Nacional de Antropología e Historia*. 18(52), 39-49.
- Russell, B. (1935/2017) Religión y ciencia. *Editor digital: Titivillus. ePub base r1.2*. Rec <https://docer.com.ar/doc/xe5n1e0>
- Tamayo y T., M. (2003) *El proceso de la investigación científica*. <https://clea.edu.mx/biblioteca/Tamayo%20Mario%20-%20El%20Proceso%20De%20La%20Investigacion%20Cientifica.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2002). *Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001313/131357so.pdf>
- Van Dijk, T. (2002). El análisis crítico del discurso y el pensamiento social. *Athenea Digital*, (1), 18-24. Recuperado de <https://atheneadigital.net/article/view/n1-van>

# Capítulo 5



## Fronteras en la práctica crítica de docentes: un análisis desde sus sentidos y significados

Luis Angel Leocadio Cervantes,  
Elizabeth Vega Gatica  
Daniel Rosas Alvarez

### RESUMEN

El presente trabajo tiene como **objetivo** abordar la cercanía de docentes a prácticas que fomentan conocimientos críticos, esto derivado del análisis llevado a cabo en escuelas públicas de la Ciudad de México. Se parte del **modelo explicativo de Giroux** (1992) que aborda tres tipos de racionalidades y conocimientos a fomentar en la práctica docente: técnicos, hermenéuticos y críticos. Se elaboró una **investigación cualitativa** con un método etnográfico. El escenario constó de **dos escuelas primarias** públicas. En cada una se seleccionaron dos docentes por turno, uno de alto y uno de bajo desempeño, con ellos se llevaron a cabo entrevistas y observaciones a sus clases. El análisis de datos procede de una **metodología constructivo-interpretativa** (González-Rey, 2007), la cual permite explorar sentidos y significados de sus subjetividades. Los **resultados** muestran en docentes con alto desempeño profesional sentidos de compromiso, responsabilidad, valoración, comprensión, utilidad y equidad; mientras que en docentes con bajo desempeño se encontraron sentidos de compromiso, responsabilidad, realismo, humanidad, contextualización, valoración, autocomprensión, respeto y vocación. En **conclusión**, ninguno de los dos grupos lleva a cabo prácticas críticas, docentes con alto desempeño se relacionan más con prácticas técnicas enfatizando un pragmatismo y docentes con bajo desempeño se aproximan más a prácticas educativas críticas asociadas con una necesidad de expresar y abogar por un “compromiso social”, sentido relacionado con sentimientos y percepciones negativas ante las necesidades de su contexto. En ambos grupos se observan limitaciones para la configuración de prácticas críticas.

### INTRODUCCIÓN

Como parte fundamental en el proceso educativo escolar el docente tiene, teóricamente, la libertad de construir y potencializar las cualidades y características en el alumnado, siendo, por tanto, un agente clave con tantas oportunidades como retos en el camino de la educación. Aun así, la prolongación en el uso de un paradigma tradicional educativo ha limitado al docente a un papel pasivo, transmisor de conocimientos principalmente unidireccionales, mecanizados y con mínima o nula voz en la configuración de los (sus) diseños y evaluaciones curriculares (Díaz Barriga & Hernández, 2010; Robalino citado en Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la Cultura [UNESCO], 2005).

Hasta el año 2017 en México los constantes cambios en políticas educativas intentaron contribuir considerablemente a la figura docente respecto a su labor y formación, mediante sistemas de evaluación que seleccionaban a docentes mejores preparados, según sus criterios, como meritorios de incentivos o promociones, y a docentes con falta de preparación como parte de programas compensatorios para mejora de su formación y una re-postulación a posteriores procesos de evaluación (Secretaría de Educación Pública [SEP] 2017a).

Sin embargo, tal vertiginosidad de reformas es precedente de una confusión y, por tanto, desequilibrio del actuar del magisterio, tanto dentro como fuera del aula. El desconcierto incrementa además ante la diversidad sociocultural que se representa en el país como fuente importante para la transformación y el progreso social (Rodríguez, 2013; Narro, Martuscelli & Barzana, 2012). En la Ciudad de México tal variedad no escatima, los entornos derivados de las diferencias sociales, culturales, políticas y económicas se conjugan en los salones (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2016; SEP, 2017b) en los cuales docentes han de ser espectadores y partícipes para su inclusión en las necesidades socioeducativas y transformación respecto a la misma. Así, por mucho que los sistemas de evaluación enfatizan, epistemológica e ideológicamente, un papel pasivo de la labor docente, serán estos últimos quienes mediante su docencia decidirán cómo y qué fomentar, tanto en lo que respecta a conocimientos como en lo que respecta a las relaciones de los docentes con su entorno (Díaz, 2006; Goldrine, 2007; Verde, 2015).

La diversidad en población estudiantil se refleja en la variedad de actos correspondientes que buscan atender, transformar e integrar los componentes sociales y culturales, es decir en la diversidad de prácticas docentes (Valladares, 2017), prácticas que según Giroux (1992) se pueden conjuntar en tres tipos de racionalidades:

- I) Razonamiento técnico: aboga el empleo de ideologías y prácticas tradicionales-disciplinarias; hace uso de conocimientos técnicos.
- II) Razonamiento hermenéutico: acentúa lo intersubjetivo y lo experiencial además de lo técnico; hace uso de conocimientos hermenéuticos.
- III) Razonamiento crítico: parte de los conocimientos técnicos y hermenéuticos expandiéndose a miradas críticas que analicen e investiguen cómo funcionan las relaciones de poder, normas y significados en contextos socio-históricos en pro de la autocomprensión y elaboración de soluciones; hace uso de conocimientos críticos.

El análisis de las prácticas docentes parte de las necesidades del autor que las valore, aun así, al utilizar una categorización “cualitativa-cuantitativa” se obtiene un panorama apropiado para entrever sus alcances, en estos la investigación cualitativa se presenta como un recurso necesario para estudiar fenómenos de naturaleza subjetiva como lo es la comprensión de prácticas docentes y su configuración. Derivado del enfoque cualitativo, el análisis de perspectivas críticas en docentes de educación básica surge como un tema de análisis poco abordado y con amplios alcances en contextos educativos (Leocadio & Vega, 2019), que permitan comprender y transformar profundamente la labor de docentes (Almeida, 2013; Anastacio, 2015).

Hay que enfatizar en que la conceptualización de esta perspectiva crítica adquiere dos principales vías de expresión: por un lado, se encuentra la conceptualización de “pensamiento crítico” en investigaciones como las de Díaz Barriga (2001), Moctezuma (2016), Millán y Reyes (2018), Bautista (2016), Rodríguez (2018), Bautista (2015) y García (2014), las cuales definen lo crítico con énfasis en los procesos cognitivos que lo constituyen o representan principalmente. Por otro lado, nos encontramos con la conceptualización de “conciencia crítica” en investigaciones como las de Anastacio (2015), Almeida (2013), Chacón (2006) y Romero (2002), las cuales



comprenden la interpretación de la realidad histórica y cultural sin dejar de lado la actividad psicológica humana y las relaciones de poder.

Así, estando profundamente relacionada la conciencia crítica con el concepto de emancipación de Giroux (1992) sobre los modelos de racionalidad, en esta investigación se abordan como “conocimientos críticos” y prácticas docentes en correspondencia a estos, comprendiendo esta relación final como todos aquellos procesos reflexivos y de análisis de las relaciones de poder, normas y significados contextuales, históricos y culturales que generan autocomprensión y permiten construir propuestas para solucionar necesidades contextuales socio-individuales.

Para el presente trabajo se señalará como “prácticas críticas” a la interrelación previamente definida: fomento del conocimiento crítico y las prácticas docentes, fundamentado en el análisis de la investigación de tesis de la que se parte (Leocadio & Vega, 2019) donde los conceptos “práctica docente” y “fomento de conocimiento” se interrelacionan lógicamente y epistemológicamente, pues toda práctica implica el fomento de algún tipo de conocimiento y todo conocimiento fomentado proviene de la actividad práctica, en el caso de la educación, del docente. Con esto no se evade la perspectiva de otros agentes como el alumno, que pueden construir conocimientos críticos en relación con su entorno (Rodríguez, 2018) con base a sus habilidades (García, 2014), sin embargo, tal construcción necesitada de relación al contexto (Romero, 2002), implica la influencia de otros agentes, como lo es el docente y su práctica (Fierro & Carbajal, 2003; Díaz-Barriga 2001; Moctezuma, 2016).

Así, el propósito del presente trabajo implica comprender la configuración de las prácticas docentes en relación con el fomento de conocimientos críticos, abogando por las “prácticas críticas” como la adecuada y compleja integración de ambos conceptos en la realidad educativa.

Se partió de la siguiente pregunta de investigación:

- ¿Cuáles son los sentidos y significados que tienen docentes con distinto desempeño profesional respecto a sus prácticas educativas en escuelas públicas de nivel básico de la Ciudad de México?

Esta se compone de las siguientes preguntas específicas:

- ¿Qué tipo de conocimiento fomentan docentes con distinto desempeño profesional en escuelas públicas de nivel básico de la Ciudad de México?
- ¿Cuáles son los sentidos y significados detrás de cada tipo de práctica educativa en docentes de escuelas públicas de nivel básico de la Ciudad de México?

Para contestar las preguntas se planteó como objetivo general:

- Conocer los sentidos y significados que tienen docentes con distinto desempeño profesional respecto a sus prácticas educativas en escuelas públicas de nivel básico de la Ciudad de México.

A partir del objetivo general, surgen los siguientes objetivos particulares:

- Identificar el tipo de conocimiento que fomentan docentes con distinto desempeño profesional en escuelas públicas de nivel básico de la Ciudad de México.
- Analizar los sentidos y significados detrás de cada tipo de práctica educativa en docentes de escuelas públicas de nivel básico de la Ciudad de México.

### MÉTODO

#### Diseño de Investigación

Partiendo de la flexibilidad del estudio cualitativo (Mendizábal, 2006) se utilizan primordialmente elementos del diseño etnográfico (Baptista, Fernández & Hernández, 2010) en integración a conceptos teórico-epistemológicos histórico culturales.

#### Escenario

Dos delegaciones de la CDMX, Iztapalapa y Tláhuac, una escuela de tiempo completo y otra escuela de jornada regular. Escuelas elegidas de acuerdo con los intereses de los directivos por el estudio en sus correspondientes planteles.

#### Informantes

Se seleccionó a los participantes por una elección de tipo intensiva (Martínez, 2004). Los informantes fueron docentes de educación básica con distinto desempeño profesional. Tres docentes mujeres y un hombre, su edad oscila entre los 42 y 55 años, con más de 5 años de experiencia docente. Como informantes clave participaron los directores de ambas escuelas.

#### Selección de los informantes y proceso de recolección de datos

El procedimiento, similar para ambas instituciones, se describe a continuación.

#### Valoración de desempeño profesional

Se aplicó el Cuestionario de Autoevaluación de la Práctica Docente para Profesores de Educación Primaria (INEE, 2012) a todo docente que aceptara participar en la primera fase del estudio, instrumento con la finalidad de elaborar una autoevaluación del desempeño profesional docente, definido este último como la valoración de las prácticas docentes que permiten caracterizarlas como eficientes y que contribuyen a la obtención de aprendizajes de calidad en los alumnos. A continuación, se aplicó a directivos, informantes clave, un cuestionario docente para directivos y una entrevista semiestructurada, ambos instrumentos elaborados por los investigadores para contrastar la información otorgada por docentes respecto a su desempeño profesional. Finalmente se elaboró una triangulación de datos con los instrumentos (Baptista et al., 2010) y se seleccionaron dos docentes de cada institución educativa que cumplieran con los criterios de: a) ser considerados como docentes con un alto o bajo desempeño según los criterios del informante clave y b) obtener puntajes distintos en el Cuestionario de Autoevaluación de la Práctica Docente para Profesores de Educación primaria (INEE, 2012), con el objetivo de lograr una muestra intencional de tipo intensiva (Martínez, 2004).

#### Entrevista semiestructurada a docentes

Seleccionados los docentes se llevó a cabo una entrevista semiestructurada con 28 preguntas, principalmente preguntas abiertas, dando libertad al docente de expresar todo el conjunto de sentidos y significados que han construido en su forma de vivir la educación. Las preguntas partieron de las siguientes categorías: a) datos personales, b) valoración de la educación, c) planificación docente, d) estrategias para fomentar el aprendizaje, e)



valoración de los conocimientos y e) ambiente dentro del aula; las últimas cuatro categorías fueron elaboradas con base en los criterios propuestos por el Cuestionario de Autoevaluación de la Práctica Docente para Profesores de Educación primaria (INEE, 2012).

### Observación de una clase

Con base al objetivo de investigación de comprender los tipos de conocimientos fomentados por docentes en sus prácticas educativas, se llevó a cabo una observación de dos clases por cada docente seleccionado, una observación en la clase de español y otra en la de matemáticas, esto debido a que los docentes seleccionados imparten diferentes grados educativos y éstas dos materias son compartidas en todos los grados escolares. Se elaboró un registro de observación anecdótico (Cuauero, 2014), que brindó información organizada en las siguientes categorías: a) planificación docente, b) estrategias para fomentar el aprendizaje, c) valoración de los conocimientos y d) ambiente dentro del aula; categorías elaboradas con base en los criterios propuestos por el Cuestionario de Autoevaluación de la Práctica Docente para Profesores de Educación primaria (INEE, 2012). La información recabada se analizó en función del tipo de conocimiento que se fomentaba según el modelo de racionalidades de Giroux (1992).

### Técnicas de análisis de datos

Se utilizó la metodología **constructivo-interpretativa** (González-Rey, 2007), con principios teóricos del estudio subjetivo comprendido como un “sistema complejo capaz de expresar la diversidad de aspectos objetivos de la vida social que concurren en su formación” (p.13). La manifestación de este sistema complejo se comprende como “*sentido subjetivo*” (González-Rey, 2006), una unidad que conjunta los procesos simbólicos y emocionales, con expresión de la subjetividad social e individual. La configuración de representaciones y creencias sociales se expresan en los procesos simbólicos a partir del nivel del *significado*; y los procesos afectivos, directivos e intencionales del sujeto son la expresión del proceso emocional representados en el nivel del *sentido* (Del Río & Álvarez, 1992). Esta metodología establece una unidad entre lo cognitivo y lo afectivo, así cada significado corresponde a una zona de sentido (Vygotski, 1934/2001). Analizar sentido y significado, como procesos diferenciados, pero mutuamente interdependientes, deriva en el estudio de lo subjetivo.

El presente modelo lleva al investigador, conexo a los sujetos de estudio y la información de los instrumentos, a construir diálogos continuos e interrelacionados en todo momento de la investigación.

El análisis implica *conocer el contexto y la totalidad de posturas subjetivas* de los participantes, posteriormente *identificar indicadores de sentido y significado*, derivados en trechos representantes de emocionalidades y/o reflexividades altas, en relación estrecha al objeto de estudio; una revisión continua conlleva a una primer comprensión de tales indicadores, para posteriormente elaborar *hipótesis y cuestiones* que interrelacionen la esencia de los indicadores con otros trechos o indicadores. Así se llega a la configuración de *zonas de sentido*, las cuales representan la integración continua y dialéctica de los sentidos y significados (identificados en indicadores) entre ellos mismos presentes en todo el contenido referente a cada sujeto, las zonas de sentido de los diversos sujetos de estudio se relacionan (en medida de lo posible) dando paso a la *creación de categorías* que explican las relaciones de los sentidos-significados individuales y sociales respecto al fenómeno de estudio. Culminando en la *construcción de un modelo teórico explicativo* de las realidades subjetivas analizadas (González-Rey, 2006; 2007).

Una explicación más precisa de este método y sus premisas pueden evidenciarse en diversas investigaciones y tesis como las de Ávalos (2016), Máximo (2016), Rosas, (2018), Leocadio y Vega (2019) y García (2019).

### RESULTADOS

Dado que el objetivo del presente trabajo es abordar la configuración de las prácticas críticas, entendidas como una relación y definidas previamente, se mencionará los resultados que a estas refieren. Para conocer los resultados generales de la investigación revisar las publicaciones de Leocadio (2019) y Vega et al., (2019).

Tanto en docentes de bajo como de alto desempeño no existieron núcleos de sentidos y significados de tendencia crítica, es decir, no compartieron entre ellos sentidos ni significados críticos. En la tabla 1 se presentan núcleos de sentido, metasignificados (significados representativos que integran a los demás) y categorías derivadas del metasignificado, se señalan como hermenéuticos dado que son los únicos compartidos por docentes mediante el análisis elaborado.

**Tabla 1. Sentidos y significados detrás del conocimiento hermenéutico.**

Sentidos	Metasignificado	Categoría
<b>Compromiso</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El docente comprometido se transforma ante las limitantes del contexto en pro de su formación y la de sus alumnos con el fin de generar aprendizajes significativos.</li> </ul>	<b>Profesionalismo docente</b>
<b>Responsabilidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Para que haya una adecuada educación se debe partir desde la responsabilidad de padres de familia hasta la de las instituciones, teniendo como base el fomento de valores y disciplina.</li> </ul>	<b>Educación de calidad</b>
<b>Valoración</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Al ser la educación la principal vía de desarrollo humano debe ser valorada y respetada.</li> </ul>	<b>Percepción social de la educación</b>
<b>Humanidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Para generar una educación significativa en el alumno se necesita una adecuada interacción entre familia y escuela que parta del desarrollo de emociones, cogniciones y relaciones sociales.</li> </ul>	<b>Educación trascendental</b>
<b>Realismo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dado que el contexto influye en la educación, es necesario tomarlo en cuenta para generar aprendizajes significativos en el alumno.</li> </ul>	<b>Aprendizaje vivencial</b>
<b>Contextualización</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Al nutrirse la educación del contexto tiene el deber de dotar a este de sentido, esto mediante una relación dialéctica, por tanto, es responsabilidad de todos.</li> </ul>	<b>Educación dialéctica</b>
<b>Comprensión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Para generar aprendizajes significativos el docente debe adaptar sus prácticas al contexto y las necesidades de sus alumnos</li> </ul>	<b>Prácticas docentes significativas</b>
<b>Reconocimiento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Es necesario reconocer el esfuerzo de todo aquél inmerso en el proceso de enseñanza-aprendizaje pues son estos quienes son capaces de generar situaciones significativas.</li> </ul>	<b>Apreciación de la labor docente</b>
<b>Autocomprensión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dado que la educación es un fenómeno multifactorial, implica una constante transformación del docente en relación equitativa al contexto.</li> </ul>	<b>Formación docente</b>
<b>Vocación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Para ser buen docente se necesita vocación.</li> </ul>	<b>Buen docente</b>
<b>Utilidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Las prácticas docentes deben ser útiles y diversas para hacer al proceso de enseñanza aprendizaje más conveniente.</li> </ul>	<b>Eficacia de las prácticas educativas</b>
<b>Equidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Para que haya una adecuada educación se necesita compromiso por parte de todos los involucrados.</li> </ul>	<b>Papel de la sociedad en la educación</b>

Tabla compuesta por núcleos de sentido, metasignificados y categorías derivadas de los mismos, presentes en docente tanto de alto como de bajo desempeño profesional.



Fuera del análisis integral, docentes de alto y bajo desempeño expresan diferentes sentidos y significados.

Los docentes de alto desempeño parten del sentido “compromiso” como comprensión a la realidad docente, implican prácticas significativas donde relacionan contenidos escolares-vida cotidiana del alumno, buscando integración del alumno a su contexto. Tal integración releva por el sentido de utilidad, buscando eficacia de las prácticas educativas mediante sentidos de respeto, interés, vivencia, estima, confianza y **obediencia**. Tales prácticas las expresan como insuficientes si no existen sentidos de responsabilidad y equidad provenientes de la institución familiar, enfatizando una educación de calidad como aquella que destaque la disciplina en la educación. Otros sentidos y significados que presentan son: reconocimiento y valoración, como reflejo de la estimación docente.

La tabla 2 presenta los sentidos, significados y categorías pertinentes a docentes con alto desempeño profesional.

**Tabla 2. Sentidos y significados de docentes con alto desempeño profesional.**

Sentidos	Significados	Categoría
<b>Compromiso</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La política e idiosincrasia afecta la educación.</li> <li>• El docente es el pilar del sistema educativo.</li> <li>• El buen docente debe ser responsable y comprometido.</li> <li>• El docente comprometido puede hacer la diferencia.</li> <li>• La educación debe adaptarse a las necesidades de los alumnos.</li> <li>• La prioridad del docente es el aprendizaje del alumno.</li> <li>• El fin último de la educación es formar ciudadanos útiles.</li> </ul>	<b>Profesionalismo docente</b>
<b>Responsabilidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La educación se da mediante la interacción de docentes, alumnos y padres de familia.</li> <li>• La política e idiosincrasia afectan la labor docente.</li> <li>• El docente debe apegarse al modelo educativo.</li> <li>• El docente es un sujeto activo en la educación.</li> </ul>	<b>Educación de calidad</b>
<b>Valoración</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El docente debe adaptarse a las necesidades de los alumnos.</li> <li>• El docente es el pilar del sistema educativo.</li> <li>• La educación requiere una buena relación docente - alumno.</li> </ul>	<b>Percepción social de la educación</b>
<b>Comprensión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La escuela es un lugar de desarrollo social.</li> <li>• El contexto social afecta la labor docente.</li> <li>• Los niños son inquietos por naturaleza.</li> </ul>	<b>Prácticas docentes significativas</b>
<b>Reconocimiento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La escuela es un pilar para la sociedad y su desarrollo.</li> <li>• El docente si puede hacer la diferencia.</li> <li>• El buen docente conoce a sus alumnos.</li> </ul>	<b>Apreciación de la labor docente</b>
<b>Utilidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La educación debe ser ecléctica.</li> </ul>	<b>Eficacia de las prácticas educativas</b>
<b>Equidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La educación se da gracias a la interacción escuela-hogar.</li> <li>• La política e idiosincrasia afectan el quehacer docente.</li> </ul>	<b>Papel de la sociedad en la educación</b>

Tabla compuesta los sentidos, significados y categorías pertinentes a los mismos de docentes con alto desempeño profesional.

Los docentes de bajo desempeño parten del sentido “compromiso” como la responsabilidad de todo agente afín a la educación a favor de aprendizajes significativos que relacionen contenidos temáticos, contexto, problemáticas y necesidades dicentes. En la docencia expresan la necesidad de un “buen docente” con sentido de vocación reflejo de la felicidad y amor por su labor desempeñada con compromiso. Esto aunado del sentido “autocomprensión” que enfatiza la reflexión de su relación con el contexto y la influencia recíproca y continua. Relación que deriva en prácticas que retomen aprendizajes vivenciales y significativos para el dicente en relación con su contexto, a favor una comprensión de sus realidades y dificultades que permita la mejora de sus relaciones intra-interpersonales. Todo esto a través del fomento de valores y sentidos de respeto, disciplina, responsabilidad, obediencia, colaboración, vivencia, confianza y seguridad. Finalmente, estos docentes expresan la necesidad de un compromiso mutuo entre la educación institucionalizada y la no institucionalizada, representado por la contextualización y equilibrio de los compromisos educativos que permitan culminar en una educación trascendente representada por un sentido de humanidad, vía para el desarrollo social e individual.

La tabla 3 presenta los sentidos, significados y categorías pertinentes a docentes con bajo desempeño profesional.

**Tabla 3. Sentidos y significados de docentes con bajo desempeño profesional.**

Sentidos	Significados	Categoría
<b>Compromiso</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● El docente debe ser creativo.</li> <li>● La educación institucional por sí sola no puede cambiar al mundo.</li> <li>● La política e idiosincrasia afecta la labor docente.</li> <li>● Para obtener mejores aprendizajes el docente debe conocer al alumno.</li> <li>● El docente debe guiar los aprendizajes de los alumnos.</li> <li>● La educación debe fomentar la responsabilidad.</li> <li>● La principal responsabilidad del docente es el aprendizaje del alumno.</li> <li>● La escuela debe fomentar valores.</li> </ul>	<b>Profesionalismo docente</b>
<b>Responsabilidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● La educación se da mediante la correcta interacción de docentes, alumnos y padres de familia.</li> <li>● La familia debe ser la principal responsable de la educación.</li> <li>● El docente por sí solo no puede cambiar al mundo.</li> <li>● La política e idiosincrasia afecta la educación.</li> <li>● El contexto social delimita la educación.</li> <li>● Los niños necesitan límites y disciplina para aprender.</li> </ul>	<b>Educación de calidad</b>
<b>Realismo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● La educación institucional por sí sola no puede cambiar el mundo.</li> <li>● Para obtener mejores aprendizajes el docente debe conocer al alumno.</li> <li>● La política e idiosincrasia afectan el quehacer docente.</li> <li>● El docente comprometido debe poner límites y disciplina.</li> </ul>	<b>Aprendizaje vivencial</b>
<b>Humanidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● La prioridad del docente debe ser el bienestar de sus alumnos.</li> <li>● La educación sí puede hacer la diferencia.</li> <li>● La educación es el conjunto de lo emocional, lo cognoscitivo y lo social.</li> </ul>	<b>Educación trascendental</b>
<b>Contextualización</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● El contexto social delimita la educación.</li> <li>● La educación implica la participación de alumnos, padres y docentes.</li> <li>● La educación debe centrarse en las necesidades socioculturales.</li> </ul>	<b>Educación dialéctica</b>



Sentidos	Significados	Categoría
<b>Valoración</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El docente merece respeto y reconocimiento como profesional.</li> <li>• Ser docente conlleva muchos sacrificios.</li> </ul>	<b>Percepción social de la educación</b>
<b>Autocomprensión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La educación es un constante proceso de transformación para el docente.</li> <li>• En la docencia se aprende más en la práctica.</li> </ul>	<b>Formación docente</b>
<b>Respeto</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El docente merece respeto y reconocimiento como profesional</li> <li>• No hay educación sin respeto.</li> </ul>	<b>Valores dentro del aula</b>
<b>Vocación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El docente que ama su profesión es comprometido.</li> <li>• Las personas deben dedicarse a lo que les hace feliz.</li> </ul>	<b>Buen docente</b>

Tabla compuesta los sentidos, significados y categorías pertinentes a los mismos de docentes con bajo desempeño profesional.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como se señaló en resultados, basado en el objetivo del presente trabajo se hace énfasis en la configuración de las “prácticas críticas” como resultado de las practicas educativas y el fomento de conocimientos críticos.

La presencia de tales prácticas críticas no se hace presente, habiendo solamente núcleos de sentidos y significados hermenéuticos. Sin embargo, he ahí la riqueza del análisis constructivo interpretativo. Pues se evidencia un fenómeno bastante singular, por un lado, los docentes de alto desempeño muestran una cercanía hacia sentidos y significados relacionados con el fomento de conocimientos técnicos, mientras que en docentes de bajo desempeño hay una cercanía a sentidos y significados relacionados con el fomento de conocimientos críticos. Tal dicotomía aparentaría irrelevancia, sin embargo, al hacer énfasis en los sentidos y significados que componen cada parte se comprende su esencia e importancia respecto a las “prácticas críticas”.

La diferencia que orienta sus conocimientos y prácticas hacia lo técnico o crítico se expresa en los sentidos de “utilidad” y “responsabilidad” por un lado y “autocomprensión”, “contextualización” y “realismo” por otro lado.

Es cierto ambos tipos de docentes abogan por un compromiso con la educación, sin embargo, la configuración de tal sentido toma perspectivas diversas a la par de los sentidos señalados.

En docentes con alto desempeño profesional no es que no exista un interés por el contexto, pero tal interés se relaciona con las necesidades puntuales al currículum escolar, ellos mismos señalan la importancia de una “utilidad” de los conocimientos y aprendizajes, si para su día a día, pero sobre todo para las demandas académicas. Esto como precedente de una adecuada integración del alumno en los posteriores niveles educativos.

En cambio, los docentes con bajo desempeño profesional enfatizan su interés por la comprensión en alumnos de las realidades socio-individuales, así como la construcción de propuestas o soluciones a sus problemas, esto sin menospreciar la relevancia de las necesidades escolares derivadas del currículum escolar. Es decir, abogan por un panorama más integral y profundo en la transformación educativa y social.

Aun así, la diversidad de estos enfoques no explica por sí misma la razón por la que no existen “prácticas críticas” en los docentes estudiados. Antes de continuar hay que señalar que debido a que la elección de participantes se dio con base a la accesibilidad de estos a integrarse al estudio, todo docente en la investigación fue considerado por los informantes clave como profesores de alto rendimiento, que independientemente de lo obtenido en el instrumento de autoevaluación y las entrevistas, lograban cumplir con los objetivos trazados por las instituciones en relación tanto al contexto como al currículum educativo. Por tanto, la dicotomía de docentes con “bajo-alto” desempeño, para el análisis de las prácticas críticas, pasa a segundo plano, concibiendo una similar naturaleza en el desempeño de estos docentes.

Es aquí donde surge la explicación de por qué, aunque unos docentes se acercan más al fomento de conocimientos técnicos y otros al fomento de conocimientos críticos, finalmente ninguno presenta como tales prácticas críticas. Las razones son diversas, pero es posible dividir las, según el análisis del que partimos, en tres puntos: a) las prácticas críticas implican, además de cercanía al contexto, de una autocrítica, que en ambiente de la educación básica se descuida, menosprecia y hasta se evita, sustituyéndose por ejercicios formativos relacionados a procesos meritocráticos poco o nada fieles a las necesidades contextuales de docentes y dicentes, b) la práctica en su cercanía crítica al contexto implica un riesgo si no se tiene una adecuada orientación y construcción del fenómeno, la conciencia crítica, parte fundamental del fomento de conocimientos críticos, implica un posicionamiento político, social y cultural respecto al contexto donde uno se encuentra, tal posicionamiento implica a su vez evidenciar problemáticas y el compromiso por resolverlas desde la perspectiva propia a través de la práctica social, es decir es un reto no sólo profesional, si no también personal, implicando por tanto la actividad psicológica y afectando la misma si no se cuenta con orden y claridad, y c) la práctica crítica evidencia la necesidad de compromiso y colaboración social, sobre todo en el ámbito de la educación básica, donde los aprendizajes, conocimientos y habilidades obtenidas en un grado o asignatura no son excluyentes de lo que se ha de obtener en otros grados o asignaturas.

Partiendo de este análisis es entonces posible comprender por qué unos docentes prefieren remitirse a lo establecido institucionalmente como necesario, dando relevancia pragmática a la utilidad de sus prácticas y conocimientos fomentados. También esto explica el por qué otros docentes que, además de preocuparse por el aspecto previo, intentan acercarse al fomento de conocimientos críticos no lo logran.

Las barreras a las prácticas críticas expresadas en los tres puntos previos se conjugan en la realidad educativa, de manera más específica en: La perspectiva crítica en la formación docente, la relación entre una perspectiva crítica (poco fomentada en la formación docente) y la actividad psicológica, y la perspectiva crítica como un proceso de construcción (necesariamente) social.

No aludimos que no puedan existir prácticas críticas independiente de las barreras en tales elementos, sin embargo, es evidente, al menos en el presente trabajo, la influencia de estas en la labor docente.

En investigaciones como las de Almeida (2013), Anastacio (2015), Bautista (2016), Milán y Reyes (2018) se han encontrado grandes repercusiones para la transformación de las prácticas docentes al relacionar perspectivas críticas en su continua formación, obteniendo resultados favorables no sólo en pro de las necesidades presentes en el currículum normativo, sino también a favor de construir una visión y práctica del papel activo del docente en la semblanza crítica que conlleve a prácticas integrales y en constante transformación, mediante su autocrítica y la crítica al contexto. Así, tal como lo mencionan Freire (2002, 2004), Giroux (1992), Ira Shor (en Freire & Shor, 2014) y McLaren (2005), entre otros, la pedagogía, entendida como la labor docente, al complementarse de perspectivas críticas permitirán a los sujetos el desarrollo y la potencialización de cualidades y capacidades a distintos niveles,



bases para la comprensión profunda del contexto social, histórico y cultural, así como el posicionamiento activo y consciente ante las realidades. Tales procesos críticos se verterán través de la actividad psicológica en una relación dialéctica que permita al individuo una integración dinámica y complementaria de su configuración como persona (Vygotski, 1934/1995).

El presente trabajo se sitúa como un resultado empírico que se nutre y contribuye a la teoría crítica señalada en los anteriores autores, por tanto, una visión crítica derivada del análisis cualitativo que permite comprender la configuración de las prácticas críticas y las fronteras que contextualmente se han implicado para que docentes en la educación básica eludan su naturaleza y con esto su potencial.

Por tanto, las conclusiones implican un compromiso con el fenómeno de la educación misma.

El trabajo científico y académico en relación con la educación necesita una orientación crítica y autocrítica con bases de análisis materialista y dialectico. Es una labor prolongada que implica la integración y comprensión de las necesidades y dificultades que nos han llevado a alejarnos de este tipo de orientaciones. Por tanto, trabajos de este estilo tienen no un objetivo de imponerse, si no de comprender la diversidad y abogar por una reciprocidad consciente y autoconsciente.

Es urgente la atención a las realidades educativas, en pro de una guía para su autocomprensión y elaboración de propuestas que les permita atender las problemáticas y necesidades. Pues la confusión ante la falta de estructura en el modelo educativo conlleva no sólo a problemáticas de índole pedagógica, si no también psicopedagógica y psicológicas en la actividad de infantes, docentes, directivos y todo sujeto en relación con la educación.

Una limitación de la investigación de la que parte este trabajo, debido al tiempo, economía y organización, reside en la poca reciprocidad que se tuvo respecto a las realidades docentes exploradas. Aunque los docentes participantes reconocieron las entrevistas y observaciones como momentos que les permitieron expresar sus inquietudes y necesidades, así como aclararlas, no existió un esquema u organización de plan de acción que permitiera a los investigadores contribuir profundamente respecto a la comprensión de las realidades docentes. Por tanto, como comentario final se recomienda, en medida de lo posible, la configuración de metódicas de “investigación-acción” en este tipo de trabajos, pues sus alcances dan pie a las mismas, resultando así en verdadero proceso dialéctico, crítico y autocrítico.

## REFERENCIAS

- Almeida, E. (2013). *Concepciones y prácticas educativas sobre la enseñanza del idioma inglés en la UNAM: una mirada desde la pedagogía y la alfabetización críticas* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Autónoma de México. México. <http://132.248.9.195/ptd2013/abril/0691799/Index.html>
- Anastacio, A. (2015). *La enseñanza de la historia desde la perspectiva de la pedagogía crítica* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Autónoma de México. México. <http://132.248.9.195/ptd2015/noviembre/0738308/Index.html>
- Ávalos, I. (2016). *Estudio del significado, adopción y mantenimiento del veganismo desde una aproximación constructiva-interpretativa* (Tesis de Licenciatura en Psicología). Universidad Nacional Autónoma de México. México.

- Baptista, M., Fernández, C & Hernández, R. (2010). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Bautista, J. (2015). *Formación del pensamiento crítico y el uso de internet en la era digital* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México. México. <http://132.248.9.195/ptd2015/mayo/0730133/Index.html>
- Bautista, O. (2016). *El desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de la Escuela Nacional Preparatoria a partir de la aplicación de la "situación-problema" en la enseñanza de la Historia Universal* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Autónoma de México. México. <http://132.248.9.195/ptd2016/enero/0739741/Index.html>
- Chacón, M. (2006) La reflexión y la crítica en la formación docente. *Educere*, 10, 335-342. <http://www.redalyc.org/pdf/356/35603317.pdf>
- Cuauro, R. (2014). Técnicas e instrumentos para la recolección de información en la investigación acción participativa. Guía didáctica Metodológica para el Estudiante, Modulo 2. [https://mestrado.prrg.ufg.br/up/97/o/T%C3%A9cnicas\\_para\\_IAP.pdf](https://mestrado.prrg.ufg.br/up/97/o/T%C3%A9cnicas_para_IAP.pdf)
- Del Río, P. y Álvarez, A. (1992). Tres pies al gato: significado, sentido y cultura cotidiana en la educación. *Infancia y Aprendizaje*, (59-60), 44-31.
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12 (Ext), 88-103. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>
- Díaz-Barriga, F. (2001). Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6 (13), 1-19. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001308>
- Díaz-Barriga, F. & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill.
- Fierro, C. & Carbajal, P. (2003). El docente y los valores desde su práctica. *Revista Electrónica Sinéctica*, 22, 3-11. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99817932002>
- Freire, P. (2002). Educación y cambio. [http://www.elmayorportaldegerencia.com/Libros/Coaching/\[PD\]%20Libros%20-%20Educacion%20y%20cambio.pdf](http://www.elmayorportaldegerencia.com/Libros/Coaching/[PD]%20Libros%20-%20Educacion%20y%20cambio.pdf)
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de autonomía*. Paz e Terra SA.
- Freire, P. & Shor I. (2014). *Miedo y osadía: La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Siglo XXI
- García, W. (2014). *Evaluación de pensamiento crítico y pensamiento creativo* (Tesis de licenciatura). Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM, Ciudad de México, México. <http://132.248.9.195/ptd2014/febrero/0709044/Index.html>
- García, R. (2019). *Narrativa de los sentidos construidos sobre la justicia por sujetos de comunidades activas que se vinculan con animales*. (Tesis de Licenciatura en Psicología). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Siglo Veintiuno
- Goldrine, T. (2007). *Pensamiento y práctica docente en una innovación educativa: estudios de caso de dos maestras de primaria*. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México. Recuperado de <http://132.248.9.195/pd2008/0628280/Index.html>
- González-Rey, F. (2006). Investigación cualitativa y subjetividad. *ODHAG*. <https://es.slideshare.net/mic401/investigacion-cualitativa-y-subjetividad-fernando-gonzalez-rey>



- González-Rey, F. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad: los procesos de construcción de la información*. McGraw-Hill.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2016). *Panorama educativo de México 2015: indicadores del sistema educativo nacional. Educación básica y media superior*. <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/114/P1B114.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2012). *Autoevaluación de la Práctica Docente para Profesores de Educación Primaria. Manual para la aplicación del cuestionario*. [http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/autoevaluacion\\_practica\\_docente\\_para\\_prof\\_Básica%20Mx.pdf](http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/autoevaluacion_practica_docente_para_prof_Básica%20Mx.pdf)
- Leocadio, L & Vega, E. (2019). *Sentidos y significados de docentes con distinto desempeño profesional que fomentan diferentes tipos de conocimiento* (Tesis de Licenciatura en Psicología). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En Vasilachis, I, (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-103). Gedisa.
- Millán, P. & Reyes, V. (2018). *Barreras del pensamiento crítico desde la perspectiva docente en la FESI-UNAM* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, México. <http://132.248.9.195/ptd2018/octubre/0781743/Index.html>
- Moctezuma, M. (2016). *Aplicación correcta de la comprensión lectora como estrategia para incentivar las habilidades de pensamiento crítico y creativo en los alumnos de 3er. grado, grupo A, en la escuela primaria 16 de Septiembre, ubicada en la Av. Universidad 1205, Col. Benito Juárez Sur, Coatzacoalcos, Ver.* (Tesis de licenciatura). Universidad de Sotavento, estudios incorporados a la Universidad Nacional Autónoma de México, Veracruz, México. <http://132.248.9.195/ptd2017/enero/0754756/Index.html>
- Narro, J., Martuscelli, J. & Barzana, E (Coord.). (2012). *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM. <http://www.planeducativonacional.unam.mx/PDF/completo.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). Protagonismo docente en el cambio educativo. *Revista PRELAC, Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*, 1, 3-193. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144666>
- Rodríguez, J. (2013). Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista. *Presencia universitaria*, 5, 36-45. [http://eprints.uanl.mx/3681/1/Una\\_mirada\\_a\\_la\\_pedagog%C3%ADa\\_tradicional\\_\\_y\\_humanista.pdf](http://eprints.uanl.mx/3681/1/Una_mirada_a_la_pedagog%C3%ADa_tradicional__y_humanista.pdf)
- Rodríguez, G. (2018). *Pensamiento crítico en alumnos de nivel medio superior* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México. <http://132.248.9.195/ptd2018/marzo/0771692/Index.html>
- Romero, C. (2002). Reflexión del docente y pedagogía crítica. *Laurus*, 8, 92-104. <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111334007.pdf>

- Rosas, D. (2018). *Narrativa crítica de los sentidos construidos por estudiantes de psicología sobre las relaciones pedagógicas universitarias: entre historias de discriminación y reconocimiento* (Tesis de Doctorado en Pedagogía). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Secretaría de Educación Pública. (2017a). *Modelo educativo para la educación obligatoria*. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo\\_Educativo\\_para\\_la\\_Educacion\\_Obligatoria.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo_Educativo_para_la_Educacion_Obligatoria.pdf)
- Secretaría de Educación Pública. (2017b). *Escuelas Histórico 2013-2017*. [https://www2.sep.gob.mx/inf\\_sep\\_df/estadisticas/index.html](https://www2.sep.gob.mx/inf_sep_df/estadisticas/index.html)
- Valladares, L. (2017). La “práctica educativa” y su relevancia como unidad de análisis ontológico, epistemológico y sociohistórico en el campo de la educación y la Pedagogía. *Perfiles educativos*, 39 (158), 186-203).
- Vega, G., Leocadio, C. y Rosas D. (2019). Sentidos y significados de docentes con distinto desempeño profesional respecto a sus prácticas educativas. Investigación observacional. *Revista Electrónica de Psicología de la FES Zaragoza-UNAM*. 9-17, p. 4-12
- Verde, E. (2015). La autoestima como factor importante en el desempeño profesional docente (Tesina de licenciatura). Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM, Edo. de México, México. <http://132.248.9.195/ptd2015/julio/0731460/Index.html>
- Vygotski, L. (1934/2001). *Obras Escogidas II. Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Machado.
- Vygotski, L. (1934/1995). *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Ediciones Fausto. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>

# Capítulo 6



## Análisis factorial de síntomas de ansiedad durante la pandemia COVID-19: indicadores en población adulta

Juan Jiménez-Flores  
Luz María Flores-Herrera  
Juan Carlos Gómez-Roque  
Brenda Denisse Corona-Márquez

### RESUMEN

El **objetivo** de esta investigación fue diseñar, obtener la consistencia interna, estructura factorial y validar la Escala de Ansiedad en contexto de pandemia por COVID-19. Para ello, el estudio se dividió en dos fases; en la fase 1 se diseñó un instrumento formado por 34 reactivos en formato de escala Likert con cuatro opciones de respuesta (0 =nunca, 1 = pocas veces, 2 = muchas veces, 3 =siempre), cada reactivo indagaba acerca de síntomas de ansiedad y se sometió a validez de contenido y aceptado por jueces expertos. En la fase 2 se obtuvo la validez del instrumento mediante un análisis factorial de componentes principales mediante el método de Kaiser y rotación ortogonal Varimax; mientras que la confiabilidad se obtuvo con un análisis de Alfa de Cronbach. La muestra estuvo integrada por 1056 personas, 752 mujeres (71%) y 304 hombres (29%), seleccionados por muestreo aleatorio, con edades de 21 a 73 años. La escala quedó formada por 31 reactivos ( $\alpha=.937$ ), agrupados en 5 factores (Ansiedad pandémica  $\alpha=.84$ , Miedo al COVID  $\alpha=.80$ , Respuestas conductuales  $\alpha=.85$ , y Medidas de seguridad compulsivas  $\alpha=.84$ ), los cuales explican el 52.97% de la varianza. Finalmente, se cuenta con un instrumento que discrimina adecuadamente y cuyas propiedades psicométricas permiten su utilización como un instrumento de medición para los síntomas de ansiedad manifestados durante la pandemia por COVID-19 de 2020 en población de adultos mexicanos.

### INTRODUCCIÓN

La situación de pandemia COVID 19, surgida al inicio de la presente década, ha dado lugar a una serie de problemas psicológicos que afectan a una alta proporción de personas, entre los cuales, las manifestaciones de ansiedad son una demanda para los profesionales del comportamiento.

Durante el confinamiento se desarrollan problemas de salud mental como dificultades para conciliar el sueño, aumento en la ansiedad, cambios en el estado de ánimo y en el apetito, consumo de sustancias, o bien, problemas en la atención (Centioni, 2020).

De tal manera que los problemas psicológicos durante la pandemia con mayor relevancia son ansiedad, depresión, estrés, trastorno de sueño-vigilia y trastorno por estrés postraumático (Martínez et al, 2020).

Hay evidencias que informan de pensamientos distorsionados vinculados con síntomas de ansiedad que corresponden con la interpretación de la situación como peligrosa y asociada a la pérdida, el daño, la enfermedad, la muerte, frustración e insuficiente control de las circunstancias, así como la incapacidad para afrontar dificultades y una excesiva preocupación (Moreno, 2020).

En situaciones de pandemia, las personas que presentan ansiedad grave pueden interpretar síntomas como dolores musculares o tos como signos de la enfermedad y presentar diversos comportamientos desadaptativos, entre los cuales se encuentran los de retraimiento social, de lavado de manos compulsivamente y de realización de compras de pánico (Galindo, et al, 2020).

Durante el brote de pandemia, la ansiedad por la salud llega a ser excesiva y dar lugar a comportamientos como asistir repetidamente a consultas médicas o evitar la atención médica en casos necesarios, o bien, atesorar artículos de limpieza como papel de baño y sanitizantes, además, estas conductas aparecen particularmente si hay una presencia de información exagerada en los medios de comunicación (Nicolini, 2020).

En cuanto a datos observados sobre ansiedad y pandemia, se informa de una prevalencia de entre el 8% al 30% de sintomatología de ansiedad, los cuales son significativamente mayores entre menores de 35 años, en algunos casos, asociados al sexo femenino (Martínez et al, 2020). En una encuesta se encontró que el 54% de los participantes valoró de moderado a grave el impacto psicológico debido a la pandemia (Inchausti et al., 2020). Es consistente el dato que indica que las personas que se encuentran en el grupo de edad entre 18 y 25 años y aquellos que padecen alguna enfermedad crónica presentan mayor sintomatología de ansiedad, estrés y depresión con respecto al resto de la población, además de preocupación por el virus (Ozamiz, Dosil, Picaza & Idoiaga, 2020).

La literatura especializada es amplia en torno a temas relacionados con la ansiedad, existe acuerdo entre los expertos en los componentes de la ansiedad, los cuales son fisiológicos, cognitivos y conductuales (Kazdin, 2000); de la misma manera, ocurre consenso en los sistemas de clasificación para la ansiedad (DSM 5: APA, 2014), así como en criterios para la intervención (Caballo, 2018) y en instrumentos para la evaluación de los trastornos de ansiedad (Sanz, 2014).

Los signos y síntomas de los trastornos por ansiedad han sido ampliamente documentados y forman parte de los conceptos explicativos de distintas escuelas de la psicología, la situación de vivir en una pandemia da la posibilidad de observar diversos escenarios en los que con frecuencia se manifiesta la ansiedad que es un tema importante para la evaluación y la intervención.

La ansiedad es la combinación de manifestaciones cognoscitivas, comportamentales y fisiológicas no atribuidas a peligros reales, se manifiesta en forma de crisis que puede llegar al pánico, tiene carácter anticipatorio que previene del peligro (Sierra et al., 2003). La ansiedad es una función adaptativa que permite la protección ante daños posibles; sin embargo, cuando se sobrepasan los parámetros de intensidad, frecuencia o duración, entonces se considera como un trastorno.

Los trastornos de ansiedad son cuadros con síntomas de miedo, temor intranquilidad, desesperación, preocupaciones excesivas, estos síntomas pueden combinarse (Heinze & Camacho, 2010). Incluyen las fobias -simple y social,



trastorno obsesivo compulsivo, ataque de pánico, ansiedad generalizada y trastorno por estrés postraumático. La fobia simple se caracteriza por temor y síntomas causados por la anticipación de un estímulo fóbico; en la fobia social, la causa es la exposición al juicio de los demás. Ambas fobias se acompañan de evitación propositiva del estímulo fóbico, en cambio, el trastorno obsesivo compulsivo se distingue por la presencia de obsesiones, en forma de pensamientos, imágenes o impulsos intrusivos, repetitivos, inapropiados y ansiógenos que ocasionan la necesidad de ser suprimidos, neutralizados o controlados mediante otro pensamiento o ejecución de alguna acción; las obsesiones pueden acompañarse de compulsiones, que son conductas o actos mentales repetitivos. En el caso de la ansiedad generalizada, se caracteriza por la presencia de preocupaciones y nerviosismo acompañado por intranquilidad, fatiga, irritabilidad, tensión muscular y alteraciones en el sueño (DSM 5: APA, 2014).

Los principales enfoques que explican la ansiedad contienen supuestos interesantes: (1) el enfoque conductual, la ansiedad se concibe como un impulso que ocasiona la conducta del individuo para responder a determinada estimulación; (2) el enfoque cognitivo, es amplio, supone una reacción modulada por procesos cognitivos que surge cuando la persona percibe y valora una situación como amenazante, durante un episodio de ansiedad se presentan valoraciones exageradas de la amenaza dado el incremento en la atención que es altamente selectiva hacia alguna amenaza; la persona se vuelve indefensa, es menos capaz de afrontar las amenazas; el procesamiento de seguridad es deficiente, es difícil pensar de manera lógica. El procesamiento de la información no cumple sus funciones, mientras más se incrementa la atención más se intensifica la angustia subjetiva; hay una primacía cognitiva, una amplia gama de situaciones o estímulos se malinterpretan como amenazantes que resultan en que las respuestas fisiológicas y conductuales no son las apropiadas para afrontar la amenaza (Clark & Beck, 2010); (3) el enfoque cognitivo-conductual enfatiza en las variables cognitivas, como los pensamientos y creencias y en las variables situacionales, considerado que la ansiedad es un concepto multidimensional, bajo este enfoque, se consideran tipos de respuestas que incluyen aspectos cognitivos, fisiológicos y motores (Sierra et al., 2003).

Un tema constante es la relación que ocurre entre ansiedad y miedo, en el caso de las respuestas fisiológicas y motoras estas son similares. De la misma manera, las manifestaciones de miedo y de ansiedad son similares en lo que corresponde a la idea y sensación de peligro y en la sensación de aprehensión (Jarne et al, 2006).

La diferenciación entre el miedo y la ansiedad arroja interesantes planteamientos, una de las diferencias se refiere al estímulo provocador de la respuesta psicológica. Para el miedo, el estímulo provocador es concreto, real y peligroso; en la ansiedad, el estímulo provocador es difuso, subjetivamente peligroso, y en ocasiones, no existe. En el caso del miedo se observa la huida o el afrontamiento, mientras, en la ansiedad se presentan alteraciones cognitivas y también conductuales (Sierra, et al, 2003).

Se calcula una prevalencia de entre 14% a 30% de manifestaciones de ansiedad a lo largo de la vida, este trastorno tiene un alto impacto en la funcionalidad de quienes la presentan y presenta una alta comorbilidad con la depresión (Heinze & Camacho, 2010).

Lo anterior pone de manifiesto que es posible definir la ansiedad en primer como un concepto multidimensional, que resulta de una combinación de manifestaciones cognoscitivas, comportamentales y fisiológicas no atribuidas a peligros reales, se manifiesta en forma de crisis que puede llegar al pánico, tiene carácter anticipatorio que proviene del peligro (Clark & Beck, 2010; Heinze & Camacho, 2010; Sierra et al., 2003).

Con la irrupción de la pandemia COVID 19, los psicólogos observaron, particularmente en la población adulta; una serie de crisis de ansiedad en donde la información que las personas proporcionaban acerca del periodo de tiempo de sus síntomas de ansiedad llevó a plantear que son los mismos y que estaban en función de los contenidos

cognitivos que la gente percibía durante la pandemia, principalmente a través de los medios de comunicación, los cuales juegan un papel fundamental, ya que el tono del mensaje, la música y la imagen y la música sugestiva puede detonar una percepción magnificada del evento. En concreto los eventos que disparan la ansiedad durante la pandemia se relacionan con la información que la gente percibe en su entorno. Estos componentes de ansiedad requieren de la exploración y la evaluación urgente para dar cuenta de cómo se manifiesta el fenómeno de la ansiedad durante la pandemia COVID 19.

Es claro que la pandemia ocasiona efectos psicológicos debido a la percepción de incertidumbre, confusión y a la sensación de urgencia para solucionar situaciones que pueden llegar a ocasionar crisis relacionadas con el miedo y la ansiedad, que a su vez ocasionan graves desajustes emocionales en la población adulta (Chacón, Fernández, & García, 2020). De igual forma, las medidas de aislamiento generan incertidumbre que deteriora el bienestar psicológico asociándose con síntomas de estrés y otras formas de ansiedad (Centoni, 2020; Terry-Jordan et al, 2020).

Durante el periodo de confinamiento pueden producirse diversas reacciones psicológicas, de orden emocional, cognitivo y conductual (Martínez et al, 2020). Las reacciones emocionales incluyen miedo al contagio, a perder la vida, a ser excluido socialmente, a la muerte de alguien cercano; las manifestaciones cognitivas son aumento de percepción de vulnerabilidad, pesimismo, desconfianza con respecto al futuro, incertidumbre y preocupación por otros y uno mismo; las respuestas conductuales incluyen cambios en los hábitos alimenticios, insomnio, falta de concentración, indecisión, aumento en el uso y abuso de sustancias, sedentarismo ideación suicida, síntomas de trastorno obsesivo-compulsivo. De la misma manera, se observan reacciones de irritabilidad, tristeza, depresión, ansiedad, angustia, malestar por la incertidumbre, sensación de irrealidad, agobio, insatisfacción de necesidades básicas, frustración y aburrimiento.

De acuerdo con los planteamientos anteriores es factible medir la ansiedad en las condiciones de pandemia COVID 19, en este contexto se han utilizado instrumentos para evaluar la ansiedad durante la pandemia, como los siguientes: Coronavirus Anxiety Scale (CAS), Cuestionario de Impacto Psicológico del Coronavirus, Escala de Ansiedad y Estrés DASS-21, Escala de Trastorno de Ansiedad Generalizada (GAD-7), Escala de Autoevaluación de Ansiedad (SAS), Escala de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI). Estos instrumentos han sido utilizados recientemente para medir la ansiedad durante la pandemia.

La Coronavirus Anxiety Scale (CAS) fue desarrollada utilizando una muestra estadounidense, esta escala cuenta con Alfa de Cronbach=0.93 e invarianza en función al sexo y a la edad. Con este instrumento se encontró que un mayor puntaje se asocia con tener diagnóstico de coronavirus, discapacidad, afrontamiento mediante el uso de sustancias nocivas como alcohol y drogas, afrontamiento religioso negativo, desesperanza, ideación suicida y actitudes negativas hacia el presente (Caycho et al, 2020).

Investigadores de Perú tradujeron y validaron la CAS con una muestra de estudiantes universitarios; encontraron que el instrumento cuenta con validez y confiabilidad para medir la ansiedad por COVID-19 en población peruana. La versión en español se configura por 5 reactivos con 5 opciones de respuesta cada uno que van desde la opción “de ninguna manera” a la opción “casi todos los días”. Los reactivos son los siguientes: (1) En las últimas dos semanas: “Me sentí mareado, aturdido o débil cuando leí o escuché noticias sobre el COVID-19”; (2) “Tuve problemas para quedarme dormido porque estaba pensando en el COVID-19”; (3) “Me sentí paralizado o congelado cuando pensaba o estaba expuesto a información sobre el COVID-19.”; (4) “Perdí interés en comer cuando pensaba o estaba expuesto a información sobre el COVID-19.” y (5) “Sentí náuseas o problemas estomacales cuando pensaba o estaba expuesto a información sobre el COVID-19” (Caycho et al, 2020). De igual forma, diseñaron la



Escala de Preocupación por el Contagio de COVID 19 (PRE-COVID-19), concluyendo que es una escala válida y confiable para medir la preocupación por el contagio y el impacto emocional.

La escala CAS también fue adaptada y validada en una muestra de adultos en Puerto Rico, en donde se encontró una adecuada confiabilidad (Alfa = .93) y validez convergente, los reactivos cumplen con valores adecuados de discriminación entre quienes presentan síntomas de ansiedad relacionados con el virus y quienes no presentan ansiedad, en este estudio, la prevalencia de sintomatología ansiosa fue 15.29% (González, Rodríguez & Cruz, 2020).

En un estudio realizado en una muestra de población en Argentina utilizando el Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI) se encontraron puntuaciones más bajas de Ansiedad Rasgo y de Ansiedad Estado, de lo esperado ante una crisis, esto se atribuye al contexto social de la población argentina, aunque sí encontraron puntajes más altos en el caso de mujeres, profesionales de la salud y trabajadores expuestos al contagio (Ceberio, Jones & Benedicto, 2021).

Otro instrumento desarrollado para la evaluación del impacto psicológico del contexto de pandemia es el Cuestionario de Impacto Psicológico del Coronavirus, que se utilizó junto con las escalas PANAS de afecto positivo y negativo y la Escala de Intolerancia a la Incertidumbre en un estudio realizado en población española, en donde se encontró que los miedos más comunes son al contagio, enfermedad, muerte, aislamiento social y problemas de trabajo e ingresos y que la tolerancia a la incertidumbre y la exposición a los medios de comunicación son predictores del impacto psicológico. Asimismo, se reportaron problemas de sueño y síntomas como preocupación, estrés, desesperanza, depresión, ansiedad, nerviosismo e inquietud. El Cuestionario de Impacto Psicológico del Coronavirus consta de 9 escalas: “Experiencia con el Coronavirus”; “Uso de Medios de Comunicación”; “Conductas Asociadas al Confinamiento”; “Uso de Conductas Preventivas”; “Escala de Miedo al Coronavirus”; “Escala de Distrés”; “Escala de Síntomas de Estrés Postraumático”; “Escala de Interferencias por el Coronavirus” y “Escala de Experiencias Positivas ante las Adversidades” (Sandín, Valiente, García, & Chorot, 2020).

Un instrumento diseñado por un grupo de investigadores en Bogotá, formado por una entrevista semiestructurada y un cuestionario dicotómico que permitió el análisis de datos tanto cualitativos como cuantitativos con respecto a la ansiedad producida por la cuarentena. Los autores encontraron altos índices de insomnio, dificultad para relajarse y concentrarse y un aumento en el consumo de alimentos (Reyes et al, 2020).

La medición o evaluación de la ansiedad puede efectuarse mediante la aplicación de diversas baterías que han mostrado ser sensibles para detectar la preocupación por el contagio o impacto del COVID 19. A pesar de que algunas escalas han mostrado su utilidad para detectar los síntomas de ansiedad por la pandemia, algunas escalas muestran ciertas adversidades, o carencias de las características psicométricas; entre estas carencias es útil considerar la necesidad de diseñar instrumentos válidos y confiables para evaluar la ansiedad en pandemia con diferentes baremos de poblaciones específicas. Otra de las adversidades es debido a las condiciones específicas en que ocurre la manifestación de ansiedad en una situación de emergencia ante una nueva enfermedad.

Con base en lo anterior se pone de manifiesto que es factible construir un sistema de medición que examine el comportamiento de la ansiedad de adultos mexicanos durante la pandemia COVID 19.

Los instrumentos utilizados para medir los indicadores de ansiedad son una demanda urgente en la situación de pandemia, para desarrollar sistemas de medición estructurados que permitan contar con medidas confiables de la ansiedad en grandes grupos poblacionales.

El interés de este trabajo fue identificar los síntomas de ansiedad en la situación de pandemia, en una muestra de adultos que viven en la Ciudad de México. Esta clasificación permite contar con un grupo de comportamientos válidos y confiables que dan cuenta de los componentes de ansiedad y da la posibilidad de un instrumento útil que permite la medición objetiva de esta manifestación psicológica.

### Objetivo

Estimar las propiedades psicométricas (validez, estructura factorial y consistencia interna) de un inventario conductual de los síntomas de ansiedad durante la situación de pandemia por COVID 19, en una muestra de adultos mexicanos.

## MÉTODO

### Participantes

Fueron 1056 personas, 752 mujeres (71%) y 304 hombres (29%), todos ellos seleccionados por muestreo aleatorio. Con edades de 21 a 73 años. El estado civil de los participantes fue: principalmente solteros 674 (63.8%), seguido por casados 185 (17.5) y unión libre 128 (12.1%), los divorciados 64 (6.1%) y viudos 5 (.5%) tuvieron menor proporción en esta muestra.

En lo referente a la ocupación la mayor parte de los encuestados fueron estudiantes 427 (40.4%), profesionistas 236 (22.3%) y empleados 204 (19.3%), mientras que las amas de casa 81 (7.7%), personas con negocio propio 52 (4.9%), desempleados 33 (3.1%), y comerciantes 23 (2.2%), tuvieron menor proporción.

La distribución de los participantes de acuerdo con su nivel de estudios fue de la siguiente forma: universidad 667 (63.2%), bachillerato 220 (20.8%), maestría 75 (7.1%), secundaria 62 (5.9%), doctorado 24 (2.3%) y primaria 8 (.8%).

### Instrumento

Para medir los síntomas de ansiedad durante la pandemia COVID 19, se diseñó un instrumento formado por 34 reactivos en formato de escala Likert con cuatro opciones de respuesta (0 =nunca, 1 = pocas veces, 2 = muchas veces, 3 =siempre), cada reactivo indagaba acerca de síntomas de ansiedad.

Estos reactivos previamente fueron sometidos a validez de contenido y aceptados por un grupo de jueces expertos.

## PROCEDIMIENTO

Debido a las condiciones de aislamiento y confinamiento, se diseñó un formulario en el sistema de Google, el cual se compartió por vía de redes sociales. Este mecanismo incluyó las instrucciones para responderlo, un consentimiento informado, datos sociodemográficos, los reactivos de ansiedad y un agradecimiento por la colaboración. De la misma manera, el instrumento se piloteó para cerciorarse que la población entendía las preguntas y que las



respuestas fueron pertinentes. Durante la aplicación se explicó que los datos eran confidenciales y que solo iban a utilizarse con fines estadísticos.

Se capacitó a un grupo de pasantes de servicio social del Programa de Servicio Social “Prevención Psicológica” de la Carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, de la UNAM; quienes se encargaron de la captura de la información y de la codificación de las respuestas.

## RESULTADOS

Para la validación del instrumento se utilizaron los procedimientos referidos para el análisis de propiedades psicométricas sugeridos por Morales y Urosa (2003) y Jiménez-Flores y Flores Herrera, 2014.

### (1) Datos descriptivos

Se calcularon las medias y las desviaciones estándar para cada uno de los reactivos relacionados con los síntomas de ansiedad. Esta información es útil para interpretar en cuáles reactivos las participantes tuvieron menores y mayores puntuaciones, así como para identificar en cuáles de ellos resultaron ser más homogéneos o heterogéneos en sus respuestas.

**Tabla 1. Medias y desviaciones estándar de los reactivos.**

Indicador	M	DE
Me siento preocupado al pensar que la pandemia nunca terminará	1.23	.779
Constantemente pienso que me contagié de COVID 19	1.04	.785
Salir de casa por razones indispensables me causa terror	.77	.787
Cuando salgo de casa me aseguro de mantenerme lejos de las personas	2.02	.888
De pronto siento palpitaciones aceleradas y muy fuertes debido a la pandemia	.65	.811
Me inquieta mucho pensar que si me enfermo de COVID no me curaría	1.02	.935
Pienso que un cubrebocas no es suficiente	1.23	.902
Al salir de casa necesito ir acompañado (a) para que em auxilien en caso de perder el control	.27	.645
Creo que me será muy difícil volver a tener contacto físico con las personas después de la pandemia	.80	.909
Pensar en la pandemia me hace tener una sensación de ahogo	.71	.85
Me preocupa demasiado que algún ser querido se enferme o vuelva a enfermarse de C19	2.00	.927
Me lavo constantemente las manos al grado de lastimar mi piel	.61	.903
Me preocupa usar transporte público	1.56	1.05
Me causa temor que me juzguen por salir a trabajar durante la pandemia	.51	.81
Entro en crisis al encontrarme en la calle con personas sin cubrebocas	1.01	1.00
Me siento intranquilo(a) cuando escucho o leo noticias sobre COVID 19	1.12	.865
Me siento intranquilo(a) a pesar de confirmar que las personas que ingresan a mi casa cubren las medidas de higiene	1.03	.929
Me cuesta trabajo respirar cuando me encuentre en lugares públicos	.46	.73

## Intervenciones psicológicas: búsqueda y descubrimientos

Indicador	M	DE
Cuando toso o estornudo pienso que las personas suponen que tengo COVID	1.30	1.01
Siento que pierdo el control cuando escucho a alguien toser o estornudar	.78	.884
En la pandemia he estado más irritable	1.40	.911
Tengo pensamientos recurrentes de que un ser querido va a morir por COVID	.93	.95
No salgo por temor a ser rechazado(a) por exponerme al COVID	.64	.829
Me siento enfermo(a) al escuchar que hablan de COVID	.47	.743
Desde que inició la pandemia mi horario de sueño se ha alterado	1.47	1.04
Por ningún motivo debo tocar objetos en áreas públicas	1.48	1.02
Creo que los demás examinan que siga correctamente las medidas de seguridad	.100	.898
Me siento nervioso(a) desde que empezó la pandemia	1.18	.928
Uso guantes en mi casa y cuando salgo para no contagiarme	.34	.637
Durante la pandemia me he sentido más cansado de lo normal	1.42	1.00
Me angustia tocar objetos o superficies, aunque hayan sido desinfectados	.92	.924
Desde que empezó la pandemia he notado que me cuesta más trabajo concentrarme	1.25	1.03
Tengo pensamientos recurrentes de que he estado cerca de personas con COVID y que he adquirido el virus	.96	.928
Mi tensión muscular aumenta cuando escucho hablar de COVID 19	.71	.871
Ansiedad total	35.05	18.05

En la tabla 1 se observa que los reactivos “Cuando salgo de casa me aseguro de mantenerme lejos de las personas” ( $M=2.02$ ) y “Me preocupa demasiado que algún ser querido se enferme o vuelva a enfermarse de COVID19” ( $M=2.00$ ), fueron las respuestas que tuvieron valores más altos en sus medias, los comportamientos que se presentaron con mayor frecuencia; indican una comportamiento de interacción social para el primer reactivo, y una preocupación por los seres queridos para el segundo reactivo; por la otra parte, los reactivos “Al salir de casa necesito ir acompañado(a) para que me auxilien en caso de perder el control” ( $M=.27$ ), “Uso guantes en mi casa y cuando salgo para no contagiarme” ( $M=.34$ ), “me cuesta trabajo respirar en lugares públicos” ( $M=.46$ ) son los reactivos cuyos valores fueron menores, indican que se presentan con menor frecuencia.

En el caso de los reactivos con menor comportamiento, como son: “Al salir de casa necesito ir acompañado(a) para que me auxilie en caso de estar en peligro o perder el control”, los datos indican que el 78.3% ( $N=1121$ ) de los encuestados respondieron que nunca; mientras que para el reactivo “Me cuesta respirar cuando estoy en lugares públicos”, se tiene que 65% ( $N=928$ ) de la muestra respondieron que nunca; en el caso del reactivo “suelo usar guantes en mi casa y al salir para no tener contacto directo con el virus”, 73% ( $N=1044$ ) de las personas respondieron que nunca. Dada la baja frecuencia de respuestas en estos reactivos se tomó la decisión de sacarlos de análisis, por consiguiente, se tomó la decisión de eliminarlos.

### (2) Diferencia de medias en los síntomas de ansiedad

Con la intención de observar diferencias de acuerdo con el sexo en la manifestación de cada uno de los síntomas de ansiedad que fueron seleccionados, se analizó el comportamiento de los reactivos de acuerdo con el sexo, los resultados se observan en la tabla 2. En el análisis entraron 752 mujeres y 304 hombres.



**Tabla 2.** Diferencias en los indicadores de ansiedad de acuerdo con el sexo.

Reactivo	Sexo	N	Media	DE
Me siento preocupado al pensar que la pandemia nunca terminará	M	752	1.34	.78
	H	304	.99	.70
Constantemente pienso que me contagié de COVID 19	M	752	1.06	.78
	H	304	.97	.78
Salir de casa por razones indispensables me causa terror	M	752	.81	.79
	H	304	.65	.75
Cuando salgo de casa me aseguro de mantenerme lejos de las personas	M	752	2.07	.87
	H	304	1.89	.91
De pronto siento palpitaciones aceleradas y muy fuertes debido a la pandemia	M	752	.72	.84
	H	304	.48	.70
Me inquieta mucho pensar que si me enfermo de COVID no me curaría	M	752	1.07	.92
	H	304	.88	.94
Pienso que un cubrebocas no es suficiente	M	752	1.26	.90
	H	304	1.15	.89
Creo que me será muy difícil volver a tener contacto físico con las personas después de la pandemia	M	752	.88	.94
	H	304	.60	.79
Pensar en la pandemia me hace tener una sensación de ahogo	M	752	.78	.88
	H	304	.53	.75
Me preocupa demasiado que algún ser querido se enferme o vuelva a enfermar de C19	M	752	2.08	.88
	H	304	1.80	.99
Me lavo constantemente las manos al grado de lastimar mi piel	M	752	.62	.89
	H	304	.58	.91
Me preocupa usar transporte público	M	752	1.62	1.03
	H	304	1-43	1.06
Me causa temor que me juzguen por salir a trabajar durante la pandemia	M	752	.53	.82
	H	304	.47	.79
Entro en crisis al encontrarme en la calle con personas sin cubrebocas	M	752	1.06	1.01
	H	304	.88	.97
Me siento intranquilo(a) cuando escucho o leo noticias sobre COVID 19	M	752	1.20	.87
	H	304	.95	.81
Me siento intranquilo(a) a pesar de confirmar que las personas que ingresan a mi casa cubren las medidas de higiene	M	752	1.03	.94
	H	304	1.01	.89
Cuando toso o estornudo pienso que las personas suponen que tengo COVID	M	752	1.34	1.02
	H	304	1.19	.97
Siento que pierdo el control cuando escucho a alguien toser o estornudar	M	752	.80	.89
	H	304	.72	.95
En la pandemia he estado más irritable	M	752	1.49	.90
	H	304	1.18	.89
Tengo pensamientos recurrentes de que un ser querido va a morir por COVID	M	752	.96	.98
	H	304	.87	.88
No salgo por temor a ser rechazado(a) por exponerme al COVID	M	752	.66	.85
	H	304	.58	.75
Me siento enfermo(a) al escuchar que hablan de COVID	M	752	.50	.76
	H	304	.39	.67

## Intervenciones psicológicas: búsqueda y descubrimientos

Reactivo	Sexo	N	Media	DE
Desde que inició la pandemia mi horario de sueño se ha alterado	M	752	1.54	1.02
	H	304	1.30	1.06
Por ningún motivo debo tocar objetos en áreas públicas	M	752	1.55	1.02
	H	304	1.33	.98
Creo que los demás examinan que siga correctamente las medidas de seguridad	M	752	.98	.90
	H	304	1.03	.87
Me siento nervioso(a) desde que empezó la pandemia	M	752	1.27	.93
	H	304	.96	.88
Durante la pandemia me he sentido más cansado de lo normal	M	752	1.53	1.00
	H	304	1.15	.96
Me angustia tocar objetos o superficies, aunque hayan sido desinfectados	M	752	.99	.94
	H	304	.75	-.85
Desde que empezó la pandemia he notado que me cuesta más trabajo concentrarme	M	752	1.35	1.02
	H	304	1.00	1.00
Tengo pensamientos recurrentes de que he estado cerca de personas con COVID y que he adquirido el virus	M	752	.98	.93
	H	304	.92	.92
Mi tensión muscular aumenta cuando escucho hablar de COVID 19	M	752	.78	.89
	H	304	.54	.79
Ansiedad total	M	752	34.14	16.76
	H	304	39.06	15.63

En la tabla 2 puede observarse que en todos y en cada uno de los síntomas de ansiedad en pandemia, las mujeres logran puntuaciones más altas, este comportamiento también puede observarse en la puntuación de ansiedad total. De la misma manera, ocurren dos síntomas de ansiedad que son los más altos y precisamente se observan en población femenina, éstos son “Cuando salgo de casa me aseguro de mantenerme lejos de las personas” (M=2.07) y “Me preocupa demasiado que algún ser querido enferme o vuelva a enfermarse de COVID”.

Si bien, es cierto que en los síntomas de ansiedad las mujeres tienen puntuaciones mayores a las de los hombres, entonces surge el planteamiento de determinar si en realidad estas puntuaciones de las mujeres son mayores o plantear que las diferencias no son significativas, para probar este supuesto se realizó una comparación de medias, que se observa en la Tabla 3.

**Tabla 3. Prueba de discriminación de reactivos para los síntomas de ansiedad.**

Reactivo	T Student	Sig. (bilateral)
Me siento preocupado al pensar que la pandemia nunca terminará	6.716	.000
Constantemente pienso que me contagié de COVID 19	1.814	.070
Salir de casa por razones indispensables me causa terror	2.938	.003
Cuando salgo de casa me aseguro de mantenerme lejos de las personas	2.856	.004

## Capítulo 6 Análisis factorial de síntomas de ansiedad durante la pandemia COVID-19: indicadores en población adulta



Reactivo	T Student	Sig. (bilateral)
De pronto siento palpitaciones aceleradas y muy fuertes debido a la pandemia	4.375	.000
Me inquieta mucho pensar que si me enfermo de COVID no me curaría	2.994	.003
Pienso que un cubrebocas no es suficiente	1.882	.060
Al salir de casa necesito ir acompañado(a) para que me auxilien en caso de perder el control	3.784	.000
Creo que me será muy difícil volver a tener contacto físico con las personas después de la pandemia	4.526	.000
Pensar en la pandemia me hace tener una sensación de ahogo	4.347	.000
Me preocupa demasiado que algún ser querido se enferme o vuelva a enfermarse de C19	4.428	.000
Me lavo constantemente las manos al grado de lastimar mi piel	.686	.493
Me preocupa usar transporte público	2.711	.007
Me causa temor que me juzguen por salir a trabajar durante la pandemia	1.042	.298
Entro en crisis al encontrarme en la calle con personas sin cubrebocas	2.535	.011
Me siento intranquilo(a) cuando escucho o leo noticias sobre COVID 19	4.277	.000
Me siento intranquilo(a) a pesar de confirmar que las personas que ingresan a mi casa cubren las medidas de higiene	.422	.673
Me cuesta trabajo respirar cuando me encuentro en lugares públicos	2.055	.040
Cuando toso o estornudo pienso que las personas suponen que tengo COVID	2.158	.031
Siento que pierdo el control cuando escucho a alguien toser o estornudar	1.411	.159
En la pandemia he estado más irritable	4.970	.000
Tengo pensamientos recurrentes de que un ser querido va a morir por COVID	1.485	.138
No salgo por temor a ser rechazado(a) por exponerme al COVID	1.491	.136
Me siento enfermo(a) al escuchar que hablan de COVID	2.297	.022
Desde que inició la pandemia mi horario de sueño se ha alterado	3.465	.001
Por ningún motivo debo tocar objetos en áreas públicas	3.104	.002
Creo que los demás examinan que siga correctamente las medidas de seguridad	-8.22	4.11
Me siento nervioso(a) desde que empezó la pandemia	4.865	.000
Uso guantes en mi casa y cuando salgo para no contagiarme	-1.260	.208
Durante la pandemia me he sentido más cansado de lo normal	5.651	.000
Me angustia tocar objetos o superficies, aunque hayan sido desinfectados	3.924	.000
Desde que empezó la pandemia he notado que me cuesta más trabajo concentrarme	5.025	.000
Tengo pensamientos recurrentes de que he estado cerca de personas con COVID y que he adquirido el virus	.883	.377
Mi tensión muscular aumenta cuando escucho hablar de COVID 19	4.059	.000
Ansiedad total	5.365	.000

De acuerdo con los resultados, no hay diferencias en los reactivos relacionados con los comportamientos: (a) “Constantemente pienso que me contagié de COVID 19”, (sig.=.70), “Pienso que un cubrebocas no es suficiente” (sig.=.60), “Me lavo constantemente las manos al grado de lastimar mi piel” (sig.=.493), “Me causa temor que me juzguen por salir a trabajar durante la pandemia” (sig.=.298), “Me siento intranquilo(a) a pesar de confirmar que las personas que ingresan a mi casa cubren las medidas de higiene” (sig.=.673), “Siento que pierdo el control cuando escucho a alguien toser o estornudar” (sig.=.159), Tengo pensamientos recurrentes de que un ser querido va a morir por COVID (.138), “Constantemente pienso que me contagié de COVID 19” (sig. =.070), “Me lavo constantemente las manos al grado de lastimar mi piel” (sig.=.493).

### (3) Discriminación de reactivos

La prueba de discriminación de reactivos se utiliza para establecer si los encuestados respondieron al azar o si las respuestas fueron realizadas de acuerdo con las instrucciones. Con este objetivo se utilizó una comparación de medias por grupos contrastados, para este efecto se comparó a dos grupos, los que tuvieron las puntuaciones más bajas (Grupo 1), que correspondieron al primer cuartil, para este caso los valores menores a una puntuación de 20, en este grupo se incluyó a 380 personas; para el caso de las puntuaciones altas se utilizó a los datos a partir del cuarto cuartil, con puntuaciones mayores a 43, en este grupo se incluyó a 363 personas.

Todas las puntuaciones t fueron significativas, lo cual puede interpretarse como al hecho que las personas que respondieron al cuestionario lo hicieron de una manera sistemática y pensaron la respuesta adecuada.

### (4) Análisis de confiabilidad

El índice de confiabilidad Alfa de Cronbach (.937). Los 31 indicadores de ansiedad se correlacionan adecuadamente.

Para la retención de los reactivos, puede observarse que todos los reactivos incluidos tienen valores adecuados de correlación, aunque los reactivos con las correlaciones más altas son: “Salir de casa por razones indispensables me causa terror” (r=.603), “Pensar en la pandemia me hace tener una sensación de ahogo” (r=.634), me preocupa usar transporte público” (r=.600), “Entro en crisis al encontrarme en la calle a personas sin cubrebocas” (r=.614), “Me siento nervioso desde que empezó la pandemia” (r=.691), “Me angustia tocar objetos o superficies, aunque hayan sido desinfectados” (r=.618), “Tengo pensamientos recurrentes de que he estado cerca de personas con COVID y que he adquirido el virus” (r=.687), “Mi tensión muscular aumenta cuando escucho hablar de COVID 19” (r=.642) (Tabla 4).

**Tabla 4. Estadísticas del total de elemento.**

Reactivo	Correlación Total	Alfa si se elimina
Me siento preocupado al pensar que la pandemia nunca terminará	.505	.936
Constantemente pienso que me contagié de COVID 19	.558	.935
Salir de casa por razones indispensables me causa terror	.603	.93
Cuando salgo de casa me aseguro de mantenerme lejos de las personas	.388	.937
De pronto siento palpitaciones aceleradas y muy fuertes debido a la pandemia	.580	.935



Reactivo	Correlación Total	Alfa si se elimina
Me inquieta mucho pensar que si me enfermo de COVID no me curaría	.578	.935
Pienso que un cubrebocas no es suficiente	.474	.936
Creo que me será muy difícil volver a tener contacto físico con las personas después de la pandemia	.560	.935
Pensar en la pandemia me hace tener una sensación de ahogo	.634	.934
Me preocupa demasiado que algún ser querido se enferme o vuelva a enfermarse de C19	.515	.936
Me lavo constantemente las manos al grado de lastimar mi piel	.396	.937
Me preocupa usar transporte público	.600	.935
Me causa temor que me juzguen por salir a trabajar durante la pandemia	.444	.936
Entro en crisis al encontrarme en la calle con personas sin cubrebocas	.614	.935
Me siento intranquilo(a) cuando escucho o leo noticias sobre COVID 19	.554	.935
Me siento intranquilo(a) a pesar de confirmar que las personas que ingresan a mi casa cubren las medidas de higiene	.557	.935
Cuando toso o estornudo pienso que las personas suponen que tengo COVID	.502	.936
Siento que pierdo el control cuando escucho a alguien toser o estornudar	.598	.935
En la pandemia he estado más irritable	.544	.935
Tengo pensamientos recurrentes de que un ser querido va a morir por COVID	.574	.935
No salgo por temor a ser rechazado(a) por exponerme al COVID	.575	.935
Me siento enfermo(a) al escuchar que hablan de COVID	.525	.936
Desde que inició la pandemia mi horario de sueño se ha alterado	.506	.936
Por ningún motivo debo tocar objetos en áreas públicas	.594	.935
Creo que los demás examinan que siga correctamente las medidas de seguridad	.421	.937
Me siento nervioso(a) desde que empezó la pandemia	.691	.934
Durante la pandemia me he sentido más cansado de lo normal	.563	.935
Me angustia tocar objetos o superficies, aunque hayan sido desinfectados	.618	.935
Desde que empezó la pandemia he notado que me cuesta más trabajo concentrarme	.562	.935
Tengo pensamientos recurrentes de que he estado cerca de personas con COVID y que he adquirido el virus	.687	.934
Mi tensión muscular aumenta cuando escucho hablar de COVID 19	.642	.934

### (5) Análisis factorial

Para obtener la validez de constructo de los síntomas de ansiedad, se utilizó un análisis factorial exploratorio con análisis de componentes principales. Por medio de rotación ortogonal Varimax y el método de Kaiser para obtener 4 componentes principales.

## Intervenciones psicológicas: búsqueda y descubrimientos

Los puntajes son adecuados: los valores de adecuación del muestreo de la prueba de KMO=.962, y la prueba de esfericidad de Bartlett tiene un valor chi cuadrado = 17767.49 con 465 gl. Sig.=.000.

En la extracción inicial se encontraron cinco factores retenidos con autovalores mayores que 1, que explican el 52.97% de la varianza. El primer Factor explica el 35.423% de la variabilidad, el segundo Factor explica 5.873%, el Factor 3, el 4.623%, el Factor 4, el 3.741%, y el Factor 5 explica el 3.314 de la varianza.

El análisis de la matriz de componentes rotados permite identificar a los reactivos con las saturaciones más altas en cada Factor, lo cual permite clarificar la estructura que tienen los síntomas ansiedad ya agrupados en sus respectivos componentes (Tabla 5).

**Tabla 5. Matriz rotada.**

	I	II	III	IV	V
Me siento preocupado al pensar que la pandemia nunca terminará	.595				
Constantemente pienso que me contagié de COVID 19	.597				
Salir de casa por razones indispensables me causa terror	.516				
Cuando salgo de casa me aseguro de mantenerme lejos				.731	
De pronto siento palpitaciones aceleradas y muy fuertes debido a la pandemia	.636				
Me inquieta mucho pensar que si me enfermo de COVID no me curaría	.637				
Pienso que un cubrebocas no es suficiente				.540	
Creo que me será muy difícil volver a tener contacto físico con las personas después de la pandemia				.452	
Pensar en la pandemia me hace tener una sensación de ahogo	.544				
Me preocupa demasiado que algún ser querido se enferme o vuelva a enfermarse de C19				.532	
Me lavo constantemente las manos al grado de lastimar mi piel					.653
Me preocupa usar transporte público				.676	
Me causa temor que me juzguen por salir a trabajar durante la pandemia					.489
Entro en crisis al encontrarme en la calle con personas sin cubrebocas				.414	
Me siento intranquilo(a) cuando escucho o leo noticias sobre COVID 19	.376				
Me siento intranquilo(a) a pesar de confirmar que las personas que ingresan a mi casa cubren las medidas de higiene				.412	
Cuando toso o estornudo pienso que las personas suponen que tengo COVID		.626			
Siento que pierdo el control cuando escucho a alguien toser o estornudar		.619			
En la pandemia he estado más irritable			.700		
Tengo pensamientos recurrentes de que un ser querido va a morir por COVID		.564			



	I	II	III	IV	V
No salgo por temor a ser rechazado(a) por exponerme al COVID		.547			
Me siento enfermo(a) al escuchar que hablan de COVID		.520			
Desde que inició la pandemia mi horario de sueño se ha alterado			.731		
Por ningún motivo debo tocar objetos en áreas públicas				.590	
Creo que los demás examinan que siga correctamente las medidas de seguridad		.492			
Me siento nervioso(a) desde que empezó la pandemia			.570		
Durante la pandemia me he sentido más cansado de lo normal			.768		
Me angustia tocar objetos o superficies, aunque hayan sido desinfectados				.447	
Desde que empezó la pandemia he notado que me cuesta más trabajo concentrarme			.779		
Tengo pensamientos recurrentes de que he estado cerca de personas con COVID y que he adquirido el virus		.521			
Mi tensión muscular aumenta cuando escucho hablar de COVID 19	.482				
Alfa de Cronbach	.84	.80	.85	.84	-

Con base en el Método de Rotación Ortogonal Varimax se extrajeron los cinco componentes del constructo síntomas de ansiedad en personas adultas durante la pandemia C19. De acuerdo con la matriz de componentes rotados se observan cinco Factores, mismos que a continuación se analizan.

**Factor 1. Ansiedad pandémica.** Integrado por ocho reactivos: Me siento preocupado al pensar que la pandemia nunca terminará, Constantemente pienso que me contagié de COVID 19, Salir de casa por razones indispensables me causa terror, De pronto siento palpitaciones aceleradas y muy fuertes debido a la pandemia, me inquieta mucho pensar que si me enfermo de COVID no me curaría, Pensar en la pandemia me hace tener una sensación de ahogo, Me siento intranquilo(a) cuando escucho o leo noticias sobre COVID 19, Mi tensión muscular aumenta cuando escucho hablar de COVID 19.

**F2. Miedo al COVID.** Formado por 7 reactivos: Cuando toso o estornudo pienso que las personas suponen que tengo COVID, Siento que pierdo el control cuando escucho a alguien toser o estornudar, Tengo pensamientos recurrentes de que un ser querido va a morir de COVID, No salgo por temor a ser rechazado por exponerme al COVID, Me siento enfermo al escuchar que hablan de COVID, Creo que los demás examinan que siga correctamente las medidas de seguridad, Tengo pensamientos recurrentes de que he estado cerca de personas con COVID y que he adquirido el virus.

**F3. Respuestas conductuales** (en este Factor se agrupan los reactivos con mayor carga factorial). Compuesto por cinco reactivos: En la pandemia he estado más irritable, Desde que inició la pandemia mi horario de sueño se ha alterado, Me siento nervioso desde que empezó la pandemia, Durante la pandemia me he sentido más cansado de lo normal, Desde que empezó la pandemia he notado que me cuesta más trabajo concentrarme.

**F4. Medidas de seguridad compulsiva.** Formado por nueve reactivos: Cuando salgo de casa me aseguro de mantenerme lejos, Pienso que un cubrebocas no es suficiente, Creo que me será muy difícil volver a tener contacto

físico con las personas después de la pandemia, Me preocupa demasiado que algún ser querido se enferme o vuelva a enfermarse de COVID-19, Me preocupa usar transporte público, Entro en crisis al encontrarme en la calle con personas sin cubrebocas, Me siento intranquilo(a) a pesar de confirmar que las personas que ingresan a mi casa cubren las medidas de higiene, Por ningún motivo debo tocar objetos en áreas públicas, Me angustia tocar objetos o superficies aunque hayan sido desinfectados.

**F5.** Formado por dos reactivos: Me lavo constantemente las manos al grado de lastimar mi piel, Me causa temor que me juzguen por salir a trabajar durante la pandemia.

Este Factor fue eliminado del análisis por el motivo de estar formado solo por dos reactivos, no cubriendo los criterios para considerarse un Factor (al menos tres reactivos (Cohen & Swerdlik, 2006)).

En términos generales, este es análisis factorial de los síntomas de ansiedad en adultos durante la pandemia. El estudio logro resultados interesantes, los cuales se analizan a continuación

## DISCUSIÓN

La idea principal del presente estudio es analizar el fenómeno psicológico de la ansiedad en un momento dado, en la situación de pandemia, la cual abrió la posibilidad de observar manifestaciones de nuevos comportamientos psicológicos y conductuales asociados a esta emoción. La pandemia por COVID 19, fue un fenómeno que surgió de manera repentina y sorprendente. Es una enfermedad que no existía.

Si bien la ansiedad como una emoción tiene la misma expresión psicológica en términos de respuestas fisiológicas, sus componentes conductuales y cognitivos se manifiestan por medio de otros contenidos no observados previamente. En sus componentes conductuales se tiene: las medidas para evitar contagios y proteger la vida, o bien, adaptarse después de haber sufrido un contagio; de la misma manera, el confinamiento, aislamiento social y las medidas de seguridad son formas de comportamiento ante la pandemia. En la parte cognitiva, es preponderante la idea de contagio y muerte de sí mismo o de familiares y amigos.

Atrapar el fenómeno psicológico de la ansiedad y la manera en que se ha manifestado durante la pandemia nos lleva a los siguientes hallazgos en términos de lo que está ocurriendo y que requiere de una explicación.

### 1. Descripción de los síntomas de ansiedad

Los valores para esta variable son los siguientes:  $M=32$ ,  $DE=18$ . De acuerdo con los datos obtenidos, 18% de la población se ubican como un grupo con alto nivel de ansiedad, que requieren de atención urgente.

Se encontraron puntajes más altos en el caso de mujeres y la exposición al contagio, este dato es consistente con otros estudios (Ceberio, Jones & Benedicto, 2021).

### 2. La comparación de los síntomas de ansiedad entre mujeres y hombres

En un análisis descriptivo indican que las mujeres tienen puntuaciones más altas, pero al analizar si estas inferencias son significativas se encontró que no todas diferencias de medias son significativas.



Los comportamientos en los que las mujeres y los hombres ocurre de la misma manera son: “Constantemente pienso que me contagié de COVID 19”, “Pienso que un cubrebocas no es suficiente”, “Me lavo constantemente las manos al grado de lastimar mi piel”, “Me causa temor que me juzguen por salir a trabajar durante la pandemia”, “Me siento intranquilo(a) a pesar de confirmar que las personas que ingresan a mi casa cubren las medidas de higiene”, “Siento que pierdo el control cuando escucho a alguien toser o estornudar”, “Tengo pensamientos recurrentes de que un ser querido va a morir por COVID”, “Constantemente pienso que me contagié de COVID 19”, “Pienso que un cubrebocas no es suficiente”, “Me lavo constantemente las manos al grado de lastimar mi piel”, “Me causa temor que me juzguen por salir a trabajar durante la pandemia”, “Me siento intranquilo(a) a pesar de confirmar que las personas que ingresan a mi casa cubren las medidas de higiene”, “Siento que pierdo el control cuando escucho a alguien toser o estornudar”, “Tengo pensamientos recurrentes de que un ser querido va a morir por COVID”.

De acuerdo con los datos, hombres y mujeres mostraban miedo y preocupación frente al COVID. Este miedo es concreto, real y peligroso (Sierra, et al, 2003). Las puntuaciones de las mujeres son más altas, pero no todas son significativas.

### 3. Discriminación de reactivos

Los reactivos cumplen con valores adecuados de discriminación entre quienes respondieron al instrumento. Prácticamente todos los reactivos obtuvieron valores adecuados de significancia estadística.

### 4. Confiabilidad

Las puntuaciones para la consistencia interna del instrumento fueron buenas. El índice de confiabilidad Alfa de Cronbach (.937) con 31 indicadores de ansiedad, todos los reactivos correlacionan adecuadamente.

Los comportamientos con mayor peso son “Salir de casa por razones indispensables me causa terror”, “Pensar en la pandemia me hace tener una sensación de ahogo”, “Me preocupa usar transporte público”, “Entro en crisis al encontrarme en la calle a personas sin cubrebocas”, “Me siento nervioso desde que empezó la pandemia”, “Me angustia tocar objetos o superficies, aunque hayan sido desinfectados”, “Tengo pensamientos recurrentes de que he estado cerca de personas con COVID y que he adquirido el virus”, “Mi tensión muscular aumenta cuando escucho hablar de COVID 19”.

Estos datos hacen patente la preocupación y sufrimiento que las personas manifestaban a causa de la pandemia.,

### 5. Análisis factorial.

Los Factores encontrados son la combinación de comportamientos, cogniciones y respuestas orgánicas que explican cómo se manifiesta la ansiedad en la pandemia.

El primer Factor, denominado *Ansiedad pandémica*, demuestra las preocupaciones por contagios en la pandemia, incertidumbre, terror por salir a la calle, reacciones fisiológicas como palpitations y tensión muscular. Es la principal forma en que se manifiesta la ansiedad durante la pandemia.

El siguiente componente muestra comportamientos que dan cuenta de la manifestación de miedo ante el COVID que en gran medida pueden asociarse a la situación de confinamiento y aislamiento. Este miedo se mezcla con obsesiones por perder a alguien cercano o estar enfermo.

En el tercer grupo de comportamientos que forman el componente se observan las respuestas conductuales que las personas realizan ante la pandemia, es clara la irritabilidad, las alteraciones en el sueño, cansancio y nerviosismo.

El otro grupo de síntomas se relacionan con la cuestión de la seguridad tanto en casa como al salir a lugares públicos. Algunas de estas conductas parecen compulsiones.

Finalmente, se cuenta con un grupo de reactivos que discriminan adecuadamente y cuyas propiedades psicométricas permiten su utilización como un instrumento de medición para los síntomas de ansiedad manifestados durante la pandemia de 2020 en población de adultos mexicanos.

De tal manera que este trabajo se concentra en hacer una evaluación y análisis de los factores que componen la ansiedad durante la fase de pandemia COVID 19.

## REFERENCIAS

- American Psychiatric Association (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM5*. Panamericana.
- Caballo, V. (2018). *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta*. Siglo XXI.
- Caycho, T., Barboza, M., Ventura, J., Carbajal, C., Noé, M., Gallegos, M., Vivanco, A. (2020). Traducción al español y validación de una medida breve de ansiedad por la COVID-19 en estudiantes de ciencias de la salud. *Ansiedad y Estrés*, 26 (2-3), 174-180. doi:10.1016/j.anyes.2020.08.001
- Chacón, F., Fernández, J., & García, M. (2020). La Psicología ante la pandemia de la COVID-19 en España. La respuesta de la organización colegial. *Clínica y Salud*, 31 (2), 119-123. doi:10.5093/clysa2020a18
- Ceberio, M., Jones, G., & Benedicto, M. (2021). La ansiedad en la población argentina en el contexto de pandemia por el COVID-19. *Revista de Psicología*, 1-17. doi:10.24215/2422572XEo81
- Centioni, R. (2020). Ensayo sobre el impacto de la pandemia de covid 19 en las familias argentinas. *Revista de Investigación del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales*, 18 (9), 83-97.
- Clark, D., & Beck, A. (2010). *Terapia Cognitiva para Trastornos de Ansiedad*. España: Desclée De Brouwer.
- Cohen, R. y Swerdlik, M. (2006). *Pruebas y evaluación psicológicas. Introducción a las pruebas y a la medición*. McGraw Hill Interamericana.
- Galindo, O., Ramírez, M., Costas, R., Mendoza, L., Calderillo, G., & Meneses, A. (2020). Síntomas de ansiedad, depresión y conductas de autocuidado durante la pandemia de COVID-19 en la población general. *Gaceta Médica de México*, 156, 298-305. doi:10.24875/GMM.20000266
- González, J., Rodríguez, A., & Cruz, A. (2020). Escala de Ansiedad por Coronavirus: Un nuevo instrumento para medir síntomas de ansiedad asociados al COVID-19. *Interacciones*, 6 (3), 1-8. doi:10.24016/2020.v6n3.163
- Heinze, G., & Camacho, P. (2010). *Guía clínica para el manejo de la ansiedad*. Instituto de Psiquiatría Ramón de la Fuente. Serie Guías Clínicas para la Atención de Trastornos Mentales.
- Inchausti, F., García, N., Prado, J., & Sánchez, S. (2020). La psicología clínica ante la pandemia COVID-19. *Clínica y Salud*, 31 (2), 105-107. doi:10.5093/clysa2020a11



- Jarne, A., Talarn, A., Armayones, M., Horta, E., & Requena, E. (2006). *Psicopatología*. UOC.
- Jiménez-Flores, J. & Flores-Herrera, M.L. (2014). Diseño y validación de la Lista de Prácticas de Disciplina Severa. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicoeducativa*, 38 (2), 137-153.
- Kazdin, A. (2000). *Enciclopedia de psicología*. USA: American Psychological Association.
- Martínez, J., Bolívar, Y., Yanez, L., & Rey, C. (2020). Tendencias de la investigación sobre síntomas de trastornos mentales durante la pandemia por COVID-19. *Medicina U.P.B*, 39 (2), 24-33. doi:10.18566/medupb.v39n2.a05
- Morales, P., & Urosa, B. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo likert*. La Muralla.
- Moreno, G. (2020). Pensamientos distorsionados y ansiedad generalizada en COVID-19. *Ciencia América*, 9 (2), 1-5. doi:10.33210/ca.V9i2.314
- Nicolini, H. (2020). Depresión y ansiedad en los tiempos de pandemia de COVID-19. *Cirugía y Cirujanos*, 88(5), 1-6. Doi:10.24875/CIRU.M2000067
- Ozamiz, N., Dosil, M., Picaza, M., & Idoiaga, N. (2020). Niveles de estrés, ansiedad y depresión en la primera fase del brote del COVID-19 en una muestra recolectada en el norte de España. *Cadernos de Saúde Pública*, 36 (4), 1-10. doi.10.1590/0102-311X00054020
- Reyes, A., Cartagena, L., Sierra, M., Villarraga, P., & Ramírez, W. (2020). Proyecto de práctica II-Investigación aplicada. Ansiedad producto del aislamiento por cuarentena asociado al COVID-19 en Bogotá. Institución Universitaria Politécnico GranColombiano.
- Sandín, B., Valiente, R., García, J., & Chorot, P. (2020). Impacto psicológico de la pandemia de COVID-19: Efectos negativos y positivos en población española asociados al periodo de confinamiento nacional. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 25 (1), 1-22. doi:10.5944/rppc.27569
- Sanz, J. (2014). Recomendaciones para la utilización de la adaptación española del Inventario de Ansiedad de Beck (BAI) en la práctica clínica. *Clínica y Salud*, (25) 39-48. doi:10.5093/cl2014a3
- Sierra, J., Ortega, V., & Zudebeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: Tres conceptos a diferenciar. *Revista Mal-estar E Subjetividade*, 3 (1), 10-59.
- Terry-Jordan, Y., Bravo-Hernández, N., Elias-Armas, K. & Espinosa-Carás, I. (2020). Aspectos psicosociales asociados a la pandemia por COVID-19. *Revista Información Científica*, 99 (6), 585-595.

# INTERVENCIONES PSICOLÓGICAS

## BÚSQUEDA Y DESCUBRIMIENTOS

**ANA MARÍA BALTAZAR RAMOS**  
Editora y Compiladora



Facultad de Estudios Superiores Zaragoza,  
Campus I. Av. Guelatao No. 66 Col. Ejército de Oriente,  
Campus II. Batalla 5 de Mayo s/n Esq. Fuerte de Loreto.  
Col. Ejército de Oriente.  
Iztapalapa, C.P. 09230 México D.F.  
Campus III. Ex fábrica de San Manuel s/n,  
Col. San Manuel entre Corregidora y Camino a Zautla,  
San Miguel Contla, Santa Cruz Tlaxcala.

<http://www.zaragoza.unam.mx>

