



INTERVENCIONES PSICOLÓGICAS

ANA MARÍA BALTAZAR RAMOS
Editora y Compiladora





INTERVENCIONES PSICOLÓGICAS

ANA MARÍA BALTAZAR RAMOS
Editora y Compiladora

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza



Datos para catalogación bibliográfica

Editora y compiladora: Ana María Baltazar Ramos.

Intervenciones psicológicas.

UNAM, FES Zaragoza, mayo de 2018.

Peso: 2 MB

Diseño de portada: Carlos Raziel Leños Castillo.

Formación de interiores: Claudia Ahumada Ballesteros.

ISBN: 978-607-30-0562-3

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.

D.R. © Universidad Nacional Autónoma de México

Av. Universidad # 3000, Col. Universidad Nacional Autónoma de México, C.U.,
Delegación Coyoacán, C.P. 04510, México, D.F.

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

Av. Guelatao # 66, Col. Ejército de Oriente,
Delegación Iztapalapa, C.P. 09230, México, D.F.

Los Autores

Ana Lilia Muñoz Corona

Académica de la carrera de Psicología de la FES Zaragoza, UNAM; Docente y asesora del Programa a Distancia de la ESCA Tepepan, IPN
lili10990@hotmail.com

Ana María Baltazar Ramos

Académica de la carrera de Psicología de la FES Zaragoza, UNAM, Coordinadora del Programa de Estimulación del Desarrollo.
aniuxbaltazar@gmail.com

Ariadna Hernández López

Psicóloga de la carrera de Psicología de la FES Zaragoza, UNAM
ariadna.hd28@gmail.com

Carmen Josefina Hernández Rodríguez

Psicóloga de Nivel de Educación Especial de la SEP Estado de México
tarkarmen@hotmail.com

Cecilia F. Hernández Rodríguez

Académica de la Universidad La Salle Campus Condesa, Ciudad de México
preciosaceci17@yahoo.com.mx

Daniel Esquivel Hernández

Psicólogo de la carrera de Psicología de la de FES Zaragoza, UNAM
dan1191@outlook.com

Eduardo Alejandro Escotto Córdova

Académico de la carrera de Psicología de la Zaragoza, UNAM, Coordinador del laboratorio de Psicología y Neurociencias
aescotto@unam.mx

Eloísa Rodríguez Martínez

Académica de la carrera de Psicología de la FES Zaragoza, UNAM
latalitacumi@hotmail.com

Esmeralda Belén Santillán Montoya

Psicóloga de la carrera de Psicología de la FES Zaragoza, UNAM
belu.santillan95@gmail.com

Fernando Roa Ceballos

Psicólogo de la carrera de Psicología de la FES Zaragoza, UNAM
lic.psic.roa@gmail.com

Gabriela V. Espinosa Rubio

Académica de la carrera de Psicología de la FES Zaragoza, UNAM; Coordinadora de la Lic. en Psicología en la Universidad Justo Sierra
gaviota.espinosa.rubio@gmail.com

Guadalupe Mendoza Rodríguez

Académica de la carrera de Psicología de la FES Zaragoza, UNAM
glmy95@hotmail.com

Israel Alejandro Cota Pérez

Comunicólogo de la Universidad Autónoma de Baja California Sur
cotaale@gmail.com

Jessica Cota Álvarez

Académica y Coordinadora de licenciatura en Psicología Universidad Mundial campus La Paz; Docente de Conalep plantel La Paz
jessybc@hotmail.com

Intervenciones psicológicas

Magdalena Cristina Hernández Rodríguez

Académica de la carrera de Psicología
de la FES Zaragoza, UNAM;
Docente en el nivel de Educación Especial
de la SEP Estado de México
hmagdalena16@yahoo.com.mx

María Guadalupe Pérez Vázquez

Psicóloga de la carrera de Psicología
de la FES Zaragoza, UNAM
mgpv.0208@gmail.com

Marisol Hernández Celis

Coordinadora Académica de Robotix
marisol_celis@live.com

Mitzi Paulina Flores Díaz

Psicóloga de la carrera de Psicología
de la FES Zaragoza, UNAM
paulina-stars@hotmail.com

Norma Martínez Lima

Académica de la carrera de Psicología
de la FES Zaragoza, UNAM
normamartinezlima@hotmail.com

Oscar Rojas Uribe

Académico de la carrera de Psicología
de la FES Zaragoza, UNAM y
Docente en el nivel de Educación Especial
de la SEP Ciudad de México
orojasuribe@yahoo.com.mx

Patricia Bañuelos Lagunes

Académica de la carrera de Psicología
de la FES Zaragoza, UNAM, Coordinadora
del Programa de Atención Psicoeducativa
para el Bajo Rendimiento Escolar
pbl@unam.mx

Rigoberto Fernández Lima

Académico de la carrera de Psicología
de la FES Zaragoza, UNAM y
Director de una Unidad de Educación
Especial e Inclusiva en Iztapalapa, de la SEP.
aldaro99@hotmail.com

Stephanie J. Hernández Angel

Psicóloga de la carrera de Psicología
de FES Zaragoza, UNAM
stephaniejac.88@gmail.com

Índice

PRIMERA PARTE	7
Presentación	9
Introducción	11
CAPÍTULO 1 PROGRAMA DE ATENCIÓN PSICOEDUCATIVA: UNA EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES EN PRÁCTICA SUPERVISADA	13
Patricia Bañuelos Lagunes	
CAPÍTULO 2 LA ESTIMULACIÓN DEL DESARROLLO EN LA INFANCIA Y EL JUEGO MEDIADO POR OBJETOS	25
Ana María Baltazar Ramos, Eduardo Alejandro Escotto Córdova, Daniel Esquivel Hernández	
CAPÍTULO 3 VIOLENCIA FAMILIAR EN UN CASO DE INATENCIÓN EN LA ESCUELA	37
Eloísa Rodríguez Martínez, Mitzi Paulina Flores Díaz	
CAPÍTULO 4 PSICOMOTRICIDAD FINA ENFOCADA AL DESARROLLO DEL LENGUAJE ESCRITO EN PACIENTE CON ESPECTRO AUTISTA	45
Norma Martínez Lima, María Guadalupe Pérez Vázquez	
CAPÍTULO 5 MODELO CENTRADO EN SOLUCIONES PARA EL MANEJO Y EXPRESIÓN EMOCIONAL INFANTIL	59
Guadalupe Mendoza Rodríguez, Esmeralda Belén Santillán Montoya, Fernando Roa Ceballos	
SEGUNDA PARTE	67
CAPÍTULO 6 REFLEXIÓN-ACCIÓN DOCENTE ANTE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA	69
Magdalena Cristina Hernández Rodríguez, Oscar Rojas Uribe, Cecilia F. Hernández Rodríguez, Carmen Josefina Hernández Rodríguez	

CAPÍTULO 7	INTELIGENCIA EMOCIONAL: UNA PERSPECTIVA DE PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR EN ADOLESCENTES	81
	Gabriela V. Espinosa Rubio, Stephanie J. Hernández Ángel, Ariadna Hernández López	
CAPÍTULO 8	LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN LECTORA EN TEXTOS HISTÓRICOS	93
	Ana Lilia Muñoz Corona	
CAPÍTULO 9	TRES ESTRATEGIAS DE ENRIQUECIMIENTO ÁULICO PARA FAVORECER LA CONVIVENCIA EN UNA ESCUELA PRIMARIA	107
	Rigoberto Fernández Lima	
CAPÍTULO 10	ESTIMULACIÓN DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE HABLADO EN NIÑOS DE 0 A 5 AÑOS SIN ALTERACIONES	121
	Ana María Baltazar Ramos, Eduardo Alejandro Escotto Córdova, Marisol Hernández Celis, Jessica Cota Álvarez, Israel Alejandro Cota Pérez	

PRIMERA PARTE



Presentación

En nuestra práctica como psicólogos suelen ocurrir dos situaciones frecuentes: nos enfrentamos con algún tipo de problema psicológico con el que nunca nos hemos topado, pero en el que deseamos intervenir con el fin de investigarlo y aprender; o el tipo de problema psicológico es conocido, no obstante, deseamos intervenir de otra forma para probar métodos novedosos. Ante esto, solemos acudir a la búsqueda de literatura especializada en las bases de datos disponibles, o asistir a congresos, coloquios, mesas redondas, seminarios o eventos académicos. Sin embargo, suele ser una práctica generalizada el buscar lo más semejante a nuestra propia concepción, siempre convencidos de que la aproximación teórico-metodológica y sus derivaciones en la intervención psicológica que sostenemos es la mejor, sin considerar que la investigación psicológica contemporánea y sus derivaciones prácticas de intervención se nutre no sólo de la interdisciplina científica con las neurociencias, las ciencias sociales, la filosofía, las matemáticas, las ingenierías (computacionales, informáticas, biomédica, inteligencia artificial, etc.), sino también de una revisión constante de los diversos modelos teóricos, aproximaciones metodológicas, y prácticas de intervención surgidos en el seno de la misma psicología.

Una fuente inmediata y a la mano son otros colegas cercanos a nosotros que resuelven problemas similares a los que enfrentamos, aunque de diferente manera; profesionales e investigadores cuyas técnicas, instrumentos, materiales de evaluación, métodos de investigación y tecnologías son eficaces y exitosas, a pesar de que su aproximación teórica explique los problemas en cuestión con léxico diferente, pero conceptos similares o simplemente con otra perspectiva cuyo valor heurístico para nuestra concepción teórica, metodológica y de intervención suele ser estimulante.

Es por esta razón que este libro tiene como objetivo mostrar diferentes alternativas de intervenciones en distintos casos concretos. Se divide en dos partes. La primera describe la manera como se ponen en práctica los enfoques y técnicas que diversos autores han teorizado e investigado para dar respuesta a ciertos problemas específicos, generando tratamientos de eliminación, corrección o estimulación en un solo sujeto, por lo que a este tipo de investigación se le llama estudios de caso.

La segunda parte nos ofrece investigaciones en diferentes poblaciones: profesores, alumnos de secundaria, de primaria o infantes, donde cada una llevó a cabo un método de investigación e intervención cuyos resultados permitieron encontrar alternativas para tratar problemáticas desde diferentes ópticas.

El primer capítulo, destaca las características y elementos que un profesor realiza para que sus alumnos proporcionen atención e intervención psicoeducativa en una Clínica Universitaria de Atención a la Salud, de manera individual o grupal a niños de primaria con bajo rendimiento escolar en el proceso de matemáticas y la lengua escrita, además orientando a los padres en la prevención de conductas inadecuadas y la promoción de prácticas de crianza eficaces.

El capítulo dos presenta el caso de un preescolar con problemas en la escuela por pelear con sus compañeros de grupo y hacer berrinches en casa; los autores describen paso a paso, la intervención que realizaron bajo el programa de Estimulación del Desarrollo de la Infancia, basado en actividades de juego y regulación verbal; dando a conocer el número de sesiones, actividades, evaluaciones y resultados que se obtuvieron en este caso.

El capítulo tres, describe el caso de un niño de seis años, que no trabajaba en clase, no reaccionaba cuando la maestra le hablaba, además de vivir en un ambiente violento; por lo que las autoras llevan a cabo una intervención Cognitivo-Conductual con actividad física-recreativa, auto-monitorización relajación, entre otras.

El capítulo cuatro, describe el caso de un niño de ocho años ubicado dentro del espectro autista, al que se intervino con técnicas de psicomotricidad fina y actividades de arte-terapia.

El capítulo cinco, describe el caso de una niña de 11 años con dificultades en el manejo emocional tanto en la escuela como en casa, los autores utilizaron el Modelo Centrado en Soluciones.

En la segunda parte que encabeza el capítulo seis, los autores mencionan una investigación en la que utilizaron técnicas para ayudar a profesores de primaria a desarrollar la educación en sus alumnos. El estudio es cualitativo hermenéutico, y parte del reconocimiento de una situación problema necesaria a superar. Los hallazgos ayudarían a los profesores tanto a entender a sus alumnos como a ellos mismos como comunidad académica.

En el capítulo siete, los autores investigaron la relación que existe entre el nivel de inteligencia emocional y el grado de acoso escolar en estudiantes de secundaria, utilizando una investigación de tipo correlacional, en la que utilizaron Escalas de inteligencia y de intimidación escolar.

En el capítulo ocho, la autora tuvo como objetivo investigar, en 40 alumnos de 6° grado de primaria, cómo ciertas estrategias de comprensión lectora mejoran la comprensión en textos históricos llevando a cabo un diseño cuasi-experimental con dos muestras equivalentes. Durante la investigación nos revela diferentes hallazgos dignos de tomar en cuenta como profesores, no sólo de primaria sino a todos los niveles.

En el capítulo nueve, el autor retoma como tema de investigación una de prioridades nacionales del Sistema Básico de Mejora de la Secretaria de Educación Pública: la convivencia escolar. Por lo que implementa tres estrategias de enriquecimiento áulico para favorecer la convivencia entre los alumnos de primaria. Los resultados, indican que no sólo auxilian a los niños, los profesores pueden ser también, grandes beneficiarios.

Finalmente, el capítulo diez, los autores presentan una investigación con enfoque vigotskiano, también conocido como histórico-cultural, que se llevó a cabo durante más de dos años, con pequeños de cinco meses a niños de cinco años, en la que el objetivo fue conocer el efecto de la Estimulación del Desarrollo del lenguaje hablado en niños sin riesgo biológico ni carencias sociales. En el procedimiento, se muestran las técnicas y estrategias que realizaron con el juego como herramienta. Los resultados ayudarán no solo a investigadores, sino a padres de familia, que podrán decidir el tipo de convivencia, juguetes, juegos y conversaciones que pueden tener con los niños.

Dra. Ana María Baltazar Ramos

Abril del 2018.

Introducción

Es un hecho empírico difundido en los congresos científicos de psicología que la diversidad de intervenciones psicopedagógicas, por variadas que éstas sean, contribuyen a mejorar el aprendizaje, en mayor o menor medida, de los sujetos a los que atienden. De igual manera, las diversas terapias psicológicas ayudan, curan, o rehabilitan, en mayor o menor proporción, a grupos específicos de pacientes. Sin duda, las variadas intervenciones psicopedagógicas o las diferentes terapias psicológicas difieren entre sí por el alcance explicativo (teoría), por la generalidad de sus resultados, por la solidez experimental que subyace a muchas de sus investigaciones, y por la inmediatez práctica de sus procedimientos. Si, además, la diversidad de sujetos participantes en las muestras y poblaciones de ambas áreas abarca el sexo, la edad, los niveles socioeconómicos, los antecedentes educativos, los tipos de problemas, etc.; si en una gran cantidad de reportes de investigación o intervención terapéutica o psicopedagógica los investigadores son diferentes, así como los procedimientos, técnicas, y materiales, una interesante interrogante de carácter teórico en psicología emerge: ¿tienen algo en común todas las diversas terapias cuyos resultados benefician a los pacientes?, ¿tienen algo en común todas las variadas intervenciones psicopedagógicas cuyos resultados benefician a sus sujetos?

Una respuesta inmediata y obvia, aunque no suficiente para dar cuenta cabal de estos hechos, es que en todas y cada una de las intervenciones psicopedagógicas y terapéuticas **hay lenguaje** del sujeto que recibe la acción, como del que la ejecuta (psicólogo, neuropsicólogo, pedagogo, educador, etc.), y mediante él, están presentes diversas explicaciones de lo que ocurre, justificaciones, creencias, metas formuladas y planeadas verbalmente. Incluso, desde la guardería, pasando por el preescolar hasta llegar a los estudios de posgrado, **el lenguaje regula la actividad** del sujeto, ya sea en la primera infancia con el lenguaje del adulto, o tiempo después mediante el lenguaje interno del sujeto que genera la autorregulación consciente y voluntaria de la actividad, esto sin mencionar que todo el mundo académico está repleto de lenguaje escrito y explicaciones verbales teóricas, y que no existe terapia alguna que el diálogo entre terapeuta y paciente esté presente en mayor o menor medida y, por supuesto, las creencias de ambos.

En esta breve introducción no pretendemos resolver este asunto, pero si afirmamos que estas interrogantes son de gran importancia teórica para la psicología científica en tanto que apuntan a la naturaleza de lo humano, cuyas características fundamentales, desde nuestro punto de vista, son:

- a) El *Homo sapiens*, en tanto especie biológica, es el resultado de la evolución que, en cierto momento, se modificó por la actividad práctica y transformadora con el uso de herramientas, la vida social prolongada y la comunicación no verbal y verbal, lo que modificó la evolución biológica (reproducción y supervivencia dependiente de lo que se encontraba en el medio natural sujeta a los más variados cambios geológicos, climáticos y de la presencia o ausencia de otras especies de las que se alimentaba) en un desarrollo histórico, cultural y social, (dependiente del conocimiento acumulado y transmitido, de la organización social de la producción, de la transformación práctica y planeada del ambiente natural con el fin de ajustarlo a nuestras necesidades: construcciones y ropa para protegerse del clima, agricultura, caza y reproducción artificial de especies, etc.). Es decir, el *Homo sapiens* devino en humano.
- b) El psiquismo humano, al igual que todas las especies con sistema nervioso, regula su actividad por la aprehensión, percepción, reflejo sensorial del mundo objetivo; por las respuestas afectivas que la interacción con el medio y sus congéneres le generan; por la capacidad mnémica que su sistema nervioso le permite, pero a diferencia de otras especies, esa aprehensión sensorial del mundo experimentado, sentido y recordado es mediada por signos y significados, por la práctica histórico-social, y por la cultura. El humano cuando percibe, siente, recuerda y actúa, también juzga; y sus juicios orientan su percepción, sus sentimientos, sus recuerdos y su acción. El psiquismo humano es, por su naturaleza evolutiva, **semiósico**, es decir, mediante la semiosis

(la interacción social que construye, modifica y usa signos con significados) se comunica con sus congéneres y consigo mismo mediante el llamado lenguaje interno:

...el acto de hablar uno sólo es también el acto de hablar uno sólo como si uno mismo fuera otro y en donde uno es, a la par, ambos interlocutores: el que habla y el que responde. Para resaltar esta condición usaré el término *soliloquio*. Podemos decir que, estrictamente, todo soliloquio es *soliloquio dialógico*, y éste es el rasgo definitorio del lenguaje interno. (Escotto-Córdova, 2011, p. 22)

La interacción dialógica con otros y consigo mismo está presente en todo momento, incluso en las ensoñaciones y, por supuesto, es inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje y a cualquier interacción terapéutica.

- c) La naturaleza sociocultural, semiósica y dialógica del psiquismo humano hace de éste un psiquismo histórico, es decir, que las formas de regulación de la actividad mediada por el lenguaje (desde el soliloquio silencioso, pasando por las creencias, hasta las grandes teorías) y la práctica social, dependen de una época, de una comunidad social y lingüística, de una cultura, de un nivel socioeconómico, del género, sexo y edad determinadas, y no sólo del estado normal del cerebro. Sin sistema nervioso no hay psiquismo animal ni humano, pero el psiquismo humano no se reduce, ni se explica solo por el funcionamiento del sistema nervioso.
- d) La génesis y desarrollo del psiquismo humano responde a la *ley genética general del desarrollo cultural* propuesta por Vygotski:

“...toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos, primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría intrapsíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica” (Vygotski, 1931/1995, p. 150)

El sujeto humano se desarrolla, aprende y se individualiza a través de los otros, con los otros, por los otros, y hasta con uno mismo como si fuera otro (lenguaje interno). Lo anterior no sólo opera para el niño, sino para cualquier persona y a cualquier edad en la que uno tenga que aprender algo en un ambiente sociocultural determinado, llámese escuela, terapia, trabajo, diversión, familia, etc.

Todas las intervenciones psicopedagógicas y terapéuticas se ajustan a estas características de la naturaleza humana: son formas de regular la actividad de un sujeto mediante la actividad de otro u otros sujetos y cuya finalidad última es que el sujeto mismo autorregule su actividad en forma consciente y voluntaria. Pero su alcance, generalidad y cientificidad está condicionada por los determinantes sociales, históricos y culturales con que se justifican al momento de elaborarse y aplicarse.

Los textos que en este libro se exponen cumplen, al menos, dos condiciones: a) son sociales en su origen, es decir, diferentes intervenciones ante diferentes sujetos y con diversidad de modelos teóricos que tienen en común la interacción dialógica con sus sujetos; b) e individuales en sus resultados autorregulatorios, se aspira a que el sujeto en forma consciente y voluntaria dirija su propia actividad.

Eduardo Alejandro Escotto Córdova

Abril del 2018

Escotto-Córdova, E. A. (2011). *El lenguaje interno como discurso dialógico. Su importancia teórica en la explicación de la conciencia y el pensamiento*. Alemania: Editorial Académica Española.

Vygotski, S.L. (1931/1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En Amalia Álvarez y Pablo del Río (Ed.) *Vygotski: obras escogidas, T. III. Problemas del desarrollo de la psique* (pp. 11-341). Madrid: Visor.

Capítulo 1



Programa de atención psicoeducativa: una experiencia en la formación de estudiantes en práctica supervisada

Patricia Bañuelos Lagunes

RESUMEN

En el presente capítulo se expone una experiencia en el campo de la formación profesional de estudiantes de psicología dentro de la modalidad de enseñanza aprendizaje denominada “Práctica supervisada”. Se destacan las características de la misma en el plan de estudios de la carrera de Psicología de la FES Zaragoza. Un elemento distintivo de la practica supervisada, en el plan de estudios de la carrera de psicología de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Zaragoza, es su inclusión desde los primeros semestres de la carrera, situación que genera desafíos y oportunidades que requieren la reflexión en torno al proceso de enseñanza aprendizaje. En el capítulo se consideran dos ejes de análisis: 1) la relación docencia-servicio-investigación, que implica la imbricación de dos lógicas distintas, la lógica del proceso de atención a usuarios y la lógica del proceso de enseñanza aprendizaje, y 2) la búsqueda conceptual que permita analizar prácticas educativas innovadoras, a nivel conceptual se retoma la noción de aprendizaje situado para realizar la reflexión de un proceso complejo en el que intervienen múltiples contextos, nociones teóricas, acciones profesionales, tipos de atención y problemáticas específicas.

INTRODUCCIÓN

El Plan de Estudios de la Carrera de Psicología de la FES Zaragoza (UNAM; FES-Z, 2010) se ubica dentro del Sistema de Enseñanza Modular (SEM), el módulo y no las materias o asignaturas es el eje articulador del proceso de enseñanza aprendizaje (CLATES, 1976). En el área de formación profesional de psicología educativa se encuentran dos grandes módulos: el módulo de Desarrollo humano y su vinculación con el ámbito educativo y el módulo Psicología educación y sociedad, cada módulo corresponde a un semestre.

La necesidad de establecer el Plan de estudios de acuerdo con lineamientos curriculares generales deriva en propuestas que no permiten expresar con claridad las innovaciones en los planteamientos educativos. Por ejemplo, la designación de unidades teóricas o prácticas dentro de un plan de estudios impide ubicar en forma adecuada a la modalidad de práctica supervisada, que conlleva una formación teórica- práctica, siendo ese uno de sus principales rasgos. Sin embargo, no existe esa clasificación en los lineamientos organizativos generales por lo que se le incluye como una unidad práctica. Un segundo ejemplo se encuentra en la segmentación forzada del conocimiento para organizar la formación de los estudiantes. En la modalidad de Práctica supervisada el estudiante atiende casos reales que llegan a las Clínicas Universitarias de Atención a la Salud (CUAS) por lo que el servicio demanda conocimientos de los estudiantes que pueden situarse, al mismo tiempo, en los dos módulos del programa de

Intervenciones psicológicas

psicología educativa, lo cual imposibilita una correspondencia completa con la organización semestral. Este aspecto ha sido considerado por el colectivo de los profesores del área, razón por la cual, en el compendio de esta modalidad (Compendio de Práctica Supervisada del área de psicología educativa, 2012), que ha sido la herramienta para implementar el plan de estudios, se fusionaron los objetivos y actividades de los dos módulos, logrando una presentación integrada para la Práctica Supervisada (PS).

Los propósitos de la modalidad de Práctica Supervisada del programa de psicología educativa atienden cuatro procesos básicos: el análisis inicial de la situación, también llamada evaluación diagnóstica; el diseño, planeación e implementación de programas de intervención; la valoración de los programas de intervención empleados, y las competencias transversales como la formación en habilidades de comunicación profesional y la responsabilidad ética y profesional.

El Plan de estudios se organiza considerando diversas estrategias de enseñanza aprendizaje: seminario teórico, práctica supervisada, curso, optativas y seminario de investigación. La finalidad de cada estrategia es enfatizar componentes diferentes en la formación de los estudiantes, aunque, los contenidos de las modalidades están estrechamente vinculados entre sí (ver figura 1).

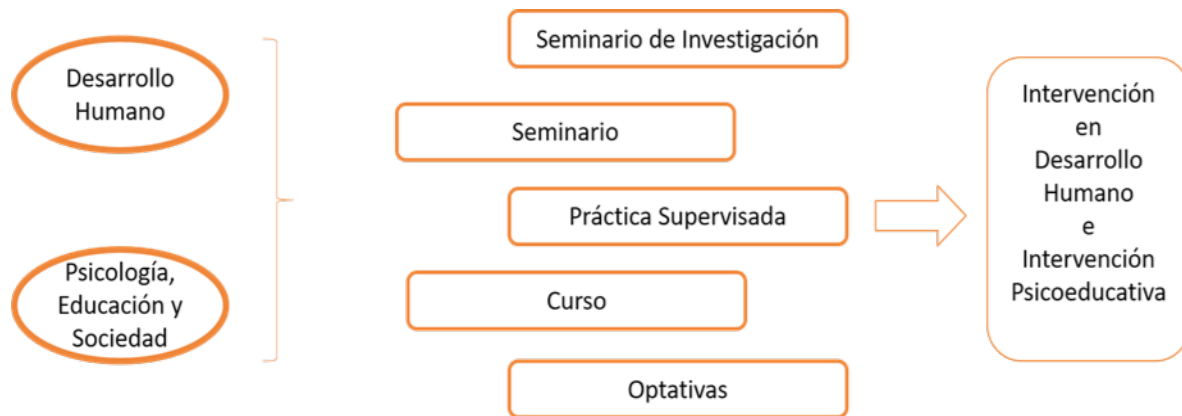


Figura 1. Programa de formación profesional del área de Psicología educativa.

En el seminario teórico, la prioridad es el análisis conceptual de diferentes problemáticas, por ejemplo, el proceso de enseñanza aprendizaje desde diversas perspectivas teóricas, tales como el enfoque histórico cultural o el construccionista; el aprendizaje escolar en los diferentes niveles de educación existentes en México; los factores que influyen en el aprendizaje de la educación formal e informal. Mientras que en la modalidad de Práctica Supervisada el estudiante realiza acciones profesionales con una reflexión teórica sobre las mismas, integrando el conocimiento particular para abordar una problemática con el conocimiento más amplio de la práctica profesional, se alude a conceptos específicos del aprendizaje escolar, como la metódica para la enseñanza de la lectoescritura de Solovieva y Quintanar (2005), creada a partir de los planteamientos del enfoque histórico cultural. En el seminario de investigación se revisan investigaciones recientes sobre tópicos del ámbito de la psicología educativa y, por último, en la modalidad de curso se aborda el aspecto social de la educación y el sistema educativo en México, que proporciona un marco para la comprensión de los problemas educativos.



Programa de Atención Psicoeducativa Tamaulipas (PAP-T)

Las experiencias de formación profesional que se exponen se dirigen tanto a las acciones realizadas por los estudiantes como a las realizadas por la docente. Primero se mencionan las acciones que los estudiantes realizan dentro del programa y posteriormente se describen algunas experiencias de su formación.

El PAP-T comprende tres tipos de acciones profesional: 1) atención individual, que tiene como sede la CUAS Tamaulipas (CUAS-T); 2) atención grupal a niños, con un programa de desarrollo de habilidades de interacción social, diseñado y elaborado por los estudiantes de psicología y 3) orientación a padres, con un programa para promover prácticas de crianza eficaces fincadas en la integración de relaciones afectivas positivas y límites claros. Las últimas dos acciones se realizan en la CUAS-T o en las escuelas primarias cercanas a la clínica (ver figura 2).

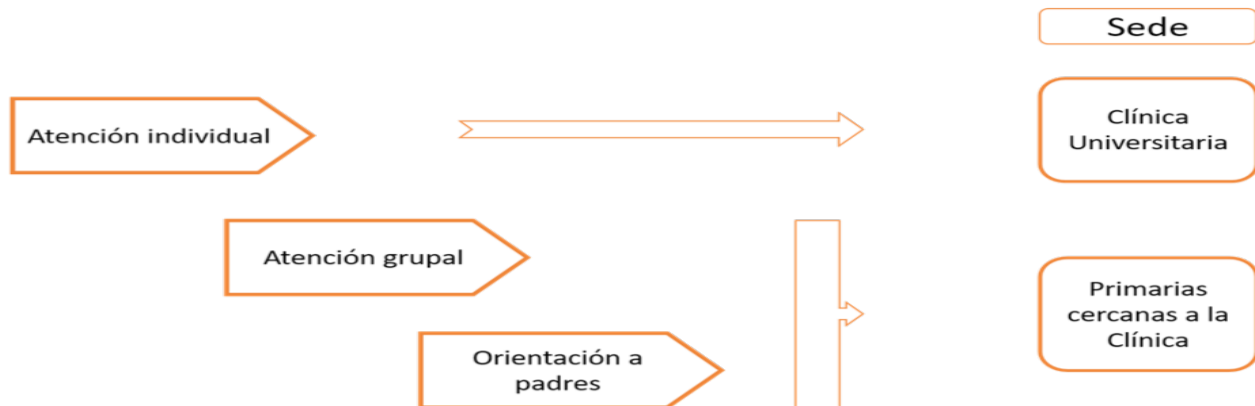


Figura 2. Programa de Atención psicoeducativa Tamaulipas.

En la atención individual se encara la problemática del bajo rendimiento escolar en niños de los primeros años escolares de primaria enfatizando el proceso de adquisición de la lengua escrita y los procesos del aprendizaje en matemáticas. Estos dos procesos son básicos en la educación y representan uno de los principales retos de la educación en México. La atención individual, al tener como contexto la clínica universitaria, posibilita la asesoría, supervisión y apoyo cercano a los estudiantes.

En la atención grupal se abordan las problemáticas que emergen del proceso de socialización. El comportamiento de los niños dentro de la escuela y la familia es una preocupación constante en las prácticas sociales de estos contextos; padres y maestros demandan programas para fomentar el desarrollo socioemocional de los niños. La atención grupal, permite al docente acompañar al estudiante que ingresa a contextos sociales de su práctica profesional. Con el PAP-T se logra la integración del servicio y la docencia al enfrentar problemas concretos que forman parte de la comunidad y están estrechamente relacionados con el quehacer profesional del psicólogo (ver figura 3).

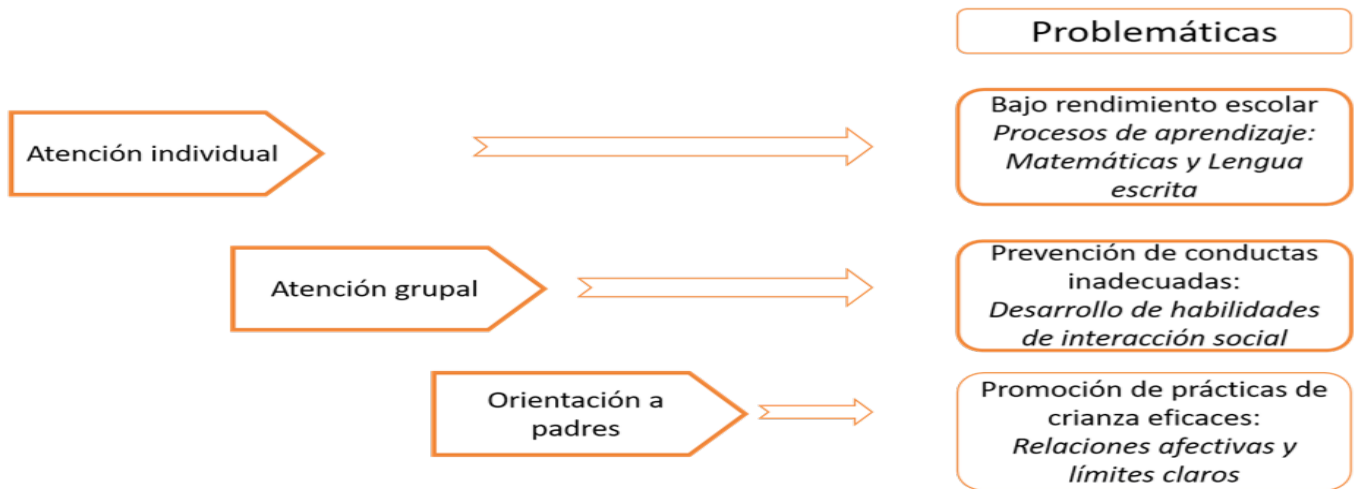


Figura 3. Problemáticas atendidas en el PAP-T.

Atención individual: Bajo rendimiento escolar

La atención de casos reales de bajo rendimiento escolar es un desafío a los estudiantes y docentes, ya que en la atención confluyen múltiples posibilidades de análisis. Las clínicas universitarias se encuentran en un entorno de bajo nivel económico y con las cuotas de mínimo costo implementadas, la población que solicita el servicio es, en forma general, de bajos recursos económicos.

Cuando el estudiante de psicología tiene contacto con un caso se vincula con los procesos para la adquisición de la lengua escrita propios de su disciplina y además se introduce en el mundo familiar de los niños, en el sistema escolar del que éste forma parte y en los condicionantes sociales que los determinan. Los estudiantes de psicología constatan características del entorno de los niños que acuden a servicio, como un bajo nivel escolar y cultural de los padres, algunas madres no saben leer y escribir e incluso tienen un dominio pobre del español, ya que provienen de lugares en donde se hablan lenguas indígenas. A partir de estas condiciones la búsqueda va más allá de la mejor propuesta para la enseñanza de la lengua escrita, es necesario contemplar las condiciones reales de los niños, e iniciar programas que sean eficaces para la adquisición de la lectoescritura y que se adapten a las circunstancias específicas de cada caso (ver figura 4).

Los estudiantes de psicología plantean preguntas recurrentes ¿Por qué traen a los niños hasta que ya están en tercero o cuarto año de primaria? ¿Por qué no vienen antes, cuando se dan cuenta que no aprenden al mismo ritmo que otros niños? ¿Cómo llegan hasta cuarto año de primaria sin saber leer y escribir? Estas interrogantes los llevan a la búsqueda de información acerca de las disposiciones del sistema escolar de nivel básico en México, donde descubren una norma que básicamente expresa “la no reprobación en los tres primeros años escolares de primaria”. Una vez revisada la norma y después de un diálogo con sus pares y docentes tienen la oportunidad de profundizar en las razones que llevan a plantear dicha norma y a los efectos que tiene en la preparación de los niños de primaria con ritmos diferentes en su aprendizaje. De esta forma al integrar la docencia y el servicio, el estudiante se inserta en contextos más amplios que enmarcan la práctica profesional como una práctica social, una práctica en el mundo real.

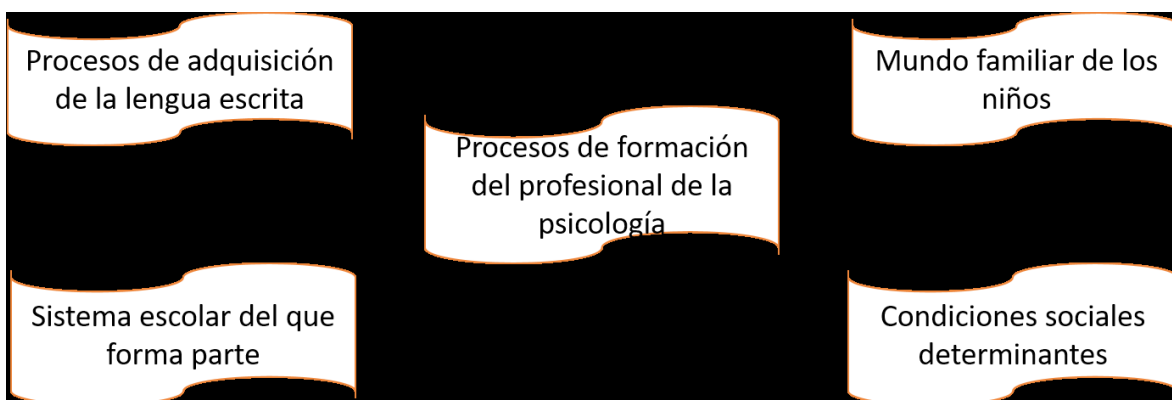


Figura 4. Contextos implicados en la práctica profesional.

El SEM tiene como uno de sus componentes la integración docencia-servicio-investigación. Ya se mencionó en los párrafos anteriores la investigación del contexto social que enmarca la práctica profesional. Además de este la triada hace referencia a la conjunción de una docencia basada en las investigaciones recientes sobre la problemática y a la inserción de la misma en el servicio ofrecido a la comunidad. Es responsabilidad del docente mantener actualizado su programa, de acuerdo con las investigaciones recientes sobre la problemática que lo conforma, pero, también se estimula al estudiante a participar en la investigación para elaborar programas basados en evidencias. Así hay una triple vertiente en la investigación, por una parte, la investigación derivada de las problemáticas específicas de la disciplina psicológica, en el campo que nos atañe están presentes, por ejemplo, la investigación acerca del papel que juega la conciencia fonológica en la adquisición de la lengua escrita. Por otra parte, la investigación derivada de la aplicación de diversos métodos para favorecer la adquisición de la lengua escrita o los programas para atender las dificultades de dicho aprendizaje. Por último, la investigación del contexto social y del sistema escolar en México.

Atención grupal: desarrollo de habilidades de interacción social y orientación a padres

El espacio es insuficiente para revisar con detalle cada una de las acciones profesionales propuestas en el PAP-T, por lo que se señalarán algunos aspectos generales de las dos acciones grupales. Bisquerra (2006) plantea diversos modelos de atención dentro de la orientación e intervención psicopedagógica, priorizando el modelo de programas, que se lleva a cabo de manera grupal. Este autor define el programa como una acción planificada, orientada a obtener ciertos objetivos, con el propósito de satisfacer necesidades y/o desarrollar o potenciar determinados aspectos del desarrollo humano. La acción planificada permite preparar con antelación las actividades a realizar. Dicha planificación incluye el análisis de la situación al inicio, denominada detección de necesidades, la información para el análisis proviene de diversas fuentes, como las entrevistas a los interesados o a los expertos, la revisión del estado de la investigación en relación con la temática, entre otros elementos. El modelo general de un programa se presenta en la figura 5.

Realizar acciones profesionales dirigidas a grupos, organizadas en un programa, a partir de casos reales, requiere la satisfacción de las necesidades expuestas por quienes requieren el servicio y la atención a los lineamientos propios de la disciplina de la psicología. Los programas desarrollados se inician con las necesidades de los usuarios que solicitan atención en las CUAS o con la demanda de las escuelas cercanas a la clínica.

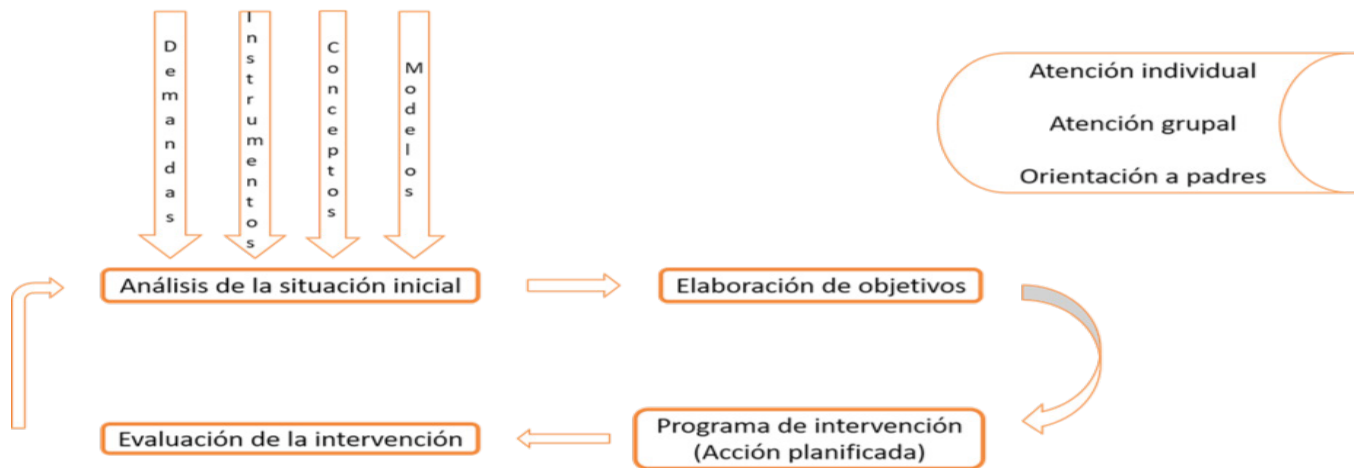


Figura 5. Acciones profesionales en el modelo de programas.

Un ejemplo de una solicitud externa a la CUAS-T, fue la demanda de un programa de prevención para autolesiones en niños de 5° y 6° año de primaria. En la entrevista para detectar las necesidades de la escuela, la directora mencionó que el año anterior habían presenciado un severo problema en niños que se autolesionaban, habían empezado dos niños y se extendió a la mayor parte del grupo, por lo que al aparecer nuevamente la conducta de autolesión en dos niños deseaban prevenir la repetición de la situación anterior. En este caso, los estudiantes de psicología no eligen una temática específica, parten de las necesidades de la comunidad para otorgar el servicio de atención psicológica.

Con la asesoría del docente los estudiantes de psicología participan en una acción profesional colaborativa para, siguiendo con el ejemplo, la identificación de los aspectos generales de la autolesión, de las investigaciones acerca de los factores determinantes para la misma, el establecimiento de objetivos y la planeación de actividades, dentro de un modelo teórico de intervención. En este programa se utilizó el modelo centrado en soluciones y recursos.

La colaboración entre pares conlleva sesiones de discusión grupal, las que se basan en la responsabilidad individual, ya que cada estudiante aporta la información recabada. Al inicio el docente funge como coordinador de la discusión para lograr arribar al objetivo propuesto en cada reunión, posteriormente los estudiantes tienen la oportunidad de desempeñar funciones de liderazgo académico al coordinar sesiones ulteriores.

Una vez que el programa ha sido elaborado se inicia la fase de preparación de la aplicación. El docente promueve la práctica de las actividades programadas en simulaciones con pares y en simulaciones con una población similar a la que está dirigida el programa. Estas actividades de simulación son esenciales para la preparación de acciones profesionales en los centros escolares, el estudiante requiere adoptar una identidad profesional para ejercer las acciones profesionales. Cuando los estudiantes sólo se encuentran inmersos en su identidad como estudiantes tienden a concebir sus acciones profesionales como parte de las exposiciones realizadas en el aula, por lo que no efectúan los ejercicios para una preparación suficiente.



Desde la planificación del programa hasta su aplicación se requiere promover en el estudiante/practicante una actitud profesional. Acompañar a los estudiantes en la aplicación del programa permite al docente, por un lado, apoyar a los estudiantes cuando lo solicitan y por el otro, observar su desempeño para la reflexión posterior. La planificación de un programa no conlleva la preparación suficiente para afrontar a un grupo de niños y conseguir la secuencia de actividades concebidas, así como alcanzar los objetivos trazados para la sesión. Nuevamente participan los aprendizajes en diversos planos, el personal, el profesional, el de su formación, el social. En la aplicación del programa se proyectan los patrones de interacción entre el adulto y el niño, entre el profesional y el usuario, entre el rol de enseñante y el del facilitador y el paso del plan escrito al hacer. Sólo a través de las acciones profesionales en situaciones reales es posible profundizar en las concepciones teóricas, en las prácticas cotidianas de relaciones interpersonales y en las prácticas sociales profesionales.

La Práctica Supervisada en la formación de estudiantes universitarios

La vinculación entre la teoría y la práctica ha sido uno de los retos más desafiantes en el ámbito universitario. El “Aprender haciendo” noción acuñada por Dewey, ha sido retomada en diversas propuestas educativas cuyo interés primordial es integrar la teoría con la práctica. Una de ellas es la práctica supervisada que se ha integrado cada vez más en los planes de estudio de diferentes carreras. El eje central de la Práctica Supervisada es la inserción del estudiante en el campo profesional y en el desarrollo de las acciones profesionales propias de la disciplina en que se forma.

Existen diferencias importantes entre los programas de Prácticas Supervisadas. En la mayoría de las instituciones de educación superior la Práctica Supervisada se efectúa en los dos o tres últimos semestres de la carrera, o una vez concluidos los semestres correspondientes al currículo, como un requisito para concluir los estudios. La propuesta de algunas universidades es incorporar desde el tercer o quinto semestre la Práctica Supervisada.

De igual manera, en la mayoría de las universidades la Práctica Supervisada se realiza en instituciones ajenas a dichas universidades, con las que se establecen convenios de colaboración. La supervisión a los estudiantes compete tanto a la institución receptora, como a la universidad. La primera realiza la supervisión directa y la universidad la supervisión externa.

En las dos propuestas anteriores, la Práctica Profesional Supervisada se concibe como la aplicación de los conocimientos teóricos adquiridos por los estudiantes durante su formación. Cuando el estudiante concluye las asignaturas del plan de estudios y participa en los centros laborales con convenio, en donde ya no hay una supervisión directa de los docentes universitarios, se está insertando en el campo laboral, como un practicante profesional que requiere experiencia. En este caso la experiencia es acompañada de la supervisión del centro receptor y de los docentes universitarios, la supervisión es la ventaja del estudiante frente a las acciones profesionales que podría desempeñar al entrar directamente al campo laboral.

Cuando el estudiante desempeña acciones profesionales, dentro de los centros laborales con convenio, en los últimos semestres de su formación, de igual manera su formación se ve restringida por las características del convenio y no existe la posibilidad de una supervisión directa por parte de los docentes universitarios.

Una concepción diferente es integrar la Práctica Supervisada como parte nuclear de la formación del estudiante. Lo que se busca resaltar en los modelos que incorporan la Práctica Supervisada como parte del plan de estudios,

es el lugar que se otorga a ésta en la construcción del conocimiento por parte del alumno y no sólo a la aplicación de éste una vez obtenido por la vía teórica.

Existen diversos estudios acerca de la Práctica Supervisada en la formación de profesores, en especial del nivel escolar básico. En ellos destaca el análisis de las formas desarrolladas para incorporar la reflexión, por parte del estudiante, de la experiencia obtenida en las prácticas realizadas en los centros escolares asignados para la misma.

Son pocas las experiencias reportadas de una Práctica Supervisada constituyente de la formación integral del estudiante universitario. Dentro de ellas destaca la inquietud por dilucidar el tipo de aprendizaje generado en la imbricación de la atención a un usuario real y la necesidad de una formación curricular, de la lógica de la atención y la lógica del proceso de enseñanza-aprendizaje, de los tiempos del usuario y los tiempos de formación (Lucarelli, et al., 2009).

Para la formación del psicólogo, en el área educativa, se puede establecer una relación entre: las habilidades complejas ejercidas por el practicante profesional; una tarea en el mundo, la atención que se presta al solicitante, ya sea una persona o una institución; la ecología de los sistemas educativos y de salud y los contextos en donde ocurren estas tareas.

El contexto en el cual confluyen los elementos anteriores, en el PAP-T, es la CUAS Tamaulipas. En ella se ofrecen los servicios de atención a la comunidad para odontología, psicología y medicina. Ofrece, de esta forma, una relación de servicio profesional que es requerido por los solicitantes, a los que se les denominará usuarios. Existe una infraestructura similar a un centro de atención psicológica:

- Las instalaciones cuentan con recepción, salas de espera, cajas, servicios sanitarios, caseta de vigilancia, cubículos de trabajo, en general, lo que se espera de un centro de atención psicológica, pero, cuenta además con salones para impartir clases o seminarios y cámaras de doble espejo equipadas para la observación de las actividades
- El personal adscrito a la clínica universitaria desempeña actividades diferenciales para el funcionamiento de la misma, mantenimiento, archivo, caja, jefatura, profesionistas, etc. La diferencia sustancial en el organigrama es la autonomía, por parte de los docentes, en la prestación del servicio, la relación con lo administrativo se circunscribe a la información, del tipo de población a atender, del número de casos que se aceptan, de los horarios en los que se realizará y de mantener actualizado el expediente resguardado en la clínica universitaria.

Las CUAS, como contexto, facilitan al estudiante el establecer relaciones semejantes a las relaciones laborales, tales como: solicitar la apertura de los espacios de trabajo, cubículos, cámara de doble espejo; solicitar el expediente para anotar la información correspondiente, con la supervisión y firma del docente; contar con el conocimiento de que los usuarios acuden a solicitar un servicio profesional; establecer una relación profesional no sólo con el usuario directo, regularmente menores de edad, sino con los familiares que lo acompañan, madres, padres o abuelos usualmente, y de forma indirecta con otros implicados en la petición del servicio, generalmente profesores de primaria y secundaria. Los elementos anteriores pueden contribuir a desarrollar una identidad profesional por parte del estudiante. La construcción de la identidad profesional es favorecida por las condiciones del contexto de la clínica universitaria y requiere del apoyo del docente para que el estudiante construya una identidad sólida, en la cual estén implicadas las nociones éticas del servicio y responsabilidad profesional y las habilidades de comunicación con los involucrados en la tarea profesional desempeñada.



Aprendizaje situado y Práctica Supervisada en el PAP-T

Desde la perspectiva del aprendizaje situado (Lave & Wenger, 2003) el estudiante/practicante de psicología¹, a través de la participación en las prácticas de las comunidades sociales profesionales, construye su identidad profesional en relación con estas comunidades. La noción de participación periférica legítima, dentro del concepto de aprendizaje situado, permite transitar del aprendiz novel al aprendiz experto, ya que se centra en el proceso por medio del cual los practicantes profesionales principiantes se vuelven practicantes expertos, se interesa en las relaciones entre los especialistas y los principiantes en este proceso y en el dominio y la habilidad que adquieren los últimos al moverse hacia una participación plena y completa en la comunidad de práctica social de su profesión.

En las clínicas universitarias el aprendizaje del practicante profesional principiante transita de la observación a la acción directa y la reflexión. El estudiante tiene la oportunidad de observar la forma en que se conducen los profesionistas experimentados, en este caso los docentes, observar a practicantes profesionales avanzados, que pueden ser prestadores de servicio social o compañeros que han cursado la modalidad de práctica supervisada en el área clínica, y entablar relaciones directas con los involucrados en las tareas profesionales, usuarios con familiares o personas involucradas en la petición de servicio y personal de la clínica.

La reflexión alrededor de la observación de otros y del propio desempeño estimula la construcción de una identidad profesional basada en el conocimiento, la experiencia y un análisis que vincula las acciones profesionales con sistemas más amplios de salud, de educación, de la psicología y de la relación entre conocimiento y sociedad.

En el PAP-T la aprehensión del conocimiento teórico y la experiencia práctica se realizan de manera casi simultánea, hay una interacción constante entre la información, la teoría y la práctica. Esta interacción se observa con claridad al inicio de la relación entre profesionista y usuario. El practicante profesional principiante puede observar la interacción entre el profesional experimentado, el docente, y el usuario para definir los objetivos y condiciones del servicio que se proporcionará². En la entrevista breve inicial se determina si la demanda de servicio corresponde a los casos atendidos dentro del PAP-T, se revisa y acuerda el consentimiento informado, dentro del cual se especifica que el servicio es proporcionado por estudiantes con la asesoría y supervisión del docente y si hay los acuerdos pertinentes se estipulan los objetivos del servicio a proporcionar. El estudiante revisa la información pertinente a la entrevista breve antes de la misma y después de la entrevista se vuelven a revisar los contenidos, pero, ahora, que se cuenta con la observación, en el análisis se profundizan los aspectos relevantes observados y sus implicaciones éticas, profesionales, institucionales y sociales de una manera diferente.

El paso de la revisión teórica y observación de profesionales experimentados a la acción de las tareas profesionales implica aprendizajes diversos en donde se entremezclan los recorridos personales, sociales e institucionales. La vivencia directa con usuarios puede llevar, al estudiante/practicante, a experimentar inquietud al estar en el rol profesional con un usuario real y pone en juego las habilidades de comunicación aprendidas con anterioridad y las que está aprendiendo en la modalidad de Práctica Supervisada. Los usuarios pueden dar información o hacer comentarios muy diferentes a los revisados en los libros u observados en las demostraciones. Como sugiere

1 A los estudiantes de psicología se les denominará practicantes profesionales principiantes, ajustando el concepto de practicantes en el análisis del aprendizaje de oficios realizado por Lave y Wenger, (2003).

2 Esta interacción forma parte de las competencias primarias señaladas por EuroPsy (2015), para la certificación de competencias en Psicología. Las Competencias señaladas en este documento abordan las competencias que se consideran primarias y posibilitadoras y concuerdan en general con los objetivos propuestos en el Plan de Estudios de la Carrera de Psicología de la FES Zaragoza (2010), en el último la entrevista breve se puede incluir en el desarrollo de habilidades de comunicación profesional. Estos dos documentos serán la base para el análisis de las habilidades profesionales complejas que se desarrollan en la modalidad de Práctica Supervisada.

Schön (1992) las situaciones reales suelen presentarse en formas poco definidas y desordenadas, el estudiante no puede abordarlas como un problema instrumental que se resuelve aplicando una fórmula, debe integrar el conocimiento a la situación de forma activa, en la experiencia misma. La reflexión sobre la acción que realiza el estudiante/practicante conlleva la apropiación de un significado múltiple, personal, institucional, de la práctica profesional, que posibilite la transformación de una situación difusa y fragmentada en conocimientos y experiencias con un sentido coherente.

El proceso descrito arriba es más evidente cuando se continúa con la atención psicoeducativa. La participación periférica legítima, como se había mencionado, posibilita el dar cuenta del proceso de formación en un profesional a través de realizar las acciones sociales profesionales con usuarios reales en un contexto de representación laboral-universitario. El estudiante practicante atraviesa por la revisión teórica del propio PAP-T, a la vez que incorpora sus conocimientos anteriores y los conocimientos horizontales, de las otras modalidades dentro del módulo que cursa. Los contenidos propuestos en el PAP-T tienen una vinculación directa con las situaciones aceptadas dentro del propio programa, aun así, hay una revisión diferencial por parte de los estudiantes. Se proponen contenidos mínimos básicos para la revisión por parte de todos los estudiantes inscritos en el programa, después cada equipo de trabajo incorpora los contenidos pertinentes a su caso y realiza las búsquedas necesarias para conformar su programa de intervención. Una segunda actividad didáctica la componen las demostraciones por parte de los practicantes expertos o avanzados, con la consiguiente reflexión de contenidos y aspectos relevantes observados. Las demostraciones pueden ser en vivo o por medio de producciones audiovisuales realizadas en semestres anteriores, también se utilizan exposiciones o simulaciones para propiciar la práctica por parte de los estudiantes. Posteriormente el practicante profesional novel inicia su participación directa con la observación, apoyo, asesoría y supervisión por parte del docente.

El practicante profesional pasa del rol de principiante al rol de practicante avanzado y en algunos casos llega al practicante experto. Para ilustrar lo anterior se relata el caso de una estudiante que inicia estableciendo una relación de maestra-alumno con el usuario asignado, un niño de segundo año de primaria que no reconocía las letras. Cuando el estudiante/practicante adopta el rol de maestro reproduce las relaciones aprendidas en esa interacción, demanda las respuestas correctas del niño, en lugar de establecer las condiciones para que el niño acceda al aprendizaje de la noción en turno. La estudiante, como la mayoría de sus compañeros, tiene una buena comprensión de las lecturas acerca del aprendizaje dentro de la teoría de la actividad, que forma parte de los conceptos centrales del enfoque histórico-cultural, de la asistencia proporcionada por el mediador social para lograr posteriormente el desempeño autónomo por parte del niño y de las fases por las que pasa la formación de conceptos mentales, del plano materializado al plano mental pasando por el plano perceptivo y verbal (Talizina, 2009). Sin embargo, al momento de aplicar sus conocimientos en la situación real con el usuario predomina el patrón de relación maestro-alumno que aprendió cuando fue alumno de primaria. Con la revisión de videos donde ella podía observarse, junto con los comentarios de sus pares, de los practicantes avanzados, prestadores de servicio social y del docente, consiguió modificar sustancialmente su desempeño profesional. Logrando establecer propuestas con fundamentos teóricos y poniendo a prueba sus propuestas, en las discusiones y análisis de sesiones posteriores mostró un dominio conceptual y práctico amplio.

La observación es guiada por los conocimientos previos en general y por los conocimientos conceptuales específicos. La comprensión inicial de los conceptos acerca del aprendizaje, desde el enfoque histórico cultural, fueron la base para que la estudiante lograra identificar el tipo de relación establecida con el usuario y la búsqueda de los elementos para establecer una relación diferente, acorde con los conceptos de aprendizaje con los cuales ella concordaba. Posteriormente ella podía hacer análisis del desempeño de sus compañeros observando los



videos de la ejecución de los mismo, comentarios que sus compañeros consideraban de gran utilidad, pasando así a un nivel de practicante avanzada o quizá de experta. Como apunta Lave y Wenger (2003) el aprendizaje en la práctica social implica, no solamente una relación de actividades específicas, sino volverse capaz de involucrarse en nuevas actividades, ejecutar nuevas tareas y funciones, dominar nuevas comprensiones. Actividades, tareas, funciones y comprensiones que son parte de un amplio sistema de relaciones dentro de las cuales ellas tienen significado.

Hay dos herramientas que han sido de gran utilidad para el aprendizaje asistido hacia los estudiantes. Una de ellas es la observación, en la cámara de doble espejo, efectuada por el docente y estudiantes, que permite, por una parte, mayor comodidad al estudiante en su rol de practicante profesional ya que los observadores no se encuentran en el cubículo de trabajo y, por otra parte, que sus compañeros realicen comentarios con el docente sobre lo que observan. El docente también puede hacer observaciones o participar en forma directa para hacer demostraciones cuando lo considera apropiado o es solicitado por el practicante profesional.

La segunda herramienta, la incorporación del portafolio electrónico como parte del proceso de formación, ha sido fundamental para la reflexión del propio hacer del estudiante y ha abierto múltiples canales de reflexión. En el portafolio electrónico los estudiantes conforman las evidencias tanto de su desempeño profesional como del análisis del desarrollo o aprendizaje del usuario. Desde la selección de las evidencias se involucran procesos de observación, análisis y reflexión.

El Identificar conceptualmente lo que acontece en la interacción profesional-usuario, enriquece la siguiente observación, análisis y reflexión. El aprendizaje ocurre en forma de espiral, cuando se ha realizado la observación del propio desempeño y se ha reflexionado sobre el mismo, el siguiente desempeño se transforma, una nueva observación y reflexión conducen a un nuevo cambio. Lo anterior solo es posible cuando el portafolio electrónico forma parte del proceso de aprendizaje situado y no se convierte en un reservorio de evidencias al final del periodo de la actividad de formación.

La reflexión expuesta en los párrafos anteriores pretende formar parte del proceso de colaboración, esencial, para la conformación de prácticas educativas inmersas en la formación de profesionales reflexivos vinculados con su entorno social.

REFERENCIAS

Bisquerra, R. (Coord.). (2006). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. España: Praxis Universidad.

Compendio de Práctica Supervisada de Psicología Educativa (2012). FES Zaragoza, UNAM. México: Autor, documento de circulación interna.

EuroPsy (2015). Competencias de los psicólogos. Consejo General de la Psicología. España. Recuperado de <http://www.europsy.cop.es/index.php?page=competencias-de-los-psicologos>.

Informe de las conclusiones obtenidas por el grupo de trabajo en la reunión sobre enseñanza modular. (1976). México: CLATES y U. A. B. C.

Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Aprendizaje situado: La participación periférica legítima*. México: UNAM-FES Iztacala.

- Lucarelli, E. Finkelstein, C., Donato, M., Calvo, G., Del Regno, P., Gardey, M., Nepomneschi, M. & Solberg, V. (2009). La enseñanza de prácticas profesionales en la universidad: estilos docentes diversos para aprendizajes complejos en las clínicas odontológicas. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13, 1.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. España: Paidós.
- Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2005). *Enseñanza de la lectura: método práctico para la formación lectora*. México: Trillas.
- Talizina, N. (2009). *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. (2010). Propuesta de Modificación al Plan y Programas de Estudio de la Licenciatura en Psicología (Sistema Presencial). México: Autor, documento de circulación interna.

Capítulo 2



La estimulación del desarrollo en la infancia y el juego mediado por objetos

Ana María Baltazar Ramos
Eduardo Alejandro Escotto Córdova
Daniel Esquivel Hernández

RESUMEN

La *Estimulación del Desarrollo en la Infancia (EDI)* es un conjunto de actividades estructuradas, ordenadas y organizadas por el adulto para favorecer y apoyar el desarrollo de los niños en edades tempranas; dichas actividades deben estar regidas por el juego con el niño y ofrecerle escenarios que le ayuden a obtener información para optimizar sus destrezas, conocimientos, afectos y sociabilidad. En todo momento la regulación verbal y la demostración práctica de la actividad, por parte del adulto, debe imperar. El juego es importante por ser la actividad rectora en la etapa preescolar, porque provoca cambios cualitativos en la psiquis infantil y forma las bases de la actividad escolar que pasa a ser la principal en los años posteriores. Existen diferentes tipos de juegos y en el mediado por objetos, el niño necesita al objeto, generalmente muñecos, para representar al personaje, y éste se manifieste mediante las verbalizaciones y conductas que el infante representa. Siguiendo estos principios, nuestro objetivo fue investigar qué tanto ayudaría el juego mediado por objetos, usándolo en toda actividad programada de la Estimulación del Desarrollo, a un preescolar de 5.6 años, con problemas de socialización en la escuela según reportes escolares. Procedimiento. Se programaron durante 6 meses sesiones con el juego mediado por objetos en dos sesiones individuales de 50 minutos por semana, y dos meses en sesiones grupales dos veces por semana. Se utilizó la Guía Portage como índice de desarrollo y los reportes verbales de familiares y escolares para apreciar la socialización. Resultados. El niño logró un mayor puntaje en socialización al final de los seis meses, y los reportes familiares y escolares fueron muy positivos para la socialización cotidiana del niño. Conclusiones. El juego fue una herramienta importante para desarrollar destrezas sensoriomotoras, habilidades sociales, desarrollo de los afectos y de las funciones cognitivas ayudó al niño a entender su mundo y el de los adultos; facilitó la autorregulación de la actividad y con ello la atención voluntaria, y estimuló el uso del lenguaje en las interacciones sociales y en la regulación de su actividad.

ANTECEDENTES

Al establecer los derechos de los niños en la convención de Ginebra, fue creado el concepto de estimulación temprana en 1959 (Vidal, 2008). Desde entonces, se han diseñado diferentes programas de estimulación con la finalidad de ayudar a los infantes con algún tipo de riesgo biológico o psicosocial. El tipo de ayuda ha variado en las áreas de desarrollo estimuladas; algunos de esos programas se han enfocado a estimular un área del desarrollo para lograr en ellas correcciones específicas. Tomblin, Barrer, Spencer, Zhang y Gantz (2005), examinaron el crecimiento de las habilidades de lenguaje expresivo en 29 niños que recibieron implantes cocleares entre 10

y 40 meses de edad. A estos niños los estimularon con lenguaje oral y de signos, por dos años. Encontraron que si durante los primeros meses se realiza el implante coclear en los pequeños que tienen Pérdida Bilateral Neurosensorial (HNS) su desarrollo en el lenguaje y el lenguaje expresivo puede alcanzar la normalidad, comparada con niños normales de la misma edad escolar (seis años), además de lograr que aprendieran dos idiomas, el oral y de signos. Por su parte, Mata, Calero y Carles (2012) valoraron la eficacia de un programa destinado a estimular el área cognitiva de preescolares que presentan déficit en habilidades cognitivas básicas en el currículo académico. Su muestra se compuso de 48 niños de entre cinco y seis años de edad, 24 pertenecieron al grupo control y 24 al grupo experimental. Durante seis sesiones de una hora, aplicaron al grupo experimental el *programa mediacional de enriquecimiento cognitivo para niños de educación infantil*. Los resultados mostraron la eficacia en las habilidades entrenadas en contraste con el grupo control.

En un principio, el concepto de estimulación temprana estuvo asociado a intervenciones casi clínicas para mejorar la maduración deficiente de los niños. La noción de desarrollo subyacente se equiparó durante mucho tiempo a la de maduración biológica, es decir, a cierta edad correspondería cierta talla, peso y habilidades para el aprendizaje. Este concepto de desarrollo ha sido superado en la psicología y pedagogía, sin negar, por supuesto, que la maduración biológica es un factor importante.

El concepto de Desarrollo Psicológico

El concepto de desarrollo fue usado en las primeras décadas del siglo XX como referido solo a los infantes, y ubicado solo en el plano intelectual (Vygotski, 1933/2002):

A menudo describimos el desarrollo de un niño como el desarrollo de sus funciones intelectuales, es decir, cada niño se presenta ante nosotros como un ser teórico que, de acuerdo con el nivel superior o inferior de su desarrollo intelectual, se mueve de un período de edad a otro. (p.2).

Investigadores como Piaget (1959/1996) y sus seguidores, determinaron que el desarrollo se caracteriza por la existencia de interrupciones y cambios cualitativos, que llevan a un cambio estructural, a una paulatina integración y diferenciación, y por supuesto, a una existencia de estadios diferentes con un estadio final o meta de los niños. Estos cambios se correlacionaban con la edad y la maduración biológica (Sanz, 2012). Esta concepción presupone que hay que esperar el desarrollo del niño en la medida en que crece cronológicamente, es decir, induce, sin explicitarlo los autores, una actitud pasiva ante el desarrollo. Para autores como Alfred Binet (1903/2013) y Arnold Gesell (1941/1987), esta concepción del desarrollo los llevó a la creación de pruebas en las que, a cierta edad cronológica, correspondía cierto desarrollo de "inteligencia", "maduración", o desarrollo cognitivo y motriz. El supuesto fundamental de estas pruebas psicométricas es que, el desarrollo se debe evaluar con tareas que el infante realice por sí solo en cierta edad. Ninguna ayuda debe ser dada para obtener una correcta evaluación. Ello supone que el desarrollo es algo que ocurre sin la intervención de otros, solo por procesos maduracionales, y, por lo tanto, su evaluación no debe incluir ninguna ayuda.

Otra forma de concebir el desarrollo la aportó Vygotski (1931/1995). Para él, el humano no nace con las funciones psicológicas preparadas, acabadas de una vez y para siempre; ni tampoco maduran gradualmente **solo** durante el crecimiento biológico, sino que, con un nivel de maduración neurobiológica determinado, se desarrollan en interacción dialógica y sociocultural con las personas que los rodean, y de acuerdo con ciertas condiciones y prácticas históricas de familiares, amigos, y condiscípulos escolares. Esto hace del desarrollo un proceso histórico, social, semiótico y cultural, y no solo biológico. Por lo tanto, su evaluación no debe excluir lo que el niño puede lograr con la intervención de otras personas, **al contrario, debe incluirlo**. El concepto que resume esta concepción



es el de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), es decir, analizando lo que un sujeto puede hacer por sí solo, y comparándolo con lo que puede hacer con ayuda de otra persona; la distancia entre una ejecución y otra es la ZDP.

La naturaleza del humano no está determinada solo biológicamente por el cerebro en proceso de maduración propio de su especie (*Homo sapiens*); sin duda, ésta es una condición necesaria, pero no es suficiente para lo que entendemos por desarrollo psicológico. Los cambios maduracionales del cerebro-cuerpo desde el nacimiento, condicionan las interacciones del individuo con la sociedad, la cultura y la actividad semiósica y emocional con sus congéneres, pero a su vez, éstas regulan y modifican los procesos neurobiológicos en que se sustentan. Por eso, el desarrollo no se puede equiparar a la maduración biológica, aunque se relacionen con ella de forma importante. La semiosis, las interacciones dialógicas y sociales, la cultura y el impacto de todo ello en las emociones y sentimientos, son parte esencial de la naturaleza humana en desarrollo. Y como éstas ocurren siempre en un contexto y tiempo histórico, las características del desarrollo humano siempre son históricas y sociales; el desarrollo de las personas no ha sido igual en todos los tiempos históricos y sociedades.

El desarrollo así entendido, no es atributo solo de los infantes humanos; ocurre durante toda la vida, del nacimiento a la vejez. No es solo un desarrollo intelectual, también es social, emocional y de destrezas reguladas consciente y voluntariamente. No presupone adoptar una actitud pasiva ante el transcurrir cronológico de las personas, por el contrario, abre la posibilidad de intervenir activa y planeadamente en el curso del desarrollo psicológico de los humanos. (Y no se evalúa solo psicométricamente, sino también tomando en cuenta la Zona de Desarrollo Próximo) (ZDP) (Vygotski, 1934/1993).

El fundamento de esta concepción de desarrollo psicológico consiste en que en cada etapa cronológica de la vida de un humano, la maduración biológica condiciona las interacciones socioculturales, semiósicas y emocionales con sus congéneres, pero también, éstas estimulan y regulan las configuraciones neurobiológicas: la actividad práctica regulada por el lenguaje interno, el oral o el externo de otra persona, modifica las configuraciones sinápticas en los humanos; lo mismo ocurre en otras especies, la actividad práctica enriquecida modifica la neurogénesis, la dendritogénesis, la expresión genética y de neurotransmisores, estimula la aparición de factores de crecimiento nervioso, y engrosa la corteza cerebral de la rata (Leal & Arias, 2007). Porque esto es así, la intervención consciente y propositiva para estimular el desarrollo con prácticas socioculturales programadas que estimulen la actividad práctica de los sujetos es una herramienta para potenciar las capacidades y destrezas humanas durante todo el desarrollo. Esta programación puede realizarse desde la familia, la escuela, el trabajo o desde las actividades de ocio. Por supuesto, eso es lo que hacen los psicólogos, pedagogos y profesores cuando intervienen en el desarrollo de cualquier persona. Ese desarrollo se lleva a cabo como un proceso multidimensional, donde existen cambios físicos, cognitivos, emocionales y sociales y, pese a que estos cambios sean secuenciales, no todos ocurren con la misma rapidez en todas las personas, ni al mismo tiempo o con la misma eficacia; esto lo hace único, personal. Cuando esta concepción de desarrollo se aplica a infantes, el papel de los adultos-cuidadores primarios en el desarrollo de los niños es fundamental, ya que los adultos (la familia y los profesores) son los guías o facilitadores de ese proceso de desarrollo psicológico.

En esta investigación, definimos el desarrollo psicológico como el conjunto de destrezas y habilidades cognitivas, conductuales y emocionales, que un sujeto puede alcanzar con ayuda de otros, en cierto estado de su maduración neurobiológica.

Si bien el desarrollo psicológico ocurre durante toda la vida, en la infancia tiene ciertas peculiaridades: el juego es una condición vital de la infancia, es la condición mediante la cual el niño ejecuta la mayoría de sus actividades espontáneas.

Caracterizando el juego

Definir un concepto, es acotar, delimitar, encuadrar las características y propiedades del referente, objetivo o subjetivo, del concepto. Una definición incluye ciertas características y propiedades, y excluye otras. Proponemos aquí, las siguientes características y consideraciones que deben ser tomadas en cuenta en el concepto de juego.

- 1) Se ha registrado en la infancia de muchas especies de mamíferos, y ocasionalmente, en los adultos. Se infiere que puede estar presente en todas las especies de mamíferos (ver 10 animales jugando en la nieve como niños <https://www.youtube.com/watch?v=ReEgCrIzHQQ> Consultado el 24 de noviembre del 2017).
- 2) Aparece como reproducción o simulación de conductas que, en la adultez de cada especie, están presentes para su supervivencia y para la interacción con sus congéneres.
- 3) Ejercita habilidades y destrezas propias de cada especie.
- 4) Siempre hay, al menos, algún tipo de actividad de domino, sumisión, persecución y de repetición placentera de la actividad lúdica.
- 5) Fortalece el vínculo y la interacción social de los congéneres que juegan.
- 6) En las especies observadas, el juego va acompañado de expresiones faciales y corporales con intensas emociones positivas.
- 7) En todos los mamíferos observados, hay juegos de interacción con congéneres, y juegos individuales, muchos de ellos son de repetición de una misma actividad.
- 8) En la especie humana, cuyo rasgo peculiar es la naturaleza semiósica del psiquismo, a partir de cierta edad, las actividades lúdicas están mediadas por signos y significados, y por el lenguaje hablado.
- 9) En los humanos, a partir de cierta edad, la regla universal de todo juego interactivo con otros, o consigo mismo, es respetar el rol o papel adoptado por los jugadores. En los niños preescolares éstas reglas no son explícita y detalladamente elaboradas, solo son asumidas con el rol del jugador. En los escolares, adolescentes y adultos, las reglas suelen ser predominantemente explícitas
- 10) En el juego humano entre individuos, se asumen roles imaginarios y se encarnan personajes igualmente imaginarios. En los juegos solitarios, hay algunos que se caracterizan por la repetición de acciones utilizando objetos social e históricamente construidos por comunidades específicas (yoyo, balero, cartas, dados, arcos y flechas, balones, pelotas, crucigramas, laberintos, damas, ajedrez, etc.); y otros en los que, aunque solo hay un sujeto humano real, están presentes representaciones simuladas de sujetos humanos o animales humanizados (muñecos, juegos de video, etc.).
- 11) El desarrollo del juego en la infancia, pasa del objeto que define la actuación imaginaria (tener un juego de té, induce a jugar a la comidita tomando té o café), a la acción imaginaria que atribuye sentido y significado a los objetos (a un palo largo se le atribuye la propiedad de ser un caballo). “El significado se libera del objeto con el que se fusionó directamente antes” (Vygotski, 1933/2002, p. 17). Cuando el juego presupone



personajes imaginarios con los que se interactúa, entre más pequeño es un infante, necesita la cosa (el juguete) para representar al personaje, entre más se desarrolla el niño, utiliza la palabra para representarlo (Escotto-Córdova, 2011).

- 12) Hasta ahora, no se ha registrado que, en el juego desarrollado por otras especies de mamíferos, el espécimen juegue como lo hacen los niños humanos, que juegan con un objeto al que le han atribuido un significado separado del objeto, es decir, de su función real como objeto (los niños usan un cubo de madera y dialogan con él como si fuera el padre de una familia de otros cubos más pequeños, Escotto-Córdova, 2011).

El juego en la edad preescolar

La vida cotidiana de un niño preescolar transcurre entre el ejercicio de actividades útiles, pertinentes y necesarias para su bienestar (bañarse, vestirse, comer, platicar con los adultos, etc.) orientadas por los adultos, y actividades lúdicas desarrolladas por el mismo niño, ya en lo individual, o en interacción con otros niños. Esto significa que la vida cotidiana del niño no es un juego permanente. Sin embargo, cuando el niño no tiene que satisfacer sus necesidades fundamentales, generalmente reguladas por el adulto, y se le deja a su espontánea actuación, simplemente juega. E incluso, lo hace cuando se le permite ser espontáneo durante sus actividades de bienestar personal, por ejemplo, juega con la comida, con el agua del baño, con su propia ropa. El juego es la principal actividad libremente ejecutada durante el desarrollo del niño preescolar, su importancia no reside solo en su frecuencia, sino ante todo, porque a través del juego se expresan sus necesidades, motivos y emociones; porque por ese medio suele aprender y comprender muchos aspectos sobre el mundo, las relaciones sociales, y la expresión de los afectos; porque ejercita destrezas motoras y sensoriales; porque al ejecutar el juego con objetos, el niño desarrolla la capacidad de separar el significado que las palabras cotidianas asocian a un objeto, del objeto real. Por ejemplo, la palabra “pan” está vinculada cotidianamente al pan real, mientras que, durante el juego, la palabra “pan” se le atribuye a un pedazo de plastilina. Este ejercicio lúdico desarrolla la capacidad simbólica del niño preescolar y le permite operar, con mayor destreza, con un mundo sensorialmente ausente representado crecientemente por diversos signos, y por los significados léxicos, oracionales y discursivos: “la esencia del juego...crea una nueva relación entre lo semántico y lo visible, es decir, entre situaciones en el pensamiento y situaciones reales” (Vygotski, *Op cit.* p. 28); y, finalmente, porque, en el desarrollo de la regulación de la acción mediante el lenguaje, el juego tiende a desarrollar la autorregulación consciente y voluntaria al sujetar la acción espontánea, a las reglas imaginarias, o explícitas, de la actividad lúdica. Todo eso impulsa el desarrollo.

Jugar, también crea la zona de desarrollo próximo del niño. En el juego, un niño siempre está por encima de su edad promedio, por encima de su comportamiento diario; en el juego, es como si fuera una cabeza más alta que él. Como en el enfoque de una lupa, el juego contiene todas las tendencias de desarrollo en una forma condensada; en el juego, es como si el niño tratara de saltar por encima del nivel de su comportamiento normal. (Vygotski, 1933/2002, p. 24).

Por esa razón, el juego es el elemento central en el desarrollo psicológico del niño. El mismo Vygotski (2012) considera esta actividad, como una actividad rectora de la edad preescolar; pues en el niño, el juego provoca cambios cualitativos en la psiquis infantil, y permite al mismo tiempo, formar las bases de la actividad escolar que pasa a ser la principal en los años posteriores.

Elkonin (2003), al estudiar el juego, concluye que el fondo del juego es social, porque nace de las condiciones de vida del niño en la sociedad; así que, al introducir al pequeño en el entorno social con una actividad de juego, se fortalecen relaciones sociales, a la vez que intenta comprenderlas reconstruyendo aspectos de la vida a los que

aún no tiene acceso; además, facilita el desarrollo de la regulación de la conducta mediante el lenguaje, sobre todo si es un juego protagonizado. Manujlenko e Istomina (citados en Bodrova & Leong, 2012), comentan que el juego influye en el desarrollo del niño al favorecer la Zona de Desarrollo Próximo y facilita el desarrollo de la autorregulación inhibiendo el contenido de su conducta de acuerdo con el rol que adquiere en el mismo.

Tipos de juegos

Dependiendo de la edad de los niños, el tipo de juego va cambiando. En un inicio los niños de 1- 2 años exploran su entorno a través de estímulos que perciben por medio de sus sentidos, mueven objetos para escucharlos, sentirlos, etc., Wallon (1976/2000) y Piaget (1959/1996) lo llamaron juego funcional, posteriormente, los infantes hacia el tercer año y más, van manipulando objetos, juegan con muñecas, carritos, (juego de ficción, Wallon, o Juego simbólico, Piaget), y tienden a dialogar con personajes y asumir roles sociales de personajes: juegan a ser bomberos, maestros, doctores, Wallon lo llamó juego adquirido, y Elkonin (1978/2003) lo llamó de roles o juego protagonizado. En el juego protagonizado, el niño es el personaje principal de un juego de roles. Generalmente refleja el estatus social que el personaje tiene para el niño.

Por otro lado, el Juego mediado por objetos (muñecos, títeres, carritos, plastilina, etc.), es un tipo de juego de roles en 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 quiera asignar. Es un juego claramente dialógico, en donde entre más pequeño es el niño preescolar (3 a 4 años), más necesita al muñeco para representar al personaje, y entre más grande es el niño (5 o 6 años) tienden a aparecer personajes que son representados solo por la palabra del niño (por ejemplo, si el niño juega con un superhéroe en el filo de una mesa, puede hacer hablar al personaje diciendo: “¡un tiburón!”, el niño y el muñeco se inclinan hacia debajo de la mesa como si un tiburón imaginario estuviera ahí). Este juego es una variante del juego de roles. En estos juegos los niños pueden ser el narrador que hace hablar a los personajes, o un personaje de la historia lúdica que inventa. En el primer caso, el niño no representa un rol, el niño es quien asigna los roles. Cuando la niña tiene 3 muñecas y una muñeca habla como mamá, otra como hija y otra como tía, en los tres casos la niña es quien habla por cada personaje, pero ella no es un personaje más. (Baltazar & Escotto, 2017).

Por las peculiaridades del juego y su papel en el desarrollo psicológico del infante, la planeación de juegos debe ser considerada una herramienta para estimular el desarrollo.

Como se ha dicho la **Estimulación del Desarrollo en la Infancia (EDI)** es el conjunto de actividades estructuradas, ordenadas y organizadas por el adulto para favorecer y apoyar el desarrollo de los niños en edades tempranas; dichas actividades deben estar regidas por el juego con el niño y ofrecerle escenarios que le ayuden a obtener información para optimizar sus destrezas. En todo momento la regulación verbal y la demostración práctica de la actividad, por parte del adulto, debe imperar.

En correspondencia a lo antes planteado, **el objetivo** de esta investigación fue averiguar si el juego mediado por objetos y la EDI aplicada a un niño con problemas de socialización (pelear con los compañeros de grupo, hacer berrinches en casa) regularía sus conductas sociales mejorando sus interacciones sociales.

MÉTODO

Se trabajó con un sujeto, varón de 5 años 6 meses, que acudió junto con su madre, a una Clínica Universitaria a solicitar el servicio. La madre refería que el sujeto peleaba mucho con sus compañeros del preescolar, que les



arrebatava las cosas y en caso de que alguno se resistiera a dárselas los golpeaba; por lo que la maestra ya no quería aceptarlo, no conforme con eso, en casa hacia lo que quería o hacía berrinches: gritaba, lloraba y pegaba.

Evaluación

Después de firmar la madre el consentimiento informado, se aplicó al sujeto la Guía Portage de Educación Preescolar (GP), (Bluma, et al, 1978), para determinar su desarrollo actual.

La Guía Portage de Educación Preescolar de Bluma, Shearer, Frohman y Hilliand, tiene su origen en 1972. Es un instrumento de evaluación y de intervención en estimulación de preescolares. Sus objetivos están basados en patrones de crecimiento y desarrollo normales, fue diseñada para usarse con niños cuya edad mental comprende desde el nacimiento hasta los seis años. Como instrumento de evaluación está compuesta de un conjunto de conductas propias enumeradas con intervalos de un año, en cada una de las cinco áreas de desarrollo: Socialización, Lenguaje, Autoayuda, Cognición y Desarrollo motriz. Su método de evaluación no está estandarizado, por lo que se busca hacer una comparación entre la edad cronológica del niño (**porcentaje esperado**) la cual se obtiene de dividir la cantidad de meses en la que se encuentra el niño de acuerdo a su edad, entre el número de meses totales de año y el resultado multiplicarlo por el ciento por ciento; y el resultado del **desarrollo obtenido** que se encuentra al dividir el total de objetivos realizados, entre el total de objetivos realizados y el resultado multiplicarlo por el ciento por ciento.

Al determinar el desarrollo actual del sujeto, se esperaba obtuviera el 50% de los objetivos marcados en la edad de 5-6 años, en todas las áreas, sin embargo, puntuó por debajo del porcentaje esperado en socialización y autoayuda (ver tabla 1). Por otro lado, se trabajó en sesiones grupales, con niños de su edad, dentro del programa de la clínica, para observar su comportamiento con otros niños, durante dos semanas, en las que se registró que agredía a sus compañeros, se distraía constantemente y no se mantenía en su lugar asignado, en ocasiones se metió debajo de la mesa negándose a salir. Por tales motivos se decidió trabajar con él de manera individual y trabajar sobre su comportamiento, sus relaciones con otros compañeros y su familia, y lograr su atención en una sola actividad por más tiempo.

Procedimiento

Se trabajó durante 6 meses, en sesiones individuales, y 2 meses en sesiones grupales, ambas de 50 minutos, 2 veces por semana.

Además, se dejaban actividades cada semana para realizar en casa. Todas referentes al área de autoayuda, donde se le pedía a la madre del sujeto que le asignara una tarea que llevara a cabo una vez a la semana, como acompañarla al mercado y ayudarla a cargar un kilo de algún alimento; que le permitiera hacerse un sándwich, servirse leche o agua; que le enseñará y permitiera bañarse solo, entre otras cosas.

En las sesiones individuales se llevó a cabo el juego mediado por objetos utilizando 3 títeres de cartón: una maestra, un niño y una mula; un cuento inventado *ex profeso*, todo dentro del Programa de Estimulación del Desarrollo Infantil implementado en la Carrera de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México.

Durante la primera sesión se explicó al sujeto que de ahora en adelante se jugaría a la escuelita con tres títeres de cartón: una maestra, un niño y una mula. Y que su "maestra" sería el títere de cartón, quien le contó inmediatamente

un cuento llamado “*Terco como una mula*”, éste trataba sobre una mula terca, que no quería hacer caso cuando se le llamaba, no prestaba atención a la maestra cuando estaba en clase, lloraba porque no quería trabajar, golpeaba a sus compañeros, aventaba las cosas que tenía cerca. Y un niño que asistía a la escuela, y que ignoraba a la mula, cuando realizaba todas esas conductas desagradables, pero si convivía con ella si ponía atención, no golpeaba, solicitaba las cosas por favor, guardaba las cosas en su lugar o decía lo que no le gustaba, sin gritar, sin llorar y sin patear. Los escenarios estuvieron conformados con juguetes, mientras que el títere de la maestra, al inicio de cada sesión, contaba un cuento, que daba el marco a las actividades que se realizarían durante el día, durante el cuento siempre se le preguntaba al sujeto qué era lo que pensaba sobre la situación: si la mula era muy desobediente, grosera o juguetona en la clase.

Cuando el sujeto llegaba a distraerse o no ponía atención cuando se contaba el cuento, o se le pedía copiar un rombo, señalar alguna letra, o se le preguntaba su dirección, o que ubicarla un hospital en un mapa, entre otros; la maestra le pedía que pusiera atención.

Durante la segunda sesión y posteriores, se integró al sujeto como un personaje más en el cuento, de esta forma él podía hablar y tenía que decir algún diálogo a uno o todos los personajes durante el cuento y durante las actividades. Se pretendía que el sujeto interactuara con los títeres, el niño y la mula, como sus compañeros de clase.

En ocasiones el sujeto llegó a tomar las cosas sin pedir las, en especial aquellos juguetes que le parecían más atractivos, entonces la maestra le pedía que lo regresara y lo pidiera por favor; en otras ocasiones se le complicó esperar su turno, pero finalmente con ayuda de los títeres la maestra y el niño, que le decían que tenía que formarse, esperar a que los otros pasaran, comenzó a hacerlo por sí mismo. En otra ocasión, se distrajo del juego, mirando por la ventana, pero bastó una observación del títere la maestra, para que se enfocara nuevamente.

En una de las sesiones, el títere de la maestra entregó a cada alumno una hoja de papel con un gusanito impreso y les pidió que lo iluminaran de la forma que más les gustara, con la condición de que solo podían utilizar un color a la vez, para usar otro color, debían regresar el primero y pedir el siguiente de forma adecuada. Durante esta sesión el preescolar acató muy bien las reglas, usaba un color y pedía otro al títere la maestra. Cuando llegaba a distraerse o no poner atención, la maestra le comentaba “te hace falta esta parte” y eso bastaba para que el sujeto continuara trabajando.

Durante el cuarto mes de actividad, el sujeto ya era más atento con “sus compañeros” títeres, solicitaba el material de forma adecuada, acomodaba las cosas en su lugar después de utilizarlas, acataba las reglas del juego fácilmente y no presentó mayores dificultades.

Por lo que, al inicio del quinto mes de sesiones, se incorporó al sujeto a actividades grupales, con los niños de clínica, en esa sesión se les preguntó a los alumnos si querían jugar a los bomberos, contestaron que sí, incluyendo a nuestro sujeto. Se les dijo que para ello primero tendrían que hacer su casco y se les enseñaría cómo. Se les dieron instrucciones detalladas paso a paso. Esta actividad que duró 20 minutos mantuvo interesado a nuestro sujeto durante todo el juego, solo en muy pocas ocasiones se le tuvo que indicar que hiciera las cosas con cuidado para no manchar la mesa. Posteriormente, se organizó el juego de los bomberos durante el cual nuestro sujeto esperó su turno para conducir el camión de bomberos y apagar un incendio.

Al finalizar el sexto mes se volvió a evaluar al sujeto. (Ver tabla 1).



RESULTADOS

En las sesiones individuales el sujeto se sintió muy identificado con los personajes del cuento, y se involucró de tal manera que en algunas sesiones llegó a hablar con los títeres cuestionando su comportamiento. Por otra parte, poco a poco se logró captar la atención e interés del sujeto, para finalmente lograr entender las reglas de conducta, acatarlas y llevarlas a cabo ya que en las sesiones grupales, pudo integrarse con los demás compañeros, no peleaba, solicitaba el material apropiadamente, lo dejaba en su lugar y en ocasiones les pedía a sus compañeros que hicieron lo mismo, ya no recurría a los golpes, ni disputas, tal como al inicio de las sesiones lo hacía, jugaba sin agredir a los demás, esperaba, interesado, su turno, sin exaltarse.

Dentro de las tareas solicitadas a la mamá, para que el sujeto las llevara a cabo, ella comentó que le costó trabajo que el sujeto las hiciera no porque no podía, sino porque ella estaba acostumbrada a hacer todo por y para su hijo. Así que ya no lloraba ni gritaba cuando quería algo y lo pedía de buena manera, guardaba sus juguetes en su lugar y ayudaba en tareas de la casa como poner la mesa, la loza sucia en el fregadero después de usarla, podía abrir envases de cartón, hasta pedía a su madre ayudarla en lavar los platos.

Dentro de las evaluaciones se puede notar un avance en las distintas áreas del desarrollo (ver tabla 1). Si bien el sujeto no obtuvo el 100% en el área de cognición, porque no contaba de memoria del 1 al 100; ni en el área de autoayuda, ya que todavía no podía regular el agua para bañarse, ni ir sólo más allá de 2 cuadras, ni se podía abrochar el cinturón de seguridad de un auto; su progreso fue notorio.

Tabla 1. Primera y última evaluación del preescolar.

EVALUACIÓN GUÍA PORTAGE		
	Primera	Última
Edad real del niño	5 años 6 meses	6 años
Edad Evaluada	5-6 años	5-6 años
% Esperado	50%	100%
ÁREAS		
Socialización	25.7%	100%
Lenguaje	51.6%	100%
Autoayuda	15.5%	93%
Cognición	50.5%	97.8%
Desarrollo Motriz	73.7%	100%

Como puede observarse en la tabla 1, el sujeto obtuvo en la primera evaluación un índice por debajo de lo esperado en las áreas de Socialización y Autoayuda y la más alta fue Desarrollo Motriz, en la segunda evaluación, sólo el área de autoayuda y cognición no alcanzaron el 100% del porcentaje esperado.

DISCUSIÓN

Estos resultados, de acatar las reglas, coinciden con lo demostrado por Elkonin (1980) que enfatizó que el acato de las reglas depende en gran medida de la edad del niño, a los preescolares más pequeños les es más difícil acatar las reglas que a los de mayor edad, sin embargo, los juegos en los que el niño representa un papel, ayudan a desarrollar en ellos más rápidamente el acato a la regla porque le da sentido a la misma y porque brinda la posibilidad de controlar su acatamiento.

Respecto a la integración social con el juego, los resultados coinciden con lo encontrado con Velarde (2005) al señalar que los juegos en el ámbito educativo hacen que el estudiante desarrolle todos los tipos de inteligencia además de fortalecer la vida social del niño; y González-Moreno, Solovieva, y Quintanar-Rojas, (2009) quienes hallaron en sus investigaciones, que la actividad de juego tiene un efecto emocional positivo, vínculos sociales entre los niños, desarrollo de la habilidad para trabajar conjuntamente en busca de un objetivo, lo que se observó en el sujeto, cuando se le integró con el grupo, ya que pudo jugar con los demás niños e incluso le solicitó de forma tranquila que guardaran las cosas en su lugar. Lo que también, según Solter (2013) le ayudó para mostrar seguridad al aprender a compartir, dejando atrás su comportamiento rebelde.

Por otro lado, la motricidad tanto fina como gruesa, fue también desarrollada en el sujeto gracias al juego y el cuento, (Otones & López, 2017), ya que, por ejemplo, le permitió al sujeto, iluminar correctamente sin salirse de las líneas y jugar al bombero.

También se puede observar que si la familia, en este caso la madre, no permite o da a los hijos cierta independencia, puede atraer grandes consecuencias que se reflejan, como en este caso, en la conducta (Vygotski, 1932/1984), al sentirse inseguros, ansiosos cuando no se les permite realizar actividades que ellos mismo saben que pueden hacer.

CONCLUSIÓN

El juego en la Estimulación del Desarrollo Infantil, con este niño en particular, mejoró su relación social con los demás compañeros, por lo que al trabajar con preescolares, no debe faltar éste ya que se presenta como una herramienta importante para desarrollar destrezas sensoriomotoras, **habilidades sociales, desarrollo de los afectos y de las funciones cognitivas**; los ayuda a entender su mundo y el de los adultos; facilita la autorregulación de la actividad y con ello la atención voluntaria, y estimula el uso del lenguaje en las interacciones sociales y en la regulación de su actividad.

REFERENCIAS

- 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.
- Binet, A. (1903/2013). *L'Etude Experimentale de L'Intelligence*. Francia: Hachette live.
- Bodrova, E., & Leong, D. (2012). *La aplicación de la teoría de Vygotski en la clase en Herramientas de la mente*. México: Biblioteca para la actualización del maestro. SEP.



- Bluma, S., Shearer, M., Frohman, A. & Hilliard, J. (1978). *Guía Portage de educación preescolar, Manual* (Ed. rev.). Wisconsin, EE.UU: Cooperative Educational Service Agency.
- Elkonin, D. (1978/2003). *Psicología del juego*. España: Aprendizaje A. Machado.
- Escotto-Córdova. E. A. (2011). El lenguaje interno como discurso dialógico. Publicado en Alemania, Editorial Académica Española.
- Gesell, A., Amatruda, C. (1941/1987). *Diagnóstico del desarrollo normal y anormal del niño*. México: Paidós Psicometría y Psicodiagnóstico
- González-Moreno, C.; Solovieva, Y. & Quintanar-Rojas, L. (2009). La actividad de juego temático de roles en la formación del pensamiento reflexivo en preescolares. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2(3), 173-190.
- Leal, G. P, & Arias, A. C. (2007). Efecto del enriquecimiento ambiental a nivel conductual, celular y molecular. En E. A. Escotto Córdova, M. Pérez Mendoza, & N. A. Sánchez Cortés. (Edit) *Lingüística, neuropsicología y neurociencias ante los trastornos del desarrollo infantil* (pp. 291-304) México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Laboratorio de Psicología y Neurociencias.
- Mata, S., Calero, M. & Carles, R. (2012). Assessment mediational training program of basic cognitive functions of preschoolers. *Electronical Journal of Research in Educational psychology*, 10(2), 623-644. En <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/english/ContadorArticulo.php?644>
- Otones, R., & López, P. (2017). Un programa de cuentos motores para trabajar la motricidad en educación infantil. Resultados encontrados. *La Peonza, revista de Educación Física para la Paz*, 9, 27-44. En <file:///C:/Users/ana/Downloads/Dialnet-UnProgramaDeCuentosMotoresParaTrabajarLaMotricidad-4746783.pdf>
- Piaget, J. (1959/1996). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sanz, R. (2012). *Psicología Educativa y de la Educación*. México: CEDE.
- Solter, A. (2013). *Juegos que unen*. Barcelona: MEDICI.
- Tomblin, B., Barrer, B., Spencer, L., Zhang, X. & Gantz, B. (2005). The Effect of Age at Cochlear Implant Initial Stimulation on Expressive Language Growth in Infants and Toddlers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 853-867.
- Vidal, L., (2008). *Estimulación Temprana (de 0 a 6 años)*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Escolar.
- Velarde, A., (2005). *Los juegos educativos en la educación primaria*. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos18/juegos-educativos/juegos-educativos.shtml>
- Vygotski, S. L. (1932/1984). *Psicología Infantil*. En L. S. Vygotski (Eds. A. Álvarez y P. del Río) En obras escogidas, T. IV (Traducción, Lydia Kuper). Madrid: Visor.

- Vygotski S. L. (1934/1993). Pensamiento y Lenguaje. En L. S. Vygotski (A. Álvarez & P. del Río, Eds.) *Obras escogidas, T. II. Problemas de psicología general* (pp. 9-348) (Trad. José María Bravo). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vygotski, S. L. (1931/1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En L. S. Vygotski (Eds. A. Álvarez y P. del Río) *En obras escogidas, T. III. Problemas del desarrollo de la psique* (pp.11-341). (Traducción, Lydia Kuper). Madrid: Visor.
- Vygotski. L. S. (1933/2002). *El juego y su papel en el desarrollo mental del niño*. Psychology and Marxism Internet Archive (marxists.org).
- Vygotski, S. L. (2012). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid, Akal.
- Wallon, H. (1976/2000). *La evolución psicológica del niño*. (Traducción, Mario Miranda). España: Crítica.

Capítulo 3



Violencia familiar en un caso de inatención en la escuela

**Eloísa Rodríguez Martínez
Mitzi Paulina Flores Díaz**

RESUMEN

Se trabajó con un niño de 6 años con problemas de inatención en la escuela; no trabajaba en clase, frecuentemente tenía la mirada ausente, no reaccionaba cuando le hablaba la maestra ni respondía a preguntas cotidianas: “¿Cómo te sientes?” “¿Qué haces?” Su madre era una mujer muy violenta que amenazaba con quitarse la vida, utilizaba objetos punzocortantes, se golpeaba la cabeza siempre que se enojaba con exageración. Estas conductas violentas eran muy frecuentes, por lo que el niño no reaccionaba ante ellas ni lo identificaba como algo negativo. Se trabajó con Diagnóstico psicoeducativo e Intervención Cognitivo-Conductual (entrevista, evaluación psicométrica, bitácora, actividad física-recreativa, automonitorización, relajación, entrenamiento en habilidades sociales, entrenamiento en lectoescritura y capacidad lectora). Con este método se logró que el niño tuviera tolerancia consigo mismo, disminuyó visiblemente su ansiedad y se reportó mejoría notable en su atención en la escuela. La cultura de violencia es una preocupante situación que aparece mucho en estos días. El vivir dentro de este ambiente de violencia durante un tiempo prolongado puede acrecentar los problemas de forma indeterminada y seguir durante el resto de su vida.

INTRODUCCIÓN

La Organización Mundial de la Salud (OMS, en Fernández, 2005, p.11) define la violencia como “el uso intencional de la fuerza física o el poder contra uno mismo, hacia otra persona, grupos o comunidades y que tiene como consecuencias probables lesiones físicas, daños psicológicos, alteraciones del desarrollo, abandono e incluso la muerte”. Esta definición incluye la intencionalidad de producir daño en la comisión de estos actos.

La violencia puede darse en diferentes escenarios de la vida, siendo uno de ellos la familia. La violencia familiar, también llamada violencia doméstica o violencia intrafamiliar, comprende todos aquellos actos violentos que se producen en el hogar, que se da por parte de al menos un miembro de la familia contra otro u otros, regularmente contra los miembros más vulnerables de esta. Este tipo de violencia va a ocasionar en la persona maltratada daño físico, psicológico o sexual, menoscabando su integridad y causando un serio daño a su personalidad y/o estabilidad familiar (Quiñones, Arias, Delgado & Tejera, 2011).

Las víctimas principales en este tipo de violencia son las mujeres, los niños/as, adolescentes y ancianos; el agresor más frecuente es el hombre, aunque existen algunas excepciones (Núñez de Arco & Carvajal, 2004).

Se distinguen 3 tipos de violencia que tienen diferentes características (Fernández, 2005):

- Física: incluye lesiones corporales infligidas de forma intencional, golpes, quemaduras, agresiones con armas de cualquier tipo, etc.
- Psicológica: incluye humillaciones, desvalorizaciones, críticas exageradas y públicas, lenguaje soez y humillante, insultos, amenazas, culpabilizar, aislamiento social, control del dinero, no permitir tomar decisiones, etc.
- Sexual: se refiere a cualquier acto que atenta contra la libertad sexual de la persona y lesionan su dignidad, como relaciones sexuales forzadas, abuso y violación.

En cada tipo de violencia se dan repercusiones muy importantes; las desigualdades de género, condiciones sociales, relaciones conyugales, conflictos familiares y los aspectos biográficos como personalidad, historia de abusos y de violencia en la familia permiten darnos cuenta de que la etiología de la violencia es compleja y multifactorial.

La violencia también puede ir dirigida específicamente a los hijos. Este tipo de violencia se llama maltrato infantil, el cual es definido por Palacios, Jiménez, Oliva y Saldaña (2001, p.399) como “toda acción u omisión no accidental que impide o pone en peligro la seguridad de los menores de 18 años y la satisfacción de sus necesidades físicas y psicológicas básicas”.

Existen diferentes tipos de maltratos, y dentro de cada tipo hay una cantidad muy abundante de formas y niveles de gravedad. Hay un tipo de maltrato que no compromete la integridad física del menor en un primer momento, que se denomina maltrato emocional. El maltrato emocional se refiere a cuando no se toman en cuenta las necesidades psicológicas del menor, particularmente las que tienen que ver con las relaciones interpersonales y con la autoestima (Palacios, Jiménez, Oliva & Saldaña, 2001). Se han dado algunas explicaciones a este tipo de maltrato, siendo la de los modelos multivariantes de tipo socio-interaccionista las más completas; estos modelos proponen explicaciones como que los padres tengan problemas de desajustes emocionales, que el ambiente contribuye a la aparición de conductas abusivas por parte de los padres y que haya un desequilibrio entre los factores de riesgo y de protección.

Se sabe de muchos factores que propician la aparición de la violencia intrafamiliar (Núñez de Arco & Carvajal, 2004); uno de ellos es que los ahora padres, hayan presenciado en su momento violencia física o hayan sufrido de maltrato infantil, lo cual favorece la formación de la tradición de violencia, creando un círculo vicioso cada vez más difícil de romper.

Pero las repercusiones no solo se dan cuando la violencia o maltrato es dirigido directamente a los hijos; estas también se presentan cuando presencian o viven en un ambiente donde existe la violencia. Cuando los hijos son testigos de la violencia intrafamiliar, se producen diversas repercusiones en su bienestar psicológico (Quiñones, Arias, Delgado & Tejera, 2011), las cuales les generan comportamiento agresivo y antisocial, inhibición, miedo, baja competencia social, bajo rendimiento académico, ansiedad, depresión y demás síntomas traumáticos.

Al afectar todos los aspectos de su vida, es normal que en la escuela también presente irregularidades. Se ha visto que los niños con esta historia de vida presentan ausencias repetidas a clases, desinterés en llevar tareas escolares a casa, tendencia a dormirse o no poner atención a las clases, búsqueda constante de la atención de un



adulto, serias dificultades de concentración en clase, nula actividad académica dentro del salón de clases, cambios inesperados en el rendimiento escolar, fracaso escolar y problemas en la presentación de trabajos (Moreno, 2001).

Problemática

Se trabajó en una Clínica Universitaria de Atención a la Salud (CUAS) de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la Universidad Nacional Autónoma de México (FES Z-UNAM), con un sujeto masculino de 6 años de edad que vivía en un ambiente muy agresivo. Su madre era una mujer muy violenta que amenazaba con quitarse la vida, utilizaba objetos punzocortantes, se golpeaba la cabeza siempre que se enojaba con exageración. Estas conductas violentas eran muy frecuentes, por lo que el niño no reaccionaba ante ellas ni lo identificaba como algo negativo. A partir de esto, el menor dejó de poner atención ante lo que sucedía a su alrededor, y no hacía caso cuando le hablaban o le preguntaban cosas cotidianas como “¿Cómo estás?” o “¿Qué haces?”, sino que se limitaba a desviar la mirada o simplemente no volteaba a ver a quien le hablaba. Otro rasgo importante que presentaba el niño es que solía hacer preguntas o comentarios que estaban fuera de contexto o que no tenían que ver con la actividad que se estaba realizando, a lo que su maestro y sus padres no hacían caso u omitían sus preguntas, fingiendo que no las había dicho ni dando una respuesta a estas.

Las expresiones de ansiedad por parte del menor incluían baja tolerancia consigo mismo, que incluía agresiones verbales y físicas contra el inmobiliario del salón. El niño también decía que en ocasiones sentía temor cuando su mamá se auto agredía de forma violenta. Tenía problemas en la escuela, ya que no ponía atención ni realizaba las actividades escolares.

La cultura de violencia es algo que se ve mucho y en todos lados actualmente. A pesar de que existan leyes que lo prohíban, este tipo de violencia es poco atendida, ya que las familias lo ven como algo normal o pasajero. Como ya se mencionó, el hecho de que un niño sea testigo de violencia intrafamiliar tiene repercusiones muy serias. El vivir dentro de este ambiente de violencia durante un tiempo prolongado puede acrecentar los problemas de forma indeterminada y seguir durante el resto de su vida.

Es por eso por lo que es importante atender a los pacientes que se encuentren en esta situación en cuanto el problema sea detectado para minimizar el riesgo que corren y que puedan desarrollarse sanamente.

Objetivo

Evaluar, diagnosticar e intervenir en un caso de inatención de un niño escolar.

MÉTODO

Se trabajó en la CUAS Aurora de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la UNAM con un sujeto masculino de 6 años de edad, fisiológicamente sano, con problemas atencionales que se presentaban en casa y escuela, por lo que su desempeño académico era pobre. El trabajo con el paciente se realizó durante 15 sesiones y constó de tres fases: evaluación, diagnóstico e intervención.

Fase de evaluación

Se realizaron dos entrevistas. La primera se aplicó a la madre del menor, la cual contenía preguntas acerca del estado de salud del paciente, antecedentes y datos sobre su desarrollo partiendo desde el embarazo hasta el

momento de la entrevista, así como de su trayectoria escolar y hábitos. La segunda entrevista se le aplicó al paciente, la cual contenía preguntas relacionadas a sus actividades en la escuela, sus hábitos, sus relaciones familiares, auto percepción y sus amistades.

Fase de diagnóstico

Se realizó una evaluación psicométrica al paciente, para la cual se aplicaron tres pruebas:

- Test de la familia de Louis Corman, para evaluar la dinámica familiar y el estilo de crianza.
- Test de apercepción temática infantil CAT-H de Leopold Bellak y Sonya Sorel Bellak, para conocer su relación con las figuras paternas, la rivalidad fraterna y sus impulsos.
- Test gestáltico visomotor para niños Bender-Koppitz de Lauretta Bender adaptado para niños por Elizabeth Münsterberg Koppitz, para evaluar la capacidad visomotriz del niño e identificar lesiones cerebrales.

Fase de intervención.

Tras hacer la evaluación psicométrica y no encontrar datos más allá de los que ya conocíamos en la entrevista que explicaran la conducta del menor de manera importante con ninguna de las baterías utilizadas, se optó por una intervención Cognitivo-Conductual, para apoyar al niño en sus habilidades escolares, la cual constó de diversas actividades con el fin de mejorar la calidad de vida y aprendizaje del menor, así como se aseguró una correcta provisión de estímulos para su edad y su diagnóstico.

Las actividades realizadas fueron las siguientes:

- Actividad física-recreativa: trabajo en grupo con pacientes de rango de edad de 5 a 12 años, en donde se desarrollaron actividades variadas que incluyeron el trabajo de lenguaje, socialización y psicomotricidad.
- Automonitorización: A través de pintar figuras superpuestas (mándalas) mientras escuchaba música relajante, se pudieron medir unidades subjetivas de malestar, así también permitió jerarquizar el miedo.
- Relajación: Al utilizar una correcta técnica de respiración, se logró disminuir la tensión muscular y las quejas somáticas.
- Entrenamiento en habilidades sociales: Con la técnica de “ignorar”, se le proporciono al niño una forma fácil de escapar a circunstancias en las que otras personas se meten con él.
- Entrenamiento en lectoescritura psicomotricidad fina y capacidad lectora: A través del uso de rompecabezas de palabras, relación de columnas figura-palabra, crucigramas, juego de scrabble, se mejoraron las habilidades académicas del paciente.
- Recompensas: Por medio de las palabras de aliento cuando el paciente realizo de forma correcta las actividades, provoco que el niño repitiera esta conducta.
- Bitácora: Conformada por una tabla en la que se agregó toda la información relevante respecto al paciente, las



actividades que se llevaban a cabo y los avances obtenidos tras cada sesión.

RESULTADOS

De cada evaluación y técnica utilizada, se obtuvieron los siguientes resultados:

- Test de la familia: en esta prueba se encontró que el niño tenía tendencia a replegarse en sí mismo y cierto grado de violencia, lo cual pudo verse en el plano gráfico dado el tamaño de los dibujos; también se vio que el niño perdió parte de su espontaneidad, y que presenta expresiones de ansiedad, observado en el plano de las estructuras formales dado las líneas presentadas y algunas que fueron borradas. Otro aspecto que se reflejó fue la presencia de rivalidad fraterna, manifestando malestar por la presencia de su hermana, eliminándola del dibujo, así como rivalidad edípica con la pareja de su madre, ya que eliminó el dibujo del padre y decía que su madre era su chica y la identificaba como su par
- Test de apercepción temática infantil CAT-H: en esta prueba se pudo ver que el estilo de crianza es severo y poco afectivo, en especial con su madre, por lo que no hay una relación cercana a ella, evidenciado en las láminas 2, 3, 4, 5 y 8. También hace a un lado a su hermana demostrado en las láminas 1, 4 y 5, al igual que a la pareja de su madre. Un aspecto que se debe destacar es que el menor se encuentra en un ambiente muy hostil y violento, por lo dicho en las láminas 2, 7, 9 y 10, en las cuales las historias contadas tienen un contenido de agresiones
- Test gestáltico visomotor para niños Bender-Koppitz: en esta prueba se encontró que el niño estaba bien de acuerdo a la edad que tenía, no presentó algún indicador a lesión cerebral, lo cual se pudo ver en las figuras A, 7 y 8, al no adicionar u omitir ángulos, en la figura 6 al no sustituir curvas por ángulos ni curvas por líneas rectas, en las figuras A y 7, al no mostrar desproporción de las partes, en las figuras 1, 3 y 5 al no sustituir puntos por círculos, en las figuras A, 1, 2, 3, 4, 5, 7 y 8 al no rotar los dibujos en 45°, en las figuras A, 4, 6 y 7 ya que si logró integrar las partes de las figuras, en la figura 2 al no omitir ni adicionar otra hilera de círculos, en las figuras 3 y 5 al no perder la Gestalt, en la figura 3 y 5 al no sustituir puntos por líneas, y en las figuras 1, 2 y 6 al no perseverar en las figuras
- Actividad física-recreativa: en esta actividad grupal, el paciente logró interactuar con todos sus compañeros, atendiendo a las instrucciones dadas y siguiéndolas tal como se planteaban
- Automonitorización: al combinar el colorear mándalas junto con la música relajante, el niño disminuía su ansiedad y al final se notaba mucha tranquilidad en su comportamiento, así como agrado ante el colorear en silencio
- Relajación: al enseñarle una correcta técnica de respiración, permitió que se controlara mejor en los momentos de tensión
- Entrenamiento de habilidades sociales: el paciente presentó gran mejoría en la relación con su hermana cuando tenían diferencias de opinión, o se presentaba algún conflicto con otra persona

- Entrenamiento en lectoescritura y psicomotricidad fina: se reportó una importante mejoría en su rendimiento escolar, tanto en su participación en clases como en la entrega de actividades
- Recompensa: el paciente realizaba satisfactoriamente todas las actividades, tanto en sesión como en casa, entregándolas en tiempo y forma.

Con todo lo anterior, se pudo observar que el menor consiguió tener paciencia consigo mismo y disminuyó notablemente su ansiedad; igualmente su nivel de agresividad, tanto verbal como física. En el ámbito escolar, el maestro reportó una mejoría considerable, ya que el niño ponía atención en clase y realizaba todas sus tareas, tanto dentro de la escuela como las solicitadas para realizar en casa. Otro aspecto muy importante que se dio fue que miraba a la gente de frente cuando le hablaban y contestaba cuando se le hacía alguna pregunta.

CONCLUSIONES

Existen muchos tipos de violencia, que pueden o no afectar la integridad física del menor, pero es cierto que, aunque no todos los tipos de violencia tienen las mismas consecuencias, todas van a afectar el desarrollo normal del menor.

En este caso, la violencia que presenció el niño en el ámbito familiar durante estos primeros años de su vida dejó una huella muy importante en él; afectó severamente el grado de atención y el comportamiento en todos los ámbitos en los que se desarrollaba: con sus pares, con su familia y en la escuela; sin que esto afectara de forma directa su coeficiente intelectual, pero sí provocando en él, comportamiento agresivo, de ansiedad y baja tolerancia era en gran parte resultado de esta violencia que vivía a diario. Otra importante consecuencia notada es que, al normalizar la violencia, dejaba de reaccionar ante situaciones o actitudes poco deseables en un niño.

Es muy importante destacar el hecho de que al cambiar el entorno en el que se encontraba el menor, volviéndolo menos violento, el estado emocional de éste mejoró considerablemente.

Luego de estas sesiones de terapia, el niño logró tener paciencia consigo mismo y disminuyó notablemente su ansiedad. En cuanto al ámbito escolar la maestra reportó una mejoraría notable, ya que prestaba atención y trabajaba en clase; así como miraba a las personas cuando hablaba con ellas y respondía ante la interacción humana cotidiana.

Algunas recomendaciones que se hacen para que los cambios puedan ser duraderos y no regrese a este estado que se encontraba son las siguientes:

- Pasar más tiempo de calidad con el niño.
- Demostrar afecto constantemente.
- Hacer actividades escolares junto con el niño, demostrando paciencia
- Reconocer sus logros, para brindarle confianza.



- Fomentar el respeto, tolerancia y amor entre todos los miembros de la familia.
- No mostrar violencia a los niños.

REFERENCIAS

Fernández, M.C. (2005). *Violencia doméstica*. España: Ministerio de Sanidad y Consumo.

Moreno, J. (2001). *Variables que intervienen en el abandono físico o negligencia comparativamente con otros tipos de maltrato infantil*. (Tesis de doctorado). Universidad de Extremadura. España. Recuperado de <http://biblioteca.unex.es/tesis/8477235244.PDF>

Núñez de Arco, J. & Carvajal, H. (2004). *Violencia intrafamiliar. Abordaje integral a víctimas*. Bolivia: Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca.

Palacios, J, Jiménez, J, Oliva, A. & Saldaña, D. (2001). Malos tratos a los niños en la familia. En: Rodrigo, M. J. y Palacios, J. *Familia y desarrollo humano* (pp. 399-421). España: Alianza editorial.

Quiñones, M., Arias, Y., Delgado, E. & Tejera, A. (2011). Violencia intrafamiliar desde un enfoque de género. *Mediciego* 17(2), Recuperado desde <http://www.medigraphic.com/pdfs/mediciego/mdc-2011/mdc112za.pdf>

Capítulo 4



Psicomotricidad fina enfocada al desarrollo del lenguaje escrito en paciente con espectro autista

**Norma Martínez Lima
María Guadalupe Pérez Vázquez**

RESUMEN

El presente estudio de caso tiene como objetivo describir la intervención y los resultados obtenidos bajo un enfoque conductual, aplicando psicomotricidad fina en un paciente de 8 años con Espectro Autista, tomando en cuenta que, una de las principales características del Trastorno de Espectro Autista (TEA) es la carencia de habilidades para la comunicación, además de la falta de relaciones sociales y tendencia a conductas repetitivas. La intervención se realizó mediante actividades de psicomotricidad fina. Obteniendo resultados sumamente satisfactorios en lenguaje escrito. Se utilizaron ejercicios de pre escritura como principal herramienta de intervención, con apoyo de actividades de arte terapia.

INTRODUCCIÓN

Trastornos del espectro Autista

El autismo es una alteración del comportamiento cuya característica principal es una grave incapacidad de relacionarse con los demás. Está considerado un trastorno de espectro puesto que diferentes personas con autismo presentan características y síntomas muy diferentes. Así, se considera que el autismo es un grupo de trastornos con unas características similares. Los trastornos de espectro autista incluyen: El trastorno autista (también conocido como autismo “clásico”); El síndrome de Asperger; El trastorno generalizado del desarrollo no especificado o autismo atípico.

En algunos casos se utiliza el término más amplio de trastornos generalizados del desarrollo, que incluye, además de los TEA antes mencionados: El Trastorno desintegrativo de la infancia; El síndrome de Rett.

Las personas con trastornos del espectro autista presentan dificultad en tres áreas principales: intercambio social, comunicación y conducta, pero cada trastorno tiene sus características específicas y dentro de cada uno las diferencias individuales son también notables (Cuxart, 2000). Como apunta Cuxart (2000) en el autismo están profundamente afectadas algunas de las cualidades psicológicas (como la relación afectiva o la comunicación intencional) que nos definen como seres humanos, por lo que en ocasiones la conducta de las personas con TEA resulta incomprensible e impredecible. Hay que tener en cuenta también que, aún con los graves déficits en numerosas áreas de desarrollo, algunas personas con TEA presentan capacidades extraordinarias

El Autismo, definido por Kanner (1943) como autismo clásico se presenta como una incapacidad para relacionarse normalmente con personas y situaciones, está unido a notables alteraciones del lenguaje y a una clara dificultad para generalizar más allá de la situación concreta. Otra característica del autismo es el deseo ansioso y obsesivo de mantener la invariabilidad, lo que se manifiesta en repeticiones monótonas y en la desesperación que puede crear en niños autistas cualquier cambio en su rutina o en la posición de los objetos de su entorno. Kanner consideró que una consecuencia de esta invariabilidad es el abanico restringido de actividades espontáneas que presentan estos niños. Sobre el nivel cognitivo, Kanner encontró que los niños autistas manifiestan ciertos rasgos de inteligencia como una excepcional memoria mecánica.

Por otro lado, suelen ser torpes en la marcha y en la motricidad gruesa, aunque buenos en la motricidad fina. El autismo causa retrasos o problemas en gran variedad de habilidades y resulta un trastorno muy complejo que dura toda la vida. Las personas con autismo pueden experimentar dificultad para mantener una conversación con otras personas o mirarlas a los ojos. Algunos autistas no pueden prestar atención a nada hasta que no cumplen con un ritual como repetir una frase o colocar un objeto en una posición determinada. Pueden llegar a lastimarse cuando no se sienten bien. Algunas personas con autismo no aprenden a hablar. Estas situaciones dificultan considerablemente la vida de las personas con autismo y también la de sus familias.

Características del TEA

El autismo, desde su descripción inicial en 1943, ha despertado un interés creciente tanto entre los profesionales (es el trastorno de inicio infantil que origina más cantidad de literatura científica) como entre el público general que utiliza el término autista como sinónimo de un carácter exageradamente introvertido. El autismo es una alteración del comportamiento cuya característica principal es una grave incapacidad de relacionarse con los demás. Está considerado un trastorno de espectro puesto que diferentes personas con autismo presentan características y síntomas muy diferentes. Así, se considera que el autismo es un grupo de trastornos con unas características similares. Los trastornos de espectro autista (TEA) incluyen:

El trastorno autista (también conocido como autismo “clásico”); El síndrome de Asperger; El trastorno generalizado del desarrollo no especificado o autismo atípico

En algunos casos se utiliza el término más amplio de trastornos generalizados del desarrollo que incluye, además de los TEA antes mencionados: El Trastorno desintegrativo de la infancia; El síndrome de Rett.

Diagnóstico

El autismo es un trastorno neurobiológico del desarrollo. Por lo general empieza antes de los tres años, en el período del desarrollo, por lo que a veces se clasifica como una discapacidad del desarrollo. Las primeras señales del autismo se pueden detectar a partir de los ocho meses de edad, pero generalmente no es hasta los 18 meses cuando se pueden observar varios síntomas del autismo relacionados con el comportamiento como los problemas de contacto visual, falta de respuesta al ser llamado por el nombre o problemas con la comunicación no verbal y el lenguaje. Sin embargo, la edad promedio en que actualmente se diagnostica el autismo es a los tres años ya que, aunque otras señales pueden haber estado presentes desde bastante antes, es el retraso en el habla a los dos años lo que suele llamar la atención de los padres (Cuxart, 2000; Zapella, 2006, Landa & Garret-Mayer, 2006). La Clasificación Internacional del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales “DSM-IV-TR” (APA, 2000) y la Clasificación Internacional de la Deficiencia Mental “CIE-10” (OMS, 1992) afirman que los



trastornos generalizados del desarrollo (TGD) se caracterizan por una perturbación grave y generalizada de varias áreas de desarrollo: habilidades para la interacción social, habilidades para la comunicación o la presencia de comportamientos, intereses y actividades estereotipadas.

Para diagnosticar el autismo han de existir tres rasgos básicos (Baron-Cohen, 2012, p.41): Problemas para la comunicación social; Intereses obsesivos; Conducta repetitiva.

Intervención y tratamiento

Cuxart (2000) enumera los principios generales de los tratamientos psicológicos y pedagógicos del autismo, elaborados sobre la experiencia de varias décadas de desarrollo de terapias para paliar los déficits autistas:

- a) Plantear objetivos funcionales tanto para el presente como para el futuro del niño: estos objetivos han de estar relacionados con las capacidades reales del niño y con sus necesidades
- b) Diseñar un número razonable de objetivos: los niños con autismo pueden presentar una gran cantidad de alteraciones que pueden llevar a querer solucionarlo todo. Hay que señalar prioridades y establecer previsiones razonables
- c) Realizar evaluaciones objetivas de los sujetos para diseñar los programas terapéuticos adecuados. Estas evaluaciones deben continuar a lo largo del proceso de aprendizaje para adaptar los objetivos y las estrategias a la evolución del individuo
- d) Enseñar en contextos lo más naturales y variados posible. Para afrontar la dificultad de generalización de los niños con autismo conviene iniciar los aprendizajes en situaciones similares a las que tendrán que utilizarlos, así como variar de contexto lo más posible.

Los estudios sobre tratamientos en niños autistas señalan que ciertas variables pueden incidir en la efectividad del tratamiento (González, et al., 2005):

- a) Edad a la que se empieza la intervención: los niños con autismo aprenden mejor cuanto más pronto se inicie el tratamiento. Los mejores resultados parecen obtenerse en niños que empiezan el tratamiento a los dos o tres años (Smith et al., 2000). González, et al. (2005) apuntan a que el tratamiento debe comenzarse antes de los 4 años
- b) Intensidad de la instrucción: a mayor intensidad mejores resultados. Sin embargo, los estudios de caso sugieren que una alta intensidad no es necesaria en todos los casos
- c) Duración del programa: son varios los estudios que han demostrado que los niños que progresan bien durante un año, por regla general, continúan progresando bien los siguientes (Sallows & Graupner, 1999).
- d) Tratamiento conductual: Eikeseth et al (2002), reportaron que 13 niños con autismo que habían recibido tratamiento conductual intensivo (29 horas semanales durante un año) obtuvieron resultados considerablemente mejores que los del grupo de control (12 niños con autismo que recibieron tratamiento intensivo ecléctico)

- e) Calidad del entrenamiento de los instructores y calidad de la instrucción: la preparación de los instructores y la calidad en el diseño y en la adecuación de las intervenciones a los pacientes influyen significativamente en los resultados de las mismas
- f) Colaboración de los padres: permite obtener mejores resultados en mantenimiento y generalización (Scheirbman & Koegel, 1996; Schreibman, 2000).

Desarrollo de la Psicomotricidad fina

El desarrollo de la motricidad fina es decisivo para la habilidad de experimentación y aprendizaje sobre su entorno, consecuentemente, juega un papel central en el aumento de la inteligencia, promueve el aprendizaje de la escritura, esta actividad simbólica expresiva, caracteriza la cultura y estimulada adecuadamente permite trazar un itinerario de esta capacidad humana por lo que es necesario incentivarla desde las edades más tempranas. (Preescolar 3 - 5 años) Las tareas más delicadas que enfrentan los niños de preescolar, tales como el manejo de los cubiertos o atar las cintas de los zapatos representan un mayor reto al que tienen con las actividades de motricidad gruesa aprendidas durante este periodo de desarrollo. Cuando los niños tienen tres años, muchos ya tienen control sobre el lápiz. Pueden también dibujar un círculo, aunque al tratar de dibujar una persona sus trazos son aún muy simples.

Es común que los niños de cuatro años puedan ya utilizar las tijeras, copiar formas geométricas y letras, abrocharse botones grandes, hacer objetos con plastilina de dos o tres partes. Algunos pueden escribir sus propios nombres utilizando las mayúsculas. Para la edad de cinco años, la mayoría de los niños han avanzado claramente más allá del desarrollo que lograron en la edad de preescolar en sus habilidades motoras finas. Además del dibujo, niños de cinco años también pueden cortar, pegar, y trazar formas, así como abrochar botones visibles (Franco, 1992).

Arte terapia

Problemas psicológicos en niños atendidos con arte terapia

La utilidad del arte terapia es muy amplia, se ha empleado en distintas situaciones y poblaciones. Ha sido de utilidad en la intervención de Autismo Síndrome de Asperger, Déficit de Atención, Ansiedad, Abuso Sexual, Maltrato Infantil, Abandono, Problemas de conducta, Trastorno Negativito Desafiante y en Oncología.

El arte terapia es una técnica que mediante la expresión plástica trata de ayudar a los pacientes a superar dificultades, expresarse y mejorar sus habilidades sociales (Villavicencio, 2011).

Enfoque conductual

Aplicación en psicoterapia con niños

En sus intervenciones los terapeutas conductuales se valen de toda una serie de principios de aprendizaje y de otras estrategias más estructuradas: **Principio del reforzamiento positivo**: El reforzamiento aplicado contingentemente a un comportamiento determinado, aumenta la probabilidad de ocurrencia del mismo.

Principio del reforzamiento negativo: Se define como aquel estímulo que una vez que se elimina aumenta la probabilidad de ocurrencia de una conducta (que estaba siendo inhibida).



Moldeamiento: Consiste en la aplicación de manera selectiva y planificada del principio del reforzamiento positivo, esto es, se comienza estimulando aquellas conductas que guardan cierta relación con la conducta deseada, hasta que solamente se refuerza la presencia de la conducta en cuestión.

Modelamiento: Sigue el principio del aprendizaje vicario planteado por Bandura (imitación). El sujeto es confrontado con determinado modelo que exhibe el comportamiento que se desea que el adquiera. La participación del sujeto que aprende se realiza como observador o como participante activo.

Economía de fichas: Se aplican los principios del reforzamiento positivo y del moldeamiento, el sujeto recibe reforzadores como fichas, puntos estampillas, etc., que después pueden cambiar por otros estímulos.

Control de estímulos: Cuando siempre que se presenta determinado estímulo, al mismo sigue la presencia de determinado comportamiento, decimos entonces que ese comportamiento está bajo el control de ese estímulo.

Técnicas aversivas: Estímulos de carácter negativo que son aplicados ante determinados comportamientos. Se diferencia del castigo en que el sujeto puede evitar o escapar de la situación aversiva, si emite determinados comportamientos cosa que no sucede con el castigo.

Autocontrol: Estratega mediante la cual el sujeto se aplica sus propios reforzamientos y castigos para controlar sus comportamientos. También pueden estar presentes algunas estrategias de tipo cognitivo.

Desensibilización sistemática: Procedimiento desarrollado por Wolpe (1958) para el tratamiento las fobias, temores y ansiedades. Se basa en el contracondicionamiento o inhibición recíproca.

METODOLOGÍA

La realización del presente estudio de caso se origina a partir de las necesidades educativas y terapéuticas requeridas por el paciente, el cual presenta un diagnóstico neurológico de TEA, con una afección neuronal del lenguaje oral. El fin específico de esta intervención se centró en que el paciente desarrollara habilidades de comunicación escrita perfeccionando la habilidad psicomotriz fina para lograr que el paciente pueda mejorar su comunicación e interacción social, así como realizar actividades cotidianas de manera autónoma.

OBJETIVO

Se espera que el paciente se inicie en el lenguaje oral y escrito a través de la psicomotricidad fina, mejore su habilidad de comunicación e interacción social, de modo que logre realizar las actividades cotidianas de forma autónoma, teniendo como fin principal que el paciente amplíe su vocabulario y comience a expresarse de manera escrita por medio de la formación de palabras.

DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Partiendo de un diagnóstico neurológico y escolar, se determina que el paciente no puede estar sin terapia integral, teniendo en cuenta que la familia es consciente del padecimiento del niño, detectado desde la infancia temprana. Manifestando como primer rasgo, la dificultad para aprender y ejecutar acciones concretas. A los dos años de edad el niño fue canalizado a la institución AUDITI, donde se percataron que era aislado, un poco violento y que su

comportamiento estaba desfasado con su edad. Posteriormente el niño es remitido a la institución Angelitos con autismo, en la que permaneció un par de meses, finalmente acude a la Clínica Multidisciplinaria Zaragoza, donde la madre reporta que los motivos principales por los que acude a terapia son: hiperactividad, disfunción de la capacidad oral, falta de autocontrol, autoagresión y dificultad en cuento a motricidad fina y gruesa.

Pruebas aplicadas

- a) *Entrevista inicial a padres.*
- b) *Perfil de conductas del Desarrollo de la Dra. Cristina Bolaños:* El propósito de esta prueba es detectar retrasos y alteraciones en el desarrollo en los niños, proporcionando un coeficiente de desarrollo y descripción de conductas cualitativamente. Aplicada en febrero 2012 en el centro Gaidit. En un perfil de conductas del desarrollo, donde esta prueba tiene como objetivo detectar retrasos y alteraciones en el desarrollo de los niños, a través de la diferenciación de áreas del desarrollo, identificando indicadores que determinen retraso o alteraciones, obteniendo una descripción cualitativa de las conductas evaluadas, así como un coeficiente de desarrollo.
- c) *Instrumento de evaluación psicomotriz a niños y niñas con TEA (Álvarez, 2013):* El paciente obtuvo puntajes cercanos al esperado para su edad en las siguientes conductas durante la evaluación, relacionadas con la entrevista realizada a los padres: Bipedestación; Marcha; Alimentación.

Nos basamos en esta evaluación realizada en el año 2010 por el departamento psicopedagógico de la escuela, y comparando los resultados con la conducta del niño, hasta ese momento.

Las conductas evaluadas y las presentadas sugieren que el paciente presenta un trastorno generalizado del desarrollo, ya que, considerando los diagnósticos presentados anteriormente, y tomando en cuenta las características que se identifican en el DSM –V se pueden detectar:

- Alteración grave y generalizada en diversas áreas del desarrollo, como serían habilidades para la interacción social, para la comunicación, presencia de comportamientos, intereses y actividades estereotipadas.

Las alteraciones cualitativas que definen el trastorno son claramente impropias del nivel de desarrollo o de la edad mental del niño, manifestadas desde los primeros años de vida. A partir de las conductas observadas durante la evaluación, se destacaron las siguientes áreas:

- 1) Lenguaje oral limitado a SI/NO.
- 2) Área emocional: expresión afectiva por medio de abrazos besos.
- 3) Motricidad fina deficiente.

Procedimiento de intervención

La intervención que se lleva a cabo en la Clínica Universitaria de la Salud, Zaragoza, la estrategia aplicada es conductual. Con base en los resultados de la evaluación se implementaron procedimientos estructurados con



el objetivo principal de incrementar las destrezas del paciente para que pueda manejar con más efectividad sus dificultades a partir de la psicomotricidad, comprendiendo al paciente en su globalidad, que implica aspectos motores y psíquicos, entendiendo estos dos en sus vertientes cognitiva y emocional, teniendo en cuenta que el niño está dentro de una sociedad en la que interactúa y es fundamental el desarrollo de la comunicación.

Teniendo en la psicomotricidad como base del trabajo de intervención, esta es definida por distintas asociaciones de psicomotricidad, y coinciden en que el término «psicomotricidad» integra las interacciones cognitivas, emocionales, simbólicas y sensorio motrices en la capacidad de ser y expresarse en un contexto psicosocial. (Valdez, 1997). Bajo estos criterios se inició la intervención con una evaluación pre-test del *Instrumento de evaluación psicomotriz a niños y niñas con TEA (Álvarez, 2013)*, **para identificar las posibles áreas de fortalecimiento.**

A partir de los resultados encontrados en el *Instrumento de evaluación psicomotriz a niños y niñas con TEA (Álvarez, 2013)*, se especificó como uno de los objetivos principales de la intervención que el paciente logre expresarse de manera verbal y escrita, por lo que se trabajó con ejercicios de motricidad fina y vocabulario básico mediante plantillas con letras punteadas. Se implementó la asociación de palabras de acuerdo con el significado y a su forma escrita, usando imágenes que describan la palabra, ejemplificándole con algo cotidiano para él o si es un objeto, explicándole el uso que se le da a este, posteriormente se le enseñó las letras que conforman esa palabra y se le dieron plantillas que contienen la palabra con letra punteada.

Considerando la *Pre escritura* es la adquisición paulatina de los trazos que se utilizan al escribir, el afianzamiento de estos primeros trazos para lograr que se conviertan en letras y palabras y los elementos que deben controlarse para plasmar los trazos: organización espacial en el papel, control manual, postural, visual - perceptivo, presión manual, control del tamaño de los trazos, todos aquellos factores que irán conformando posteriormente la caligrafía. Esta fase de evolución de trazos simples a los complejos consta de ejercitar los trazos mediante actividades y ejercicios adecuados y adaptados a las dificultades que manifiesten los niños, es un buen momento para prevenir ciertas dificultades en el posterior aprendizaje de la escritura.

Con base en lo ya mencionado, la intervención constó un total de 66 sesiones enfocadas a la pre escritura, en las que, por medio de un enfoque conductual, se logró la adquisición de vocabulario básico escrito en el paciente, iniciando con ejercicios sencillos, pasando a la escritura de palabras de su vocabulario básico.

La intervención consto de tres fases:

- Fase 1.** Realización de ejercicios de Pre escritura y familiarización con la dinámica de las siguientes sesiones: se comenzó con la realización de trazos sencillos, siguiendo la línea punteada con patrones aleatorios.
- Fase 2.** Realización de ejercicios de Pre escritura enfocados a las letras del abecedario: al terminar la fase 1, una vez establecida la dinámica de cada sesión, se prosiguió a comenzar a escribir las letras del abecedario de la misma manera, comenzando a seguir la letra punteada y después con patrones aleatorios.
- Fase 3.** Escritura de palabras cotidianas, asociadas a su significado: en esta fase, el paciente era capaz de identificar el nombre de personas o cosas cotidianas y escribir su nombre, por ejemplo, su nombre o el de los integrantes de su familia, utensilios básicos (cepillo, cuchara, llaves).

Estructura de las sesiones y escenario

El punto clave de esta intervención se basó en la creación de una rutina de actividades específicas, de tal modo que con el trabajo constante el paciente asimilara la rutina y realizara las actividades de manera autónoma. Las sesiones constaron al inicio con unos minutos de interacción, pasando a realizar los ejercicios de pre escritura y terminando con actividades de arte terapia.

El trabajo de cada sesión se llevó a cabo dentro de la Clínica Multidisciplinaria Zaragoza, en el área de Psicología educativa, específicamente dentro del cubículo número 3, donde la intervención se llevaba a cabo solo. El espacio medio 4m x 4m aproximadamente. El cubículo cuenta con mesas, sillas, un pizarrón blanco, luz artificial, cuatro ventilas de cristal y un ruido exterior no controlable.

Se trabajó un total de 66 sesiones de una hora, dos veces a la semana los días martes y viernes, en un horario de 10:00 a 11:00 horas.

Las actividades que se realizaban dentro del cubículo tenían reglas por lo tanto el paciente debía seguir las indicaciones, para obtener el material, acceso, o poder tocar.

Antes de salir del cubículo siempre debía recoger el material y ponerlo en orden, así como guardar sus cosas en la mochila y hasta que el cubículo no estuviera en orden se le daba la salida.

Todas las sesiones se trabajaron en presencia de la tía (cuidadora) del paciente como apoyo.

RESULTADOS

De acuerdo con lo planteado en los objetivos de la intervención, se realizó la aplicación pre- test y pos-test del *Instrumento de evaluación psicomotriz a niños y niñas con TEA (Álvarez, 2013), en la primera aplicación se detectaron las áreas de oportunidad a trabajar* durante la intervención. (Ver tabla 1). Comparación de resultados obtenidos Pre- test y Pos-test del *Instrumento de evaluación psicomotriz a niños y niñas con TEA*. Esta, representa los datos obtenidos en la aplicación Pre-test y Pos-test del *Instrumento de evaluación psicomotriz a niños y niñas con TEA*, en la cual se asignaron los siguientes valores: 0 para Nunca, 1 para Algunas veces, 2 para Casi siempre y 3 para Siempre.

En la Figura 1, se representa una comparación entre los resultados Pre-test y Pos-test de la aplicación del *Instrumento de evaluación psicomotriz a niños y niñas con TEA*, y muestra los avances obtenidos con la intervención psicoeducativa (Ver Figura 1).

La tabla 2 representa los resultados de la evaluación al inicio de cada fase (1 pre escritura, 2 pre escritura enfocada al abecedario, 3 palabras asociadas a su significado), con valores asignados de 0 a 10. (Ver tabla 2)



Tabla 1. Datos obtenidos en la aplicación Pre-test y Pos-test.

#Ítem	Pre-test	Pos-test
1	1	2
2	2	2
3	1	3
4	1	3
5	1	1
6	3	3
7	1	2
8	0	1
9	1	2
10	1	2
11	1	1
12	0	3
13	1	3
14	1	3
15	1	3
16	1	3

Instrumento de evaluación psicomotriz a niños y niñas con TEA



Figura 1. Comparación de resultados Pre-test y Pos-test de evaluación psicomotriz a niños con TEA.

Intervenciones psicológicas

Tabla 2. Evaluación inicial por fase.

Fase	Consistencia trazo	Fuerza del trazo	Forma	Autonomía	Significado
1 PE	2	2	2	0	0
2 PE(abecedario)	6	5	6	6	6
3 palabras con significado	9	9	10	9	8

En la figura 2, se representa una comparación de cada rubro (consistencia del trazo, fuerza del trazo, forma, autonomía, significado), obtenidos en la evaluación inicial de cada fase. (Ver Figura 2).

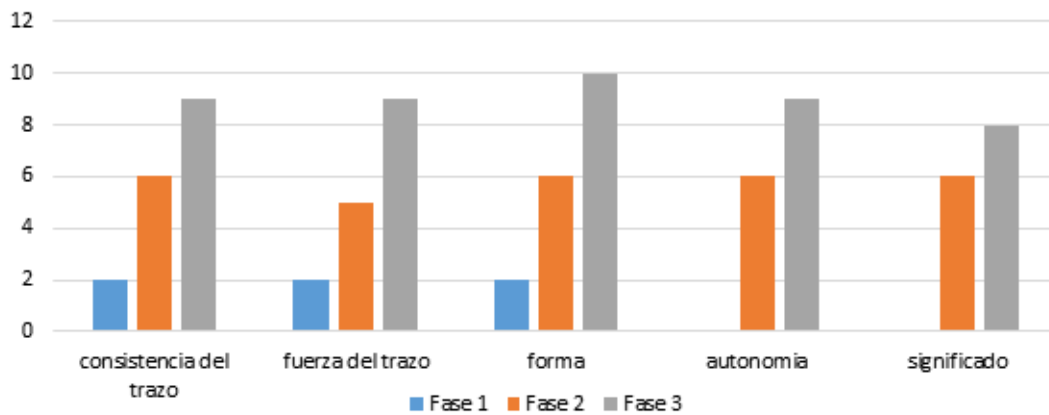


Figura 2. Evaluación inicial por fase.

La tabla 3, representa los resultados de la evaluación al final de la intervención en cada fase (1 pre escritura, 2 pre escritura enfocada al abecedario, 3 palabras asociadas a su significado), con valores asignados de 0 a 10.

Tabla 3. Evaluación final por fase.

Fase	Consistencia trazo	Fuerza del trazo	Forma	Autonomía	Significado
1	4	4	4	0	0
2	8	8	8	8	8
3	10	10	10	10	10



La figura 3, representa los resultados obtenidos en la evaluación final de cada fase al término de la intervención, mostrando los logros obtenidos en las áreas de oportunidad encontradas en la evaluación inicial con el *Instrumento de evaluación psicomotriz a niños y niñas con TEA*, (ver figura 3).

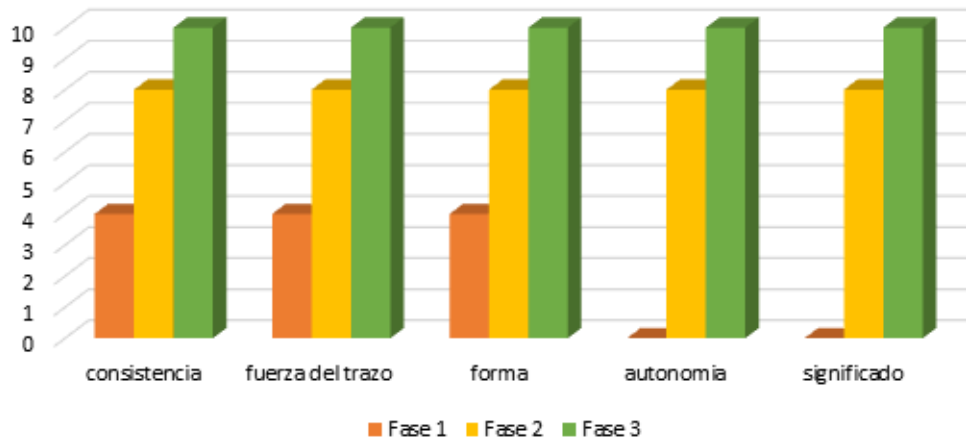


Figura 3. Evaluación final por fase.

DISCUSIÓN

A partir de los resultados encontrados en el *Instrumento de evaluación psicomotriz a niños y niñas con TEA* (Álvarez, 2013), se especificó como uno de los objetivos principales de la intervención que el paciente logre expresarse de manera verbal y escrita, por lo que se trabajó con ejercicios de motricidad fina y vocabulario básico mediante plantillas con letras punteadas. En las evaluaciones realizadas en el inicio y al final de cada fase planteada, se encontró que los propósitos de la intervención se lograron, obteniendo avances significativos en cada una de las fases en las que se dividió la intervención, tomando en cuenta que se evaluó al paciente en cinco rubros importantes en cada fase: Consistencia del trazo, Fuerza del trazo, Forma, Autonomía y significado. En cada uno de los rubros se encontró un avance significativo, pasando de 0- 2 (evaluación inicial) a 10 (evaluación final) en cada uno.

A pesar de que la intervención psicoeducativa se enfocó en desarrollar un sistema de comunicación que facilitara la relación social del paciente dentro de su sistema familiar, también se encontraron avances significativos en la evaluación en aspectos como en la relación intencional con sus compañeros de espacio.

Parte importante del éxito de la intervención se basó en crear una rutina de trabajo durante todas las sesiones, como se menciona anteriormente, uno de los rubros evaluados fue la autonomía y esta se centró en las actividades que el paciente realizaba por su propia cuenta de acuerdo con la rutina de trabajo implantada.

CONCLUSIÓN

Por medio de la intervención psicoeducativa empleada se logró con éxito el desarrollo de habilidades de comunicación escrita en el paciente, como medio principal de comunicación, esto mediante la realización de actividades enfocadas en psicomotricidad fina. También se logró mejorar las habilidades de interacción social del paciente con sus compañeros de espacio de trabajo, además de que, a partir de rutinas de trabajo, logro realizar actividades cotidianas por su propia cuenta como la preparación de alimentos, vestirse, ponerse y quitar los zapatos, peinarse, etc. Se considera que la intervención pudo haber tenido más resultados significativos en áreas como el lenguaje oral y el auto control, teniendo como limitante la falta de límites y autoridad por parte de su familia nuclear, lo que impidió tener un respaldo de las actividades realizadas en las sesiones, que se podrían reproducir en casa.

REFERENCIAS

- Álvarez T. (2013). Instrumento de psicomotricidad vivenciada para niños y niñas autistas. *Rev. U.D.C.A Act. & Div. Cient.* 16(2): 343-350.
- American Psychiatric Association. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-5)*. (2000). Washington DC: American Psychiatric Publishing.
- Baron-Cohen, S. (2012): *Autismo y síndrome de Asperger*. Madrid : Alianza.
- Cuxart, F. (2000): *El autismo: aspectos descriptivos y terapéuticos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Eikeseth, S., Smith, T., Jahr, E. & Eldevik, S. (2002). Intensive behavioral treatment at school for 4-to7- year-old children with autism. A 1 year comparison controlled study. *Behavior Modification* 26, 49-68.
- Franco G., O. (1992). La formación de educadoras de círculos infantiles. *Simientes*. La Habana, 1, 5- 6,
- González, M., A., Williams, G.& Pérez-González, L. (2005). Tratamientos eficaces para el autismo. En Pérez Á., M., Fernández H., Fernández, R., Amigo, V, (coord.). *Guía de tratamientos psicológicos eficaces*. Madrid: Piramide
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child* 2. En <https://simonsfoundation.s3.amazonaws.com/share/071207-leo-kanner-autistic-affective-contact.pdf>
- Landa, R. & Garrett-Mayer, E. (2006). Development in infants with autism spectrum disorders: a prospective study. *J. Child Psycho.* 47(6), 629-38.
- Organización Mundial de la Salud OMS (1992). En <http://www.who.int/es/>
- Sallows, G. & Graupner, T. D. (1999). Wisconsin Young Autism Project. Comunicación presentada a la reunión anual de la Autism Society of America, Kansas City: Missouri.



- Scheirbman, L. & Koegel, R. L. (1996). Fostering self-management: parent-delivered pivotal response training for children with autistic disorder. En E. D. Hibbs & P. S. Jensen (Eds.), *Psychosocial Treatment for child and Adolescents Disorders: Empirically Based Strategies for Clinical Practice*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Scheirbman, L. (2000). Intensive behavioral/psychoeducational treatment for autism: research needs and future directions. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 30, 373-378.
- Smith, T., Groen, A. D. & Wynn, J. W (2000). Randomized trial of intensive early intervention for children with pervasive developmental disorder. *American Journal on Mental Retardation* 105, 269-285.
- Valdez, A. (1997). De la psicomotricidad a la psicomotricidad relacional. UC Maule. 22:35-44.
- Villavicencio, Y. (2011). Acercamiento a la expresión corporal de un adolescente autista y ciego desde el Arteterapia. *Revista Arbitrada de la Facultad Experimental de Arte de la Universidad del Zulia*, 6(11) 37 – 49.
- Wolpe, J. (1958). *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Stanford University Press.
- Zapella, M. (2006). *Autismo Infantil. Estudios sobre la afectividad y las emociones*. México: Fondo de Cultura Económica.

Capítulo 5



Modelo centrado en soluciones para el manejo y expresión emocional infantil

**Guadalupe Mendoza Rodríguez
Esmeralda Belén Santillán Montoya
Fernando Roa Ceballos**

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo describir el caso de una niña de 11 años que presentó dificultad en el manejo emocional ante diversas situaciones en el contexto familiar y escolar. Para la evaluación se exploró la forma en que la abuela y la niña describieron la situación problemática, los intentos de solución y los objetivos que esperaban de la atención. Las estrategias de intervención empleadas estuvieron enfocadas en que la niña identificara, expresara y manejara sus emociones de manera favorable en diversas situaciones familiares y escolares. *Se realizaron preguntas presuposicionales, preguntas de la escala, plasmando mis emociones, respiración diafragmática y hablemos de emociones.* Las intervenciones desde el Modelo Centrado en Soluciones han mostrado ser eficientes, ya que consideran el cambio a partir de los recursos, las capacidades y fortalezas con las que cuenta el niño para vencer cualquier problema dentro de un contexto. Finalmente, la abuela reportó avances en la conducta de la niña, esta reconoce, maneja y expresa sus emociones de manera asertiva de acuerdo con la situación y convive de manera cordial con sus compañeros y familiares, lo que le permite estar relajada. Además, ahora también colabora de manera ordenada en las actividades en el hogar.

INTRODUCCIÓN

El abordaje de este caso se realizó desde la perspectiva de la Teoría Sistémica y la Terapia Centrada en Soluciones, por lo que es necesario explicar sus bases y principios que llevaron a la intervención en este caso.

La Teoría General de Sistemas (TGS) busca retomar una realidad desarticulada en contexto (Ferrari, 2006), a partir de comprender el sistema desde la organización y los procesos de comunicación tal cual ocurren dentro de los sistemas, por lo que permite mantener un proceso educativo y de investigación por medio del diálogo

Para la Teoría de Sistemas “el todo es más que la suma de las partes”, los elementos de un sistema sólo podrán comprenderse como funciones del mismo, puesto que cada uno de los elementos influirá en los demás, así como en el sistema y, viceversa; en este sentido dentro de los sistemas existirán dos tipos de fuerza: la homeostática, que es la encargada de mantener la estabilidad y, la morfogenética que se encarga de adaptarse a las situaciones nuevas. De esta forma, los sistemas cambian de dos maneras; sustituyendo patrones individuales o funcionales y, manteniendo su estructura inalterable (1°orden) o transformando las reglas y la estructura cualitativamente (2°orden).

Desde la perspectiva sistémica se ven mezclados diferentes elementos que permiten tener una nueva forma de descubrir la complejidad dinámica y evolutiva de los sistemas como son la familia, el aula, las instituciones, etc. (Garberí, s/f)

El abordaje desde lo sistémico se realiza desde la complejidad sin reducirla o simplificarla; a su vez, puede proponer diferentes alternativas de intervención y tratamiento siempre y cuando busque un balance en la problemática que presenta cada caso en particular (Ferrat, 2006). La Terapia se aborda desde diferentes modelos de intervención: Modelo Centrado en los Problemas (MRI), el Enfoque Estratégico, el Modelo Centrado en Soluciones, entre otros.

Para los fines de este trabajo se retomó el Modelo **Centrado en Soluciones**, el cual se centra en los recursos y fortalezas con las que cuenta la persona más que en la patología, la enfermedad o el problema, por lo que se habla de un modelo innovador y diferente a los tradicionales.

Los principales exponentes del Modelo Centrado en las Soluciones son Steve De Shazer, (1999), William O'Hanlon (1990) e Insoo Kim Berg (citada en Beyebach, & García, 1990), por mencionar algunos. De Shazer, (1999) plantea una perspectiva apoyada en una epistemología sistémica, donde el abordaje de la terapia es a partir de la totalidad, cómo se comportan los subsistemas y sistemas en un contexto determinado.

Representantes como O'hanlon, Weiner-Davis, (1990), Beyebach, y García, (1990), consideran las siguientes premisas para la intervención desde el enfoque Centrado en Soluciones: los clientes tienen recursos y fuerzas para resolver sus quejas; el cambio es constante y puede ser rápido, sólo es necesario un cambio pequeño, ya que un cambio en el sistema puede producir cambio en otra parte de éste; el cometido del terapeuta es identificar y ampliar el cambio; no es necesario saber mucho sobre la queja para resolverla, ni conocer la causa o función de una queja para resolverla; los clientes definen los objetivos y se centra en lo que es posible y puede cambiarse.

En este sentido, Beyebach (1999) menciona que no es necesario investigar sobre los antecedentes del problema ni tratar de educar a la familia o a la persona que asiste a la atención psicológica, sino explorar como lo están viviendo, afrontando y qué soluciones han experimentado para resolver la situación problemática.

En el Modelo Centrado en las Soluciones la entrevista se considera interventiva en si misma al explorar el problema a través de **preguntas presuposicionales** diseñadas para funcionar como intervenciones, dirigidas a promover los recursos y fortalezas con los que cuenta la persona para solucionar la situación problemática, lo que permite a los clientes considerar la situación desde otra perspectiva (O'Hanlon et al. 1990).

Dentro de la entrevista se exploran **las excepciones al problema**, las cuales ofrece información acerca de lo que se necesita saber el paciente para resolver el problema. Se enfoca en *diferenciar entre las ocasiones en que se presenta el problema y las ocasiones en que no*. Es redirigir la mirada hacia lo que ésta funcionando, lo que es diferente en los momentos en puede manejar la situación y no había prestado atención. También, dentro de la entrevista centrada en soluciones se utilizan los elogios, donde fortalece lo que realiza el paciente que le es útil y le funciona para resolver la situación problemática.

Por otra parte, Friedman (2001) nos habla acerca de las **preguntas de escala**, refiriéndose a éstas como un método para evaluar una situación de acuerdo con el conocimiento del cliente, al permitirle otorgar un puntaje a su grado de éxito y prever que pequeños cambios serán necesarios para lograr la solución deseada. Esto se realiza con base en una escala del 1 al 10, donde uno de los extremos será el problema mientras que el otro la solución funcional, y así los clientes se ubican en un número dentro de esta escala que defina su situación.



Se enuncian a continuación algunos trabajos que demuestran la efectividad del Modelo Centrado en Soluciones en el trabajo con niños y los sistemas involucrados, tratamiento de desórdenes de conducta, mal uso de sustancias, desórdenes alimenticios, problemas escolares y abuso sexual entre otros (Cottrell & Boston, 2002).

Bond, Woods, Humphrey, Symes, y Green (2013) realizan una evaluación de la literatura entre 1990 y 2010 en la que da soporte a la efectividad de la Terapia Breve Centrada en Soluciones con familias y niños. En la que se observó una reducción de problemas de comportamiento internalizantes (abandono, quejas somáticas, ansiedad, depresión, etc.) y externalizantes (agresividad, decir mentiras, engañar, uso de sustancias, entre otros). Al considerarla una intervención temprana para detectar problemas.

En otro estudio realizado por Franklin, Moore, y Hapson (2008), también fue efectiva la Terapia Centrada en Soluciones con niños de edades entre 10 y 12 años con problemas de comportamiento pertenecientes a una escuela primaria situada en Texas. Se utilizaron estrategias como la pregunta del milagro, excepciones al problema, preguntas escala, preguntas motivacionales y de afrontamiento, tareas y elogios; lo que permitió que se redujera el comportamiento como mentir, engañar, pelear, ser malo con otros y consumir alcohol.

En este sentido, se puede decir que la Terapia Breve Centrada en Soluciones (TBCS) puede usarse para afrontar cualquier dificultad que tengan las familias o alguno de los subsistemas tales como problemas de conducta, mal uso de sustancias, abuso sexual, desórdenes alimenticios tanto en el hogar como en la escuela. En este caso, se trató de disminuir el enojo y aumentar la confianza para externalizar sus emociones en una niña de 11 años.

DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Niña de 11 años de edad reportó presentar dificultades al manejar sus emociones de enojo y fastidio ante situaciones en el contexto familiar y escolar.

EVALUACIÓN

En el **proceso de evaluación** se exploró cómo se **define el problema**, la descripción concreta de la dificultad presentada y del funcionamiento del problema, es decir, su proceso, las manifestaciones observables y las reglas, para que se pueda comprender cómo se mantiene el problema. La situación por la que la abuela de la paciente acudió al servicio de Psicología Educativa de la FES Zaragoza fue por las dificultades que presentaba la niña para poder manejar sus emociones, así mismo se exploraron **los intentos de solución**, que son los mismos esfuerzos que la persona ejerce en dirección del cambio que mantienen la situación problemática (Selekman, 1993). En cuanto a los intentos de solución no funcionales que empleó la niña fueron: Que la niña les dijera sus errores a las personas, discutir y alzar el tono de voz. Por otro lado, también mencionaron haber empleado intentos de solución funcionales: ignorar a las personas, pedir que bajen su tono de voz amablemente, enfocarse en otra actividad como dibujar o leer y solicitar el servicio de Psicología Educativa en la Clínica Multidisciplinaria FES Zaragoza.

Dentro del proceso terapéutico se hizo hincapié en los intentos funcionales de la niña y de la abuela refiriéndonos a los momentos en que intentaron resolver el problema, los cuales se utilizaron para retomarse como recursos con los que ya cuentan e implican una ventana de oportunidad para incrementar los cambios benéficos que se buscan.

Como terapeutas se trabajó la identificación, el manejo y la expresión de emociones, con diferentes miembros y en diferentes situaciones en contexto familiar y escolar. La **meta terapéutica**, se refiere a lo que esperan los

clientes de la atención psicológica a través de conductas observables y medibles cuyo logro significará un mejor pronóstico en calidad de vida para el paciente, donde la niña tenga una autorregulación emocional, se exprese de manera asertiva, pueda expresar sus emociones a su familia al tomar las cosas de forma retroalimentativa en vez de enojarse o fastidiarse y realice sus deberes del hogar de manera ordenada.

Los contextos en los que se presentaba la situación eran en el escolar, detonado por desacuerdos de ideas con dos de sus compañeros y por la percepción de falta de equidad por parte de la maestra con el alumnado, manifestándose con sus compañeros en peleas verbales, tono de voz elevado y en una ocasión agresión física. En el contexto familiar, la repercusión de la situación permeó en la relación con su abuelo y su hermano, presentándose al ser instruida por parte de su abuelo al hacer la tarea y los quehaceres del hogar, en relación con su hermano, la niña presentaba enojo al percibir una falta de equidad de respeto mutuo, lo que la llevo a actuar con ambos, subiendo el tono de voz, encerrándose en su cuarto e ignorándolos al recibir instrucciones. Por lo cual se hizo hincapié en el proceso terapéutico para fortalecer la detección, manejo y expresión de emociones en el hogar y la escuela.

Diagnóstico e Intervención

Las áreas de intervención sobre las que se trabajó como eje fueron emoción y conducta, se tomó como eje el enojo de la paciente, que, en ocasiones al ser de menor grado, lo describió como fastidio.

Recursos empleados

Estrategia: **“Pregunta de la Escala”**. La escala se utilizó para conocer la percepción que tienen las personas sobre la situación problemática al otorgarle un puntaje del 1 al 10 al explorar las acciones que están realizando para solucionar la situación. Asimismo, se utilizó para evaluar la evolución que tuvo la situación problemática a lo largo del proceso terapéutico, dónde 1 significa que la niña no expresa sus emociones correctamente, no escucha a los demás, agrede físicamente a quién la fastidie y 10 corresponde que identifica sus emociones a tiempo, respira profundo antes de enojarse, pensaba empáticamente antes de hablar, expresaba sus emociones de manera adecuada.

La niña inicialmente se puntuó en el 7, caracterizado por ella como: “Cosas que me enojan a veces, por ejemplo, “me quedo callada cuando me regañan, tengo preocupación y fastidio”; la abuela de la niña, inicialmente la puntuó en el número 4, expresando que se enoja de todo en casa, que es “desordenada”, no obedece, aunque se lo repitan o pidan y es descuidada.

En la sesión final la abuela puntuó a la niña en el número 9, porque ya identifica, reconoce, maneja y expresa sus emociones de manera asertiva y convive de manera diferente con sus compañeros y familiares, lo que le permite estar relajada, Además, ahora también colabora de manera ordenada en las actividades en el hogar.

Estrategia: **“Preguntas presuposicionales”**. El propósito fue que los pacientes identificarán y recuperaran lo que están haciendo diferente para soluciones la situación problemática y vivir en armonía en el contexto escolar y familiar. algunas preguntas utilizadas fueron: “¿qué estrategias ha implementado para no enojarse con su familia y en la escuela? ¿qué está haciendo diferente para expresarles a sus papás cómo se siente cuando no la consideran en la toma de decisiones a donde ir a pasear? ¿ahora qué hace diferente para que no golpear a quien la molesta tanto en la escuela como en casa?” De esta forma, las preguntas tuvieron un impacto tanto en la niña como en



abuela dentro de la terapia, ya que se buscaban soluciones alternas para resolver la situación, por ejemplo, la niña mencionaba que antes se enojaba de todo, se quedaba callada cuando la regañaban, lo que la llevaba a tener conflictos con sus padres y compañeros ahora lo que hace diferente es hablar con sus papás mencionándoles sus necesidades y cómo se siente cuando no la consideran en la toma de decisiones. También realiza ejercicios de respiración que le permite tomarse tiempo para responder a las situaciones. La abuela comenta que ve más tranquila a la niña incluso habla con sus papás y hermanos de sus necesidades.

Plasmando mis emociones. El propósito de esta estrategia fue representar y detectar las emociones de la niña, haciendo énfasis en cómo las percibe en su cuerpo, con qué intensidad, cuál es la que predomina y describir los contextos en que se presentan y no se presentan.

Gracias a la actividad la niña pudo detectar qué tipo emoción siente, por ejemplo, enojo, tristeza, alegría, miedo y amor, a través de qué parte del cuerpo se manifiesta y de qué manera, reflexionó ante qué situaciones se presentan y con quienes se presentan.

Respiración diafragmática. Se le mostró a la niña cómo manejar el enojo en situaciones aversivas, por medio de la respiración diafragmática, ya que es un tipo de respiración relajante que usa el diafragma y relaja los músculos del cuerpo brindando un estado de relajación en la persona.

El diafragma es el músculo que se encuentra debajo de las costillas y arriba del estómago. Con este tipo de respiración, el diafragma ocasiona que el estómago, en vez del pecho, suba y baje. Cuando los pulmones se llenan de aire el diafragma presiona hacia abajo y el estómago sube (se mueve hacia adelante). Cuando los pulmones se vacían de aire el diafragma vuelve a subir y el estómago baja (se mueve hacia adentro). El resultado es una respiración lenta, uniforme y profunda (Health Care, 2013). Los beneficios de la respiración diafragmática son: Reduce el dolor, ayuda con el ritmo cardíaco, reduce la ansiedad, reduce la tensión muscular, reduce el estrés, hace que la respiración sea más lenta y por lo tanto ayuda a calmarnos en situaciones de enojo o ira.

Al llevar a cabo el presente ejercicio en sesión, la niña logró un estado de tranquilidad y relajación, por medio del cual se introdujo a manejar el enojo respirando diafragmáticamente, para posteriormente trasladarlo en su contexto familiar y escolar.

Hablemos de emociones y autocontrol. El propósito de la actividad era que la niña identifique qué clase de situaciones le provocan enojo y fastidio a través de una serie de **preguntas presuposicionales** para reconocer qué es diferente en los momentos que no se presenta la situación problemática, que le permita rescatar posibles soluciones funcionales que le lleven a mantener un bienestar. Posteriormente se exploraron soluciones con ayuda de una ruleta donde ella anotaba con ayuda de los psicólogos opciones de cosas que ella puede hacer para calmarse. Cómo identifica sus emociones a tiempo, respira profundo antes de enojarse, pensaba empáticamente antes de hablar, es decir, cómo se siente la otra persona y expresar sus emociones de manera adecuada.

El autocontrol implica el dominio y manejo de las propias emociones y sentimientos, es una habilidad de hacerse cargo de las situaciones que, de alguna manera causan irritación, ansiedad, angustia, preocupación, estrés, tristeza o depresión en el niño. El autocontrol ayuda a tener clara una situación y plantearse, así alternativas posibles para reaccionar de manera favorable ante los acontecimientos (García, 2017).

Durante la sesión se recabó información de las situaciones que le provocaban a la niña enfatizando enojo y el fastidio. a través de preguntas lineales. Se le preguntó “¿En qué situaciones o momentos siente enojo o fastidio?”,

¿ante que personas?, ¿Qué hace?, ¿cómo se controla?” Se le pidió que clasificara las situaciones que le enojan en orden de intensidad.

La ruleta de opciones: Se trata de una técnica de disciplina positiva que consiste en crear junto a la niña una rueda con opciones de cosas que ella puede hacer para calmarse cuando se siente enojada o frustrada. Las opciones deben ser acciones válidas y que respeten la integridad del niño y sus familiares. permitió a la niña clarificar las situaciones que comúnmente le causan enojo y fastidio, y dar opciones de lo que podría hacer diferente para calmarse y así reaccionar de manera favorable y responsable ante los acontecimientos.

Solución alcanzada

El tratamiento tuvo una duración de nueve sesiones. Los objetivos planteados por los pacientes se alcanzaron, donde la niña presento cambios favorables al identificar, ubicar y expresar el tipo de emoción experimentada, en que parte de su cuerpo se manifiesta y de qué manera, así como de las situaciones y las personas con las que se presentan.

Las estrategias que se consideraron para el tratamiento fueron explorar las excepciones, explorar, identificar las emociones experimentadas y recuperar lo que está haciendo diferente para mantenerse calmada y actuar de manera favorable ante situación problemática. La niña consideró que **hablar de las situaciones** que le causaban enojo y fastidio tanto en el ámbito familiar como escolar, y **dar opciones de lo que podría hacer diferente para calmarse, la relajó y le permitió actuar de manera responsable ante los acontecimientos**. Así mismo el realizar ejercicios de respiración le permitió manejar el enojo y entrar en un estado de tranquilidad y relajación

Los cambios reportados por la abuela es que la niña muestra **avances en su conducta al reconocer, manejar y expresar sus emociones** con su abuelito, hermanos y papás, además la convivencia es cordial y pasan más tiempo juntos. y en el contexto escolar señaló que ya no discute con una compañera, ahora mantiene una buena relación y promueve la inclusión por parte de sus compañeros de grupo para realizar actividades dentro del salón de clase o jugar con ella durante el descanso. Lo que le permite estar relajada. Además, ahora también colabora de manera ordenada en las actividades en el hogar.

Los resultados encontrados coinciden con otros estudios donde se demuestra la **efectividad del Modelo Centrado en las soluciones**, tal es el caso de los trabajos de Cottrell y Boston, (2002), en la intervención con niños y los sistemas involucrados, en desórdenes de conducta, desórdenes alimenticios y problemas escolares, los trabajos de Matthew Selekman (1993) con niños y adolescentes con problemas difíciles y por último el estudio realizado por Franklin, Moore, y Hapson (2008) con niños entre 10 y 12 años con problemas de comportamiento pertenecientes a una escuela primaria situada en Texas, en donde se redujeron comportamientos como mentir, engañar, pelear, ser malo con otros y consumir alcohol.

Las intervenciones desde el Modelo Centrado en Soluciones, ha mostrado ser eficientes, ya que consideran el cambio a partir de los recursos, las capacidades y fortalezas con las que cuenta el niño para vencer cualquier problema dentro de un contexto.



REFERENCIAS

- Beyebach, M., & García M. (1999). *Introducción a la terapia breve centrada en las soluciones. Intervención y prevención en Salud Mental*. Salamanca: Amarú,
- Bond, C., Woods, K., Humphrey, N., Symes, W., & Green, L. (2013). Practitioner review: The effectiveness of solution focused brief therapy with children and families: A systematic and critical evaluation of the literature from 1990–2010. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(7), 707-723
- Cottrell, D., & Boston, P. (2002). Practitioner review: The effectiveness of systemic family therapy for children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(5), 573-586.
- De Shazer, S. (1999). *En un origen las palabras eran magia*. Barcelona: Gedisa
- García. T., R. (2017). Autocontrol: Aprende a manejarlo para alcanzar el éxito [mensaje en blog] recuperado de <https://blog.cognifit.com/es/autocontrol-tecnicas-definicion/>
- Ferrat, M. (2006) Pensar la terapia familiar sistémica, reflexiones sobre la teoría, la formación y la práctica. Tesis. UNAM. México.
- Franklin, C., Moore, K., & Hopson, L. (2008). Effectiveness of solution-focused brief therapy in a school setting. *Children & Schools*, 30(1), 15-26.
- Friedman, S. (2001). *El nuevo lenguaje del cambio. Colaboración constructiva en psicoterapia*. Barcelona: Gedisa.
- Garberí, P (s/f) El modelo sistémico aplicado al campo educativo, Fundamentos teóricos del modelo sistémico. En: <http://www.dip-alicante.es/hipokrates/hipokratesl/pdf/ESP/411e.pdf>
- O'hanlon, W., Weiner-Davis, M., Beyebach, M., & García, M. (1990). *En busca de soluciones: un nuevo enfoque en psicoterapia*. España: Paidós.
- Selekman, M. (1993). *Abriendo caminos para el cambio. Soluciones de terapia breve para adolescentes con problemas*. Barcelona: Gedisa.
- Health Care. (2013). Respiración diafragmática. [documento en línea]. Recuperado en: <https://www.uncmedicalcenter.org/app/files/public/201/pdf-medctr-rehab-diaphbreathingspanish.pdf>

SEGUNDA PARTE



Capítulo 6



Reflexión-acción docente ante la inclusión educativa

Magdalena Cristina Hernández Rodríguez
Oscar Rojas Uribe
Cecilia F. Hernández Rodríguez
Carmen Josefina Hernández Rodríguez

RESUMEN

El presente estudio es cualitativo, parte del reconocimiento de una situación problema que era necesario superar. Se trabajó con estudio de casos en donde a través de la narrativa y construcción de relatos se obtuvo la recolección de información, la cual se presentará observando el proceso de inclusión logrado. En esta investigación participaron profesores que decidieron modificar sus prácticas pedagógicas mediante la lectura analizada y el apoyo horizontal, aceptaron realizar relatos sobre el contexto áulico e informaban aquello que limitaba el desarrollo de los alumnos de un grupo de educación primaria, teniendo como objetivo seguir el proceso de inclusión logrado mediante la investigación- acción, con el análisis de sus actividades a través de la práctica *reflexiva realizada* como dialogo pedagógico, exponiendo sus vivencias en el aula escolar y generando alternativas de solución para ir fortaleciendo aquellas situaciones que apoyan la inclusión en los procesos de enseñanza aprendizaje. Los resultados muestran que mediante el diálogo pedagógico reflexivo se orienta a la transformación del contexto educativo formativo generando alternativas que favorecen la inclusión educativa y el apoyo entre docentes.

INTRODUCCIÓN

Ser profesores en cualquier nivel educativo implica enfrentarse a varios retos. Como lograr el aprendizaje de contenidos en un ambiente cordial y justo, pero ¿a qué se enfrenta el maestro para lograrlo?

Lo que hacemos y logramos dentro del aula es poco conocido y hay tantas experiencias que podemos compartir y aprender de ellas reflexionando sobre el hacer y ser del docente, así como de las personas en la comunidad escolar, es decir, la experiencia de alguien nos puede detallar y apoyar sobre situaciones que son complicadas y para resolverlas se requiere la reflexión constante mediante el dialogo con compañeros psicólogos y docentes.

Inclusión educativa

La inclusión educativa, es una palabra muy mencionada en los contextos educativos, pero, por lo que implica, se ha dificultado la puesta en la práctica formativa.

De acuerdo con Echeita, Martín, Simón y Sandoval (2016), la educación inclusiva se puede entender como el proceso de conseguir una respuesta justa, equitativa y de calidad, a la necesidad de articular el derecho de estar

juntos, participar y aprender de todo el alumnado. Esa exigencia de inclusión educativa en México de acuerdo con Guajardo (2009) se ha interpretado en relación con los alumnos llamados con necesidades educativas especiales. Lo que ha llevado a marcarlos como diferentes y con menores posibilidades de comprender y aceptar la diversidad humana, lo cual se traduce en una permanente exclusión educativa.

Esa exclusión se observa en las prácticas pedagógicas, pero también en todo el alumnado cuando critican y ponen apodos o sobrenombres a los compañeros, maestros y autoridades en cualquier contexto educativo, laboral o social, limitando a la persona a actuar como tal o no alcanzar lo esperado si son etiquetadas negativamente o a sobresalir si se consideran positivas.

Sin embargo, lo que se anhela es que los niños, adultos y población en general respeten y trabajen con todas las personas y se elimine la exclusión. Se quiere que la gente interactúe y conviva modificando la idea del niño, alumno o compañero acerca de la diversidad y heterogeneidad de los grupos.

Para asumir la inclusión en la experiencia pedagógica se realiza un análisis de los alumnos frágiles que pueden ser excluidos requiriendo de la reflexión del docente en su contexto escolar y áulico, procurando sensibilizar a los involucrados en la educación y desarrollo del alumno, porque, lo que se desea es que los valores sociales de la mayoría contribuyan a que la inclusión escolar pueda extenderse también a otros contextos como lo laboral y social (Marchesi, 2004).

Pero ¿cómo ha de lograrse ese propósito cuando se excluye a los llamados diferentes o se toleran los sobrenombres dentro del salón de clase?

Pues si bien se busca el acceso a la educación inclusiva, dentro de las escuelas permanecen exclusiones por diversas situaciones, tales como: problemas económicos, familiares, reprobación bimestral, burlas, discapacidad, etc. Estas situaciones son frecuentes en las aulas, pero ¿qué hacen los docentes ante la exclusión en el aula?

En varias ocasiones se exige respeto y comprensión por la situación que tiene la persona y es razonable, pero no siempre es así, esos valores se deben dar y recibir independientemente de quién se trate y en todo momento.

Por lo que resulta necesario crear conciencia de la importancia de reconocer que todos somos diferentes y que tenemos pensamientos, emociones, motivaciones, percepciones, etc. que se deben valorar para la convivencia escolar y social, la enseñanza y el aprendizaje y todo lo que se quiera lograr en un mundo con inclusión educativa.

Contexto áulico

Es necesario como lo expresó Freire (2004) observar la realidad de lo concreto, buscando la comprensión de mi acto de "leer el mundo" particularmente en el que nos movemos en el acto de enseñar (Freire, 1997). Es decir, reflexionar sobre el contexto donde se enseña y aprende, el espacio donde se desempeña la labor docente con sus características.

Pues los profesores saben que los centros escolares donde desempeñan su función es un proceso complejo que tiene objetivos a lograr con los alumnos pero que no se cumplen solo porque el docente conozca bien el programa o porque maneje los contenidos, sino que, además tiene que considerar:



- 1) El contexto social de la zona donde está ubicada la escuela
- 2) El contexto escolar en donde se manifiestan costumbres e intenciones que pueden favorecer o afectar las actividades del profesor y que él, en su intención de favorecer al ambiente educativo tiene que buscar estrategias que apoyen su trabajo
- 3) El contexto familiar donde viven sus alumnos que influye en el empeño escolar y que se manifiesta dentro de la escuela
- 4) El contexto áulico que es donde el profesor medía con todos los anteriores, porque planifica y organiza las actividades a consumir considerando todas las circunstancias que observa y siente en la clase a través de la reflexión del proceso educativo que está guiando, es decir, su actividad no se dirige a cumplir en abstracto el curriculum educativo.

Los profesores consideran que dentro de las aulas se tienen que reflexionar diversas situaciones que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno y donde el maestro ingenia situaciones que le permitan solucionar circunstancias que se le presentan.

En este caso se tomará al contexto áulico como un espacio material y simbólico donde se producen formaciones grupales específicas y singulares configuraciones de tarea. En donde además se manifiestan relaciones de poder y se refleja la dinámica institucional que la atraviesa; se organizan las relaciones con el saber, se producen procesos de aprendizaje y enseñanza, se entrecruzan y tensionan los deseos individuales y grupales, representaciones, valores, creencias y motivaciones (Souto, 1996).

Por ello es necesario que los maestros relaten cuáles son las situaciones en el contexto áulico que obstaculizan su labor cuando imparten su clase, tanto como aquellas que la favorecen, que expresen cómo han logrado minimizar o eliminar estas dificultades en su aula y como se han transformado ellos mismos al reflexionar con colegas estas situaciones.

La experiencia a través de la narrativa

De acuerdo con Connelly y Clandinin (1995) la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales. Por ello se hace referencia a la importancia de la narrativa que puede aplicarse al ámbito educativo y la vida docente. Como lo refiere Suárez (2010) la documentación narrativa de prácticas escolares es una modalidad de indagación y acción pedagógica orientadas a reconstruir, tornar públicamente disponibles e interpretar los sentidos y significaciones que los docentes producen y ponen en juego cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias experiencias pues permite obtener datos, analizarlos y usarlos para mejorar la vida académica, el proceso enseñanza–aprendizaje y aquello que influye en este proceso educativo.

Por ello se eligió el relato como una forma más directa de obtener información relevante con relación a las experiencias que viven los docentes en su contexto y donde exponen su hacer y reflexión de ese hacer. Como lo expresa Suarez (2004), *lo que los maestros y profesores proyectan, hacen, reflexionan, re significan, evalúan y reformulan cuando enseñan, forma parte de su tarea y saber profesionales*. Siendo necesario escribir las experiencias, leerlas y reflexionar sobre lo escrito compartiéndola junto a otros docentes que analizan sobre la acción pedagógica y se nutran de ella.

Reflexión y diálogo pedagógico

Para la práctica en investigación–acción que genere alternativas que lleven a lograr la inclusión en las aulas, se requiere de la reflexión colectiva entre docentes de situaciones concretas experimentadas durante su clase. Por lo que se considera importante mencionar que en la reflexión se habla de las situaciones vividas con autoridades educativas, padres, alumnos en la interacción de ese ambiente educativo, pero también, de las emociones, sentimientos y pensamientos que le generan al docente al estarlos viviendo, así como las interpretaciones que realiza de dichos sucesos. En donde, como lo hace saber Olmos (2014) se reconozca que los saberes se van construyendo en el trabajo colectivo docente a través de un diálogo que favorezca una lectura reflexiva de la realidad y en la comprensión del mundo aprehendido como producido y la comunicabilidad de lo comprendido. (Freire, 2004).

También en ese diálogo es conveniente formular preguntas, en donde la indagación pedagógica esté orientada a reconstruir e interpretar los sentidos y significaciones que los docentes manifiestan cuando dialogan entre colegas acerca de sus propias experiencias educativas (Suárez, 2005). Pero es preciso implicarse interactuando en las diferentes actividades, organizándose y participando para aportar estrategias que analizadas apoyen la transformación inclusiva de la acción pedagógica en el ambiente del contexto áulico procurando un ambiente grupal participativo y fomentando la equidad.

METODOLOGÍA

La presente investigación es cualitativa se centró en obtener información a través de relatos para interpretar las experiencias de cuatro docentes voluntarios (uno de educación superior, uno de secundaria, uno de primaria y uno de educación especial) acerca de las situaciones vividas en sus aulas en relación con la exclusión educativa.

El diseño metodológico corresponde a un estudio de caso que es una estrategia dirigida a comprender las dinámicas en contextos únicos (Martínez, 2006). La documentación de experiencias pedagógicas se realizó a través de narrativas al construir relatos pedagógicos como el que se presenta en este trabajo.

Las reuniones eran tres veces a la semana durante un ciclo escolar, las cuales se organizaron en dos fases, el propósito de la primera fue estudiar lecturas establecidas y se comentaban los textos de Freire como *Pedagogía de la indignación* (2012), *Cartas a quien pretende enseñar* (2010), *Educación y Mudanza* (2005), *La importancia del acto de leer y el proceso de liberación* (1997), *Pedagogía de la autonomía* (2004) y de Suárez algunos textos como: *Documentar narrativamente experiencias pedagógicas* (2004 y 2006), *Los docentes, la producción del saber pedagógico y la democratización de la escuela* (2005), *Docentes, narrativa e investigación pedagógica* (2010).

En la segunda fase se compartían narrativas leídas en voz alta para que todos los escucharan y de esta forma pudieran expresar sus dudas, comentarios y sugerencias. Para ello asumieron el compromiso de observar y escribir lo vivido en su aula, leer y escuchar compartiendo sus experiencias tal como la vivían día a día, cuestionando al compañero maestro sobre su escrito, reflexionando sobre los ambientes presentados, brindando alternativas de solución cuando la situación lo requería y tomando decisiones para aplicarlas.

Los docentes comenzaron con cuestionamientos para conocer a los alumnos y las vivencias docentes tales como: ¿En dónde están? ¿Quiénes son? ¿Cómo viven? ¿Qué les impulsa a excluir a sus compañeros en las diversas actividades? ¿Qué alternativa se puede brindar? ¿Cómo se propone hacer la actividad educativa?



Estas interrogantes se realizaron durante los diálogos porque se sintió la necesidad de observar la realidad que se presentaba a cada instante dentro del aula, teniendo como objetivo buscar soluciones conjuntas que permitieran la participación de los docentes en relación con la información de los sucesos en su aula durante la clase.

Cada uno describió por escrito el contexto escolar donde se encontraba laborando, así también el contexto áulico, posteriormente se realizaban relatos sobre la situación vivida durante su práctica pedagógica y lo que le preocupaba, lo cual daba oportunidad para generar sugerencias que se expresaban en forma de pregunta de tal manera que de las situaciones presentadas se obtuvieran conclusiones y alternativas de acción en el aula y una vez aplicadas se comentaban con la finalidad de retroalimentarlas y construir nuevas opciones de acción en la clase para que el trabajo docente fuera armonioso dando seguimiento a las actividades.

RESULTADOS

A continuación, se presentan resultados comunicados por los docentes con relación a la experiencia pedagógica compartida a través de la narrativa y su retroalimentación a través de la reflexión entre docentes que contribuyó a la disminución de la exclusión dentro del aula escolar, así como para mejorar la práctica docente.

Al escribir relatos permitió analizar la labor docente ya que se expresan las acciones, pensamientos y sentimientos que se involucran en el proceso de enseñanza aprendizaje para el logro de la inclusión educativa.

Pues al compartirlos entre docentes surgen los cuestionamientos colectivos (fundamentados en la documentación narrativa de experiencias pedagógicas propuesta por Suárez, 2005, 2010), con los cuales se reflexiona sobre los retos en torno a nuestras experiencias con nuestros grupos de alumnos.

Fue sorprendente escuchar los casos que presentaba cada uno, los retos a los que se enfrentaban día a día en su labor, pero a través de los relatos y el diálogo, se generó la orientación a la transformación y manifestación humana que surgieron al exponer como docentes las vivencias y experiencias en su trabajo pedagógico.

Asumimos la capacidad crítica para comprender las condiciones y sucesos en nuestro lugar de trabajo y la responsabilidad de escribir y leer dichos sucesos, comprometiéndonos a escuchar y proponer alternativas de solución.

Vivimos lo difícil que fue escribir y expresar los relatos pues nuestras emociones también se manifestaban, así como la reflexión en los diálogos expresando las dificultades en clase cuando los alumnos han etiquetado a sus compañeros (como flojos, no estudiosos, feos o “la bonita”, los discapacitados intelectuales, pobres, ciegos o torpes), y los excluyen de toda actividad, pero cuando les interesa aprobar a costa de lo que sea simulan aceptarlo, situación que se debe tratar con nuevas alternativas para minimizar o eliminar la exclusión.

Este cambio al inicio ocasionó conflictos en la clase pues los estudiantes, acostumbrados a profesores rígidos con actividades indiferentes a la situación de exclusión en el grupo, minimizando asumir el compromiso social y lo contrario con actividades reflexivas para considerar la importancia de comprender el contexto sociocultural donde viven y estudian, considerando las situaciones de vida en cada persona y en grupo.

Como docentes, a través de las narraciones fuimos reconstruyendo los hechos vividos en nuestras prácticas y la complejidad de percatarnos de la cantidad de palabras que usan los alumnos para etiquetar a sus compañeros

en el aula y usarla como justificación para excluirlos de las actividades y convivencias, situación que hacía más complejo el ambiente grupal.

Las reuniones con docentes dieron pauta para orientar a los alumnos a reconocer y respetar sus vivencias y sentires durante las actividades, pero partiendo del reconocimiento de la diversidad como personas y la importancia de ello para el desarrollo social, poco a poco fueron cambiando manifestándose en la inclusión progresiva de sus compañeros.

La reflexión sobre los relatos permitió buscar alternativas que contribuyeran a la inclusión de los alumnos e involucrarlos en su proceso de aprendizaje, pues había retroalimentación continua entre profesores.

Lo anterior hacía conocer las experiencias docentes sintiéndose necesario relatar a detalle sobre las vivencias, observándose que tanto en la familia como en la escuela se excluye a las personas y se enfatizan cuando padres o autoridades dicen que el alumno es (adjetivo calificativo) o que tiene “x” condición.

Lo cual define a la persona limitando la disposición del profesor para enseñar al creer que es difícil obtener avances en el desarrollo y aprendizaje del alumno restringiendo las posibilidades reales del mismo o sobrevalorándolas.

Por ello compartimos uno de los relatos escritos:

Te fui conociendo y comprendiendo

En este escrito te llamaré David, naciste un 9 de mayo del 2008, tu mamá expresa que tienes siete años, que el embarazo fue deseado, pero hubo amenaza de aborto al tercer mes por lo que tuvo cuidados médicos, desde entonces el embarazo fue complicado, naciste a los nueve meses por cesárea, fuiste alimentado con seno materno, sostuviste tu cabeza hasta el año, no gateaste pero te pusiste de pie a los dos años seis meses y caminaste a los tres años, hasta esa edad te orinabas en cualquier lugar lo cual molestaba a tu familia y te decían “cochino”.

Es su segundo año de escolarización. Me dice la madre que el año pasado fue difícil la relación con la maestra porque cuando ella se acercaba la pellizcaba, gritaba y lloraba mucho tiempo, se mantenía callado y apartado, rodaba en el piso y temía que lastimara a los compañeros, regularmente estaba enojado, se abalanza pellizcando a quien le hablaba, por eso, le dicen a sus compañeros que no se acerquen y ellos lo conocen como “el chillón”, “el enojón”, “el flojo” porque dicen que no hace nada en clase, además menciona que aún no tiene hábitos de higiene.

Le pregunto a la madre si ha tenido tratamiento médico y me comenta que no ha tenido dinero para atenderlo, pues ella se encarga de todos los gastos y lo que gana no le alcanza para médico y paseos.

Al niño lo observo sentimental, distraído, triste, delgado, bajito, desnutrido, callado sentado en el piso frente a la pared.

Cuestiono sobre cómo iniciar su enseñanza pues me han dicho que pellizca, pero deseo ayudarlo y además siento el compromiso de hacerlo.

Me siento intranquila porque sé que tengo que lograr aprendizajes que marcan los planes y programas (2011), sé que tengo que ayudarlo a compartir actividades con sus compañeros y evitar agresiones.



Observo que sus compañeros comentan con otros sugiriéndoles que no se acerquen al “chillón” al “pegón”, “el tonto”. Algunos quieren colocar sus sillas retiradas de él, también escucho que entre ellos se dicen sobrenombres, se jalonean y llegan a decir palabras altisonantes. Pienso que no debo dejarlo en el piso que es lugar elegido por él, pero ¿Cómo voy a lograr cambiarlo? ¿Qué puedo hacer para que sus compañeros lo acepten? ¿Me quedo pensando cómo evitar el llanto desesperado, como evitar los sobrenombres y las creencias que tienen los compañeros, así como las palabras altisonantes?

Al comentarlo en la reunión de docentes, una de ellas comenta su experiencia con niños de conductas semejantes, eso hace que yo observe detalladamente y le pregunte a la maestra anterior como había trabajado con el niño, me ha dicho que no se puede trabajar por qué de inmediato agrade así que le hablaba de vez en cuando y dejaba materiales a su lado y esperaba que en algún momento jugara con él.

Entonces comienzo a acercarme poco apoco y hablarle suave, realizo lecturas, cuentos sobre valores para todos los niños del grupo, pero también dirigiéndome al menor y dejando el libro cerca del niño, mientras vamos realizando el análisis con todos haciendo que vivan la lectura y expresen sus sentimientos. Así que aprovecho para pedirles que expresen en voz alta palabras positivas que les agradecería escuchar para ellos mismos.

Las mismas palabras que pido le digan a su compañero cuando pasen cerca de él. No todos aceptan de buena manera, pero los que han empezado hacen que los demás no se dirijan a él con sobrenombres y me percató que entre ellos se detienen al intentar decir palabras altisonantes.

Poco a poco les pido a los niños que nos saludemos de mano, pero solo algunos lo hacen porque dicen no llevarse con otros. Les comento que la mayoría se saluda de mano o con un abrazo, pero como hay negación preparo unos videos en donde se muestra alegría al saludarse, hago que expresen su sentir al observarlos y si les gustaría abrigar alegría al saludar a sus compañeros, algunos acceden y comienzan a realizarlo, les pido que, de forma suave, poniendo la mano en su hombro saluden a David.

Observo que el niño está tranquilo pues no ha agredido ni se ha puesto a llorar.

En las reuniones con docentes se sugirió una actividad, la cual yo hice pidiendo a los niños que nos sentáramos en el piso para leer un cuento en el cual se pedía cambio de voces y se mostraba la imagen, algunos niños al verla se asombraban, lo que hacía realizar más ruido que David ya estaba tolerando.

En otras lecturas solicitaba a los niños que hicieran lo que pedía el cuento, por ejemplo, que rieran o lloraran si el personaje lo hacía. Después les preguntaba en qué momento se sentían tristes y por qué, cuáles eran las situaciones que los hacían llorar y si todas esas situaciones se las comentaban a sus padres.

Ellos dijeron cosas muy interesantes, lo cual aproveche para decirles que así sentía David pero que no podía decirlo y era peor si le decían sobre nombres, por eso agredía, les pregunte quienes se sentían bien diciendo sobrenombres, se escucharon algunas risas, entonces les pedí que dijeran que podía hacer cada uno para ayudar a su compañero y cada quien se comprometió con una acción.

Cuando alguien fallaba, algún compañero lo hacía notar y recordábamos el compromiso. Eso hizo que tuvieran mayor acercamiento y que a veces le llevaran frutas que el niño consumía cuando las sentía agradables.

También en reuniones con madres les pedí que escribieran palabras positivas que les quisieran decirles a sus hijos, entonces hacia una fila de niños y otra de madres, les pedía a ellas que pasaran junto a cada niño, incluyendo a David y le dijeran esa palabra que habían escrito para sus hijos.

Los niños se emocionaban y algunas (madres y alumnos) lloraban, había madres expresando que nunca les habían dicho palabras bonitas a sus hijos.

Los días pasaban y las clases continuaban y así íbamos logrando la disposición del menor para acercarse a los demás y que ellos compartieran material para trabajar.

Entonces le explicaba detalladamente y lo iba guiando, eso hacía que los demás alumnos me observaran y ocasionalmente también ellos lo apoyaban, durante el receso ya jugaban a las correteadas y la pelota.

Para realizar los ejercicios de educación física lo apoyaba a gatear, correr, trepar, saltar, lanzar, atrapar, patear pelotas, girar, ya imitaba a sus compañeros en algunas actividades. Ahora tomaba el lápiz o colores realizando algunos trazos, círculos o garabatos, con gestos y señas solicitaba lo que deseaba y los compañeros apoyaban.

Cuando había conductas que notaban inadecuadas se miraban entre ellos y guardaban silencio continuando con la actividad. Me agradaba verlos compartir y disfrutar de las actividades.

Las reuniones entre maestros me ayudaron a tener confianza y a generar actividades con alumnos y madres, creo que ellas ayudaron mucho a eliminar etiquetas, sobrenombres, palabras altisonantes y a comprender e incluir a David en la convivencia grupal.

DISCUSIÓN

Los docentes sabemos que las oportunidades de reflexión compartida están limitadas dentro de la escuela, pues, aunque hay reuniones de docentes, juntas, consejos, etc., se tratan temas que conciernen a todos en general y solamente en situaciones que puedan afectar a la mayoría se revisan los casos de forma específica, por ello nos fue importante compartir nuestras experiencias.

Escribir narrativas nos fue complejo, ya que lo primero que se realiza son solo descripciones de acciones de los alumnos sin considerar lo que nuestra acción genera en el grupo escolar. Por ello el proceso de reflexión pedagógica fue nuestro instrumento para retroalimentar nuestras prácticas pedagógicas y así lograr la inclusión educativa de un grupo escolar.

Es importante escribir el proceso de atención hacia los alumnos pues nos permite percatarnos de nuestros pensamientos y conflictos que enfrentamos cuando enseñamos y lo que reflexionamos.

Como docentes es necesario aceptar las características de los alumnos y buscar estrategias en coordinación con las necesidades de ellos.

Pero para lograrlo, como profesionistas debemos pasar por un proceso de reflexión, darnos cuenta de que no se encuentran dos o más casos exactamente iguales, cada uno tiene ventajas y desventajas que se deben considerar



para aprovechar las oportunidades de aprendizaje y enseñanza que les brinde el contexto donde se desarrolle. Es decir que se debe promover el aprendizaje de los alumnos y crear condiciones propicias para todos considerando sus características individuales.

Los profesores sabemos que la enseñanza en un grupo siempre requiere diversas estrategias y su organización en un mismo momento con el fin de lograr avances en los alumnos pues todos son diversos, con múltiples cualidades. Eso lleva a pensar en el proceso de reflexionar en la práctica docente que realizamos con cada alumno.

Pues cuando la diversidad de alumnos es reconocida por la mayoría o por todos, nos permite la transformación de la clase en participación activa, lo cual poco a poco se convierte en cambio social, porque va favoreciendo en cada alumno sus capacidades, así como el reconocimiento y respeto por ellos y su entorno que los hace aprender y enseñar al otro, haciendo que tomen decisiones y avanzar en grupo.

También señalamos que, para llevar a cabo este proceso, los profesores requieren disposición para escribir y participar en la reflexión, la motivación incrementa cuando se van obteniendo cambios esperados en nuestros grupos y se siente el apoyo de los profesores.

CONCLUSIONES

Los relatos y diálogos permitieron reconocer que la exclusión entre compañeros en la escuela se presenta por desigualdades percibidas o rumores que poco a poco se asumen como una pertenencia real.

A través de los relatos, sugerencias, alternativas y decisiones tomadas como docentes, también ayudó en la formación de los estudiantes y en la propia función que se desempeña.

Después de haber leído y comentado con los profesores se observa que para lograr la inclusión se requiere disposición docente para el cambio.

La narrativa brinda la oportunidad de compartir sus sentires y experiencias. Además, se percatan de lo que pueden modificar en su práctica, retroalimentándose con el equipo de trabajo.

Por eso se sugiere apoyarse en los relatos y la reflexión colectiva de experiencias pedagógicas como parte de una formación docente horizontal, pues dirige al reconocimiento de uno mismo y de los otros, así se va construyendo significado de la vivencia pedagógica la cual se transforma en experiencias que adquieren sentido en cualquier nivel educativo.

Por ello los invitamos a que escriban las experiencias que tienen lugar dentro del aula y de la escuela, relatar lo que se vive, tanto aquello que le enfrenta un reto como aquellas que le son ya conocidas, compartirlas y reflexionarlas haciendo que nuestras prácticas se nutran comunicando lo ya experimentado.

REFERENCIAS

- Echeita, G., Martín, E., Simón, C., & Sandoval, M. (2016). La educación escolar como proyecto social. Sección 3. Perspectivas educativas frente al desafío de la diversidad del alumnado. Curso Equidad801x: Educación de calidad para todos. Equidad, inclusión y atención a la diversidad. [Cursos UAMx | <https://www.edx.org/school/uamx>]. Retrieved from <https://www.edx.org/course/educacion-de-calidad-para-todos-equidad-uamx-equidad801x>
- Freire, P. (1997). *La importancia del acto de leer y el proceso de liberación*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo: Paz y Terra
- Freire, P. (2005). Educación y Mudanza. *México*: La mano.
- Freire, P. (2010). Cartas a quien pretende enseñar. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2012). Pedagogía de la indignación. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Guajardo, (2009). La Integración y la Inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. Consultado en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/Rev.%20Ed.%20Inc.%20Vol3,1.pdf>
- Martínez Carazo, P C; (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 165-193. Recuperado de <http://www.fiap.redalyc.org/articulo.oa?id=64602005>
- Marchesi, A. (2004). El necesario pero difícil avance hacia las escuelas inclusivas. En Jacobo, Z., N. Araneda y R. Edler, *Sujeto, educación especial e Integración, IV*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Olmos, A. (2014). *La narrativa y reflexión dialogada como horizontes de posibilidad formativa. Co-construyendo otras formas de pensar la formación docente*. México: Universidad Autónoma de México. FES Zaragoza
- Suarez, D. (2004). Documentación de experiencias pedagógicas. Espacios para la reflexión, el intercambio y la formación profesional. Artículo fue escrito tomando como base el primer encuentro Seminario de posgrado Documentación Narrativa, Experiencia y Formación Docente: hacia la Reconstrucción del Saber Pedagógico y la Memoria Docente. Facultad de Filosofía y Letras U.B.A -2004. recuperado el 22-12-12 en http://www.lpp-buenosaires.net/documentacionpedagogica/Activ/proyecto_SeminarioUBA/TEXTO-EMINARIO%20I.pdf
- Suárez, D. (2005). Los docentes, la producción del saber pedagógico y la democratización de la escuela, en: Anderson, Gary y otros, *Escuela: producción y democratización del conocimiento*. Ciudad de Buenos Aires: Secretaría de Educación - GCBA.
- Suárez, D. (2006). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares. *Revista Entre Maestr@s*, 5, (16), 11-25.



- Suárez, D. (2010). *Los movimientos político-pedagógicos latinoamericanos y la reconstrucción crítica del saber pedagógico: el "horizonte de posibilidad" en América*. Buenos Aires: noveduc
- Suarez, D. et. al. (2010). Docentes, narrativa e investigación pedagógica. La documentación narrativa de las prácticas pedagógicas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En *La investigación educativa*. Una herramienta de conocimiento y de acción. Buenos Aires: noveduc
- Souto, M. (1996). *La clase escolar: una mirada desde la didáctica de lo grupal*". En: *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Camilloni, A. y Otros, Bs.AS, Paidós. En <http://edufismatanzadocumentos.blogspot.mx/2012/06/la-clase-escolar-una-mirada-desde-la.html>

Capítulo 7



Inteligencia emocional: una perspectiva de prevención del acoso escolar en adolescentes

Gabriela V. Espinosa Rubio
Stephanie J. Hernández Ángel
Ariadna Hernández López

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo corroborar si hay una relación entre menor grado de acoso escolar (AE) a un mayor grado de inteligencia emocional (IE) en estudiantes de secundaria. La inteligencia emocional es un factor importante en los individuos, se define como la capacidad de una persona para comprender sus propias emociones y las de los demás y expresarlas de forma que resulten beneficiosas para sí mismo y para la sociedad a la que pertenece. Entre las poblaciones más vulnerables se encuentran los adolescentes, esto debido a que en esta etapa de la vida se construye su identidad y ocurre la maduración cognitiva. La investigación es de tipo correlacional, con un diseño no experimental transversal, con un enfoque cuantitativo. La muestra la conformaron 149 estudiantes, 75 mujeres y 74 hombres, estudiantes de los tres años de las secundarias Técnica, Industrial y Comercial N° 67 y de la Secundaria Oficial N° 0307, ubicadas en Municipio Nezahualcóyotl, Estado de México. Los instrumentos utilizados fueron la Escala de Inteligencia Emocional TMMS-24, la cual evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales y la Escala Abreviada del Cuestionario de Intimidación Escolar que evalúa la situación de victimización por intimidación, sintomatología de ansiedad, depresión, estrés postraumático y efectos sobre la autoestima e intimidación. De acuerdo con los resultados obtenidos se encontró una correlación significativa entre inteligencia emocional y acoso escolar; a mayor inteligencia emocional menor acoso escolar.

INTRODUCCIÓN

La educación emocional pretende dar respuestas a las necesidades sociales que actualmente no están siendo atendidas en las instituciones educativas; los estudiantes no consideran una educación emocional por parte de la escuela y esto puede ser una causa del acoso escolar o “bullying”, su importancia radica en las consecuencias, ya que se relaciona con baja autoestima, cuadros depresivos, ansiedad, síntomas psicósomáticos, ideación suicida, suicidios, agresividad, trastornos de personalidad y abuso de sustancias (Mejía-Hernández & Weiss, 2011).

El adolescente está en construcción de su identidad y desea encontrar un lugar o personas que se puedan relacionar con él mediante gustos musicales, experiencias, pero no es el único tipo de práctica relacional que tienen, presentándose también prácticas hostiles.

Blanca Valadez (2012) indica que México se encuentra en el primer lugar a nivel internacional en niveles de bullying, también menciona que el Estado de México se encuentra entre los 9 estados que presentan mayor número de suicidio en niños. En México, el 60% de los niños, niñas y adolescentes han sido víctimas de algún tipo de bullying.

La SEP establece en el 2006, que la educación es un medio fundamental para el desarrollo de individuo y la transformación de la sociedad, sin embargo, una de las grandes deficiencias del sistema educativo en México es la educación emocional, ya que aún no se ha considerado dentro de los aspectos a desarrollar en los estudiantes.

Se entiende por educación emocional a un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende desarrollar el conocimiento sobre las propias emociones y las de los demás con objeto de capacitar al individuo para que adopte comportamientos que tengan presente los principios de prevención y desarrollo (Bisquerra, 2009).

En la adolescencia se define la personalidad, la independencia y la autoafirmación (UNICEF-México, 2016). Dentro de las dificultades emocionales pueden derivarse estados de ansiedad, estrés, depresión, consumo de drogas, violencia, conducción temeraria, trastornos de la alimentación, fobia escolar, indisciplina, etc. La respuesta educativa a esta necesidad social puede ser la educación emocional. (Álvarez, Bisquerra, Fita, Martínez, & Pérez, 2000).

El término de inteligencia emocional fue acuñado por Mayer y Salovey, quienes la definieron como la capacidad de percibir, evaluar y expresar adecuadamente la emoción; la capacidad de regular las emociones con el fin de promover el crecimiento emocional e intelectual (Aguado, 2005).

Acoso Escolar

Según Olweus (1983) el bullying se define como “una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno o alumna, al que escoge como víctima en repetidas ocasiones. Esta acción negativa e intencionada, sitúa a la víctima en una posición de la que difícilmente puede escapar por sus propios medios”.

La Secretaría de Seguridad Pública del Gobierno Federal (2007) menciona las características principales del acoso escolar:

- Es un comportamiento de naturaleza claramente agresiva.
- Es una conducta que se repite en el tiempo con cierta consistencia.
- La relación que se establece entre agresor y víctima se caracteriza por un desequilibrio o asimetría de poder, es decir, los alumnos que sufren el bullying presentan alguna desventaja frente a quien los agrede.
- Estas desventajas pueden ser por edad, fuerza física, habilidades sociales, discapacidad, condición socioeconómica, entre otras.
- Se produce entre iguales (entre alumnos, no importa la diferencia de edad, sexo o grado escolar).
- Son actos que tienen la intención de dañar (pp. 22).



Entre los factores que inciden en el desarrollo de estas conductas destaca el modelo social que establecen los adultos en el medio familiar; donde sin duda el mayor factor lo conforman las experiencias de maltrato sufrido u observado, es necesario un escenario adecuado para que el acoso se presente; éste es el aula, dentro de los grupos de iguales se juega un factor comportamental de relación social que representan los roles y estatus de cada uno de sus miembros, los cuales se estructuran en determinados componentes relacionales y afectivos que actúan como factor determinante en las pautas comportamentales (Ortega,2010).

Causas

Existen diversas causas que originan el acoso escolar, entre ellas se encuentran las siguientes:

- Personales: Existen ciertas características personales como la falta de control, la sociabilidad que pueden explicar las reacciones que se tiene ante determinadas situaciones. El propósito de esto es demostrar su superioridad y reafirmar su poder social.
- Familiares: los factores familiares que favorecen la aparición del acoso son:
 - La violencia en el hogar.
 - El núcleo familiar desestructurado o disfuncional.
 - La falta de disciplina.
 - El alcoholismo y la violencia.
- Entorno escolar:
 - Tamaño de la escuela, entre más grande más probabilidades de aparición del acoso escolar.
 - Aulas masificadas, alumnos hacinados.
 - Nuevos modelos educativos, se deja de lado la enseñanza de valores morales, reglas de convivencia, límites.
 - Carencia de normas de convivencia.
 - Profesores autoritarios.
 - Falta de formación del profesorado.
- Medios de comunicación:
 - Ponen a los niños y adolescentes en contacto permanente con la violencia.
 - La exposición repetitiva a contenidos violentos.
 - La exposición a programas que promueven valores consumistas.

Tipos de acoso escolar

Según Jiménez (2012), el acoso escolar se puede dividir en distintos tipos que, a menudo, aparecen en forma simultánea

- Físico: patadas, golpes, zancadillas, bloqueos o empujones.
- Verbal: palabras crueles, insultos, amenazas, intimidación, etc.
- Psicológico: persecución, intimidación, chantaje, manipulación, etc.
- Social: pretende aislar al joven del resto del grupo y compañeros
- Sexual: asedio con una connotación sexual inducción o abuso sexual

Actores involucrados

De acuerdo a Jiménez Morales (2012) estas son las características o perfil de cada actor involucrado en un escenario de violencia escolar.

- Agresor o acosador

El que ejerce la violencia generalmente sobre un igual, conforme observe que su víctima carece de protección, ira aumentando la intensidad.
- Víctima. Es un individuo de la misma comunidad, quien por diversas condiciones suele mostrar inferioridad física, psicológica o social.
- Neutro u observador. Individuo que no participa activamente en el acoso sin embargo puede ser observador del proceso.

Inteligencia Emocional y Acoso Escolar

En el 2010, Ortega plantea en su artículo *La educación emocional y sus implicaciones a la salud*, que la educación emocional, debe formar parte del currículum educativo, como asignatura transversal que ayude a los individuos a conocer estrategias para afrontar y adaptarse a la vida.

Siendo así de gran importancia que el tema de acoso escolar se ubique en el contexto de las prácticas relacionales de convivencia, entre las cuales destacan el compañerismo y la amistad; que involucran confianza y complicidad. Hoover, Oliver y Hazler (1992) hallaron que los alumnos identificados como víctimas autoevaluaban los efectos del acoso que sufrían como severos en las dimensiones del autoconcepto social, emocional, académica, somática y familiar.

Por otro lado, los autores Liau, Liau, Teoh y Liau (2003) constatan que los alumnos de secundaria con inteligencia emocional más baja muestran mayores niveles de conductas agresivas y delictivas; y en la misma dirección,



Zimmerman (2005) concluye que los agresores tienen un bajo índice de inteligencia emocional, concretamente en los aspectos de empatía, autocontrol y habilidades sociales.

Situación actual en México

En México, la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición de 2006, mostró que los adolescentes siguen denunciando que sufren de diferentes formas de violencia. Los golpes directos, seguido por conductas consideradas por ellos como maltrato, abuso sexual y otras, son las expresiones más comunes. Cerca del 25% de las víctimas, manifiesta haber sufrido violencia en las escuelas, sin precisar la forma o el perpetrador.

Dentro de las propuestas ponen énfasis en la necesidad de mejorar los estilos de crianza en las familias, además del papel que desempeñan los profesionales de la educación es determinante para estructurar ambientes escolares que se distinguen por la armonía, una sana convivencia y el óptimo desarrollo académico de sus integrantes.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación muestra un artículo del año 2009 en el cual se contextualiza la violencia como una manera de socializar de los adolescentes que acuden a la secundaria.

METODOLOGÍA

La presente investigación es de tipo correlacional con un diseño no experimental transversal ya que se describen relaciones entre dos o más conceptos en un momento determinado; éste es el caso de la inteligencia emocional y el acoso escolar.

Se tomó como variable independiente el Acoso Escolar (AE) y como variable dependiente Inteligencia Emocional (IE); se midieron y analizaron con un enfoque cuantitativo.

Planteamiento del problema

¿Existe una relación entre inteligencia emocional y acoso escolar en adolescentes a nivel secundaria?

Hipótesis

A mayor inteligencia emocional, habrá menor acoso escolar en adolescentes a nivel secundaria.

Muestra

La población que se eligió para llevar a cabo la investigación fueron estudiantes pertenecientes de los tres grados de las secundarias: Escuela Secundaria Técnica, Industrial y Comercial N° 67 Margarita Maza de Juárez y la Escuela Secundaria Oficial N° 0307 Dr. Alfonso García Robles, ambas ubicadas en el Municipio Nezahualcóyotl Estado de México, las edades de los estudiantes oscilan entre los 11 y los 16 años de edad.

El interés de conocer cómo se comportan las variables de inteligencia emocional y acoso escolar en esta población surgió debido a que el contexto escolar es un entorno crucial para la adolescencia, en primera instancia, por la cantidad de tiempo que los alumnos pasan en él, y segundo, por las diversas experiencias sociales, emocionales y cognitivas que ofrece.

La muestra estuvo compuesta por 149 estudiantes de secundaria. Se eligieron 75 mujeres y 74 hombres; esto bajo el criterio que tuvieron los profesores de cada secundaria con respecto a los grupos más conflictivos de cada plantel.

Variables

Definición operacional: Según la Escala sobre Inteligencia Emocional, ésta es la capacidad para manejar emociones; tomar conciencia entre emoción, cognición y comportamiento; identificar estrategias de afrontamiento; y capacidad para autogenerarse emociones positivas. Los elementos que la integran son: expresión emocional apropiada, regulación de emociones y sentimientos, habilidades de afrontamiento, competencia para autogenerar emociones positivas (Bisquerra, 2003).

Acoso Escolar

Definición operacional: Según la Escala Abreviada del Cuestionario de Intimidación Escolar el acoso escolar es una situación en la que un estudiante es acosado o victimizado cuando está expuesto de manera repetitiva a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes (Olweus, 1983).

Instrumentos

Escala de Inteligencia Emocional TMMS-24, que está basada en Trait Meta-Mood Scale (TMMS) del grupo de investigación de Salovey y Mayer. Evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales, es tipo Likert de 5 puntos (1= Nada de acuerdo, 5= Totalmente de acuerdo). La escala final está compuesta por 24 ítems, 8 ítems por factor, y su fiabilidad para cada componente es: Atención (0,90); Claridad (0,90) y Reparación (0,86).

El segundo instrumento es la Escala Abreviada del Cuestionario de Intimidación Escolar, contiene tres dimensiones claves de la IE con 8 ítems cada una de ellas: Percepción Emocional: Soy capaz de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada. Comprensión de Sentimientos: Comprendo bien mis estados emocionales. Regulación Emocional: Soy capaz de regular los estados emocionales correctamente, su consistencia para cada categoría es: Victimización por Intimidación (0,87); Sintomatología (0,89) e Intimidación por Respondientes (0,837).

RESULTADOS

En la figura 1, se distribuye la población que conforma la muestra; siendo 27 participantes de 12 años, 44 de 13 años, 47 de 14 años y 29 de 15 años. Se encontraron dos casos atípicos; un participante de 11 años y un participante de 16 años. (Ver la figura 1)

En la figura 2, se muestran los resultados de la Escala de Inteligencia Emocional y la Escala Abreviada del Cuestionario de Intimidación Escolar en hombres (ver figura 2). Dentro de la Escala de Inteligencia Emocional se observó que los adolescentes en el factor de percepción y comprensión se ubican 33 en un nivel bajo correspondiente a un 44.59%, 39 en un nivel medio correspondiente a un 52.70% y 2 en nivel alto correspondiente a un 2.70%. En el factor de regulación se ubican 17 en un nivel bajo correspondiente a un 22.97%, 50 en un nivel medio correspondiente a un 67.56% y 7 en un nivel alto correspondiente a un 9.45%.



Edades de los Participantes

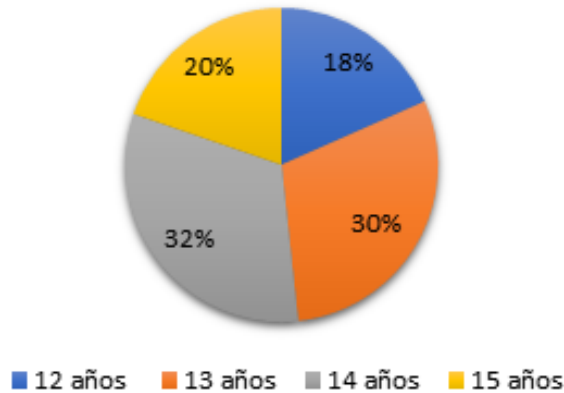


Figura 1. Edades de los Participantes.

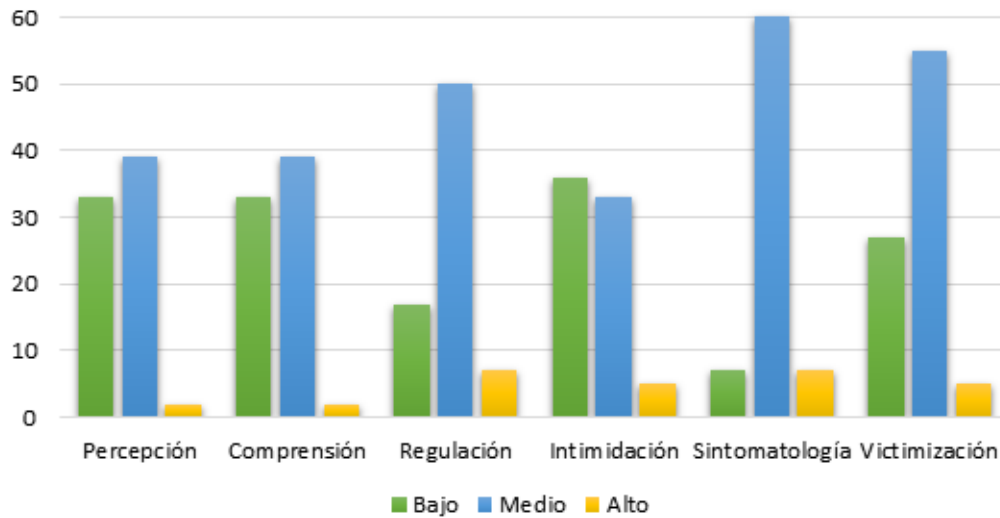


Figura 2. Inteligencia Emocional y Acoso Escolar Hombres.

Respecto a los resultados de los adolescentes de la Escala Abreviada del Cuestionario de Intimidación Escolar en el factor de intimidación 36 se ubican en un nivel bajo correspondiente a un 48.64%, 33 en un nivel medio correspondiente a un 44.59% y 5 en un nivel alto correspondiente a un 6.75%. En el factor de sintomatología 7 se ubican en un nivel bajo correspondiente a un 9.45%, 60 en un nivel medio correspondiente a un 81.08% y 7 en un nivel alto correspondiente a un 9.45%. En el factor de victimización se ubican 13 en un nivel bajo correspondiente a un 17.56%, 55 en un nivel medio correspondiente a un 74.32% y 6 en un nivel alto correspondiente a un 8.10%.

Intervenciones psicológicas

En la figura 3, se muestran los resultados de la Escala de Inteligencia Emocional y la Escala Abreviada del Cuestionario de Intimidación Escolar en mujeres. (ver Figura 3,). Dentro de la Escala de Inteligencia Emocional en el factor de percepción se ubican 34 en un nivel bajo correspondiente a un 45.3%, 38 en un nivel medio correspondiente a un 50.66% y 3 en un nivel alto correspondiente a un 4%. En el factor de comprensión se ubican 35 en un nivel bajo correspondiente a un 46.66%, 38 en un nivel medio correspondiente a un 50.66% y 2 en nivel alto correspondiente a un 2.66%. En el factor de regulación se ubican 27 en un nivel bajo correspondiente a un 36%, 37 en un nivel medio correspondiente a un 49.33% y 11 en un nivel alto correspondiente a un 14.66%.

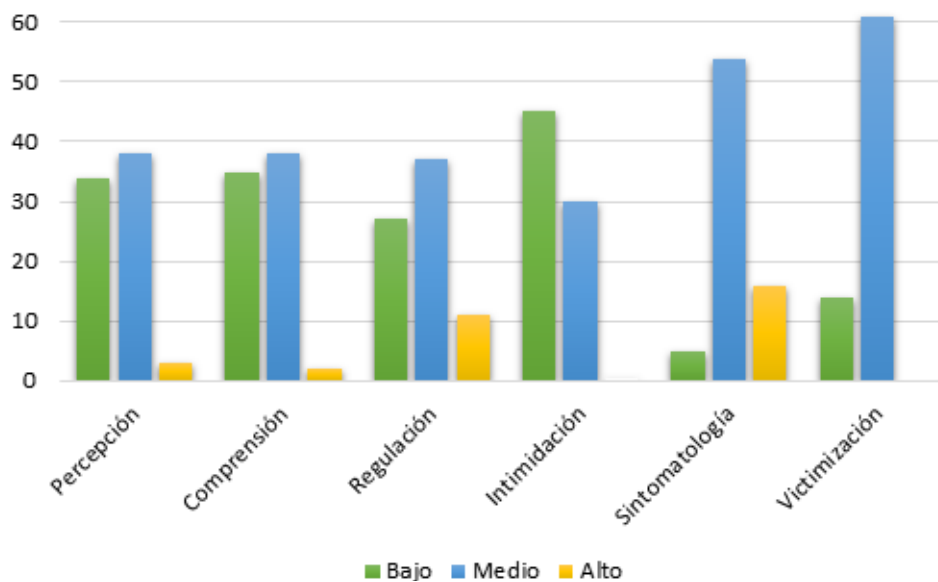


Figura 3. Inteligencia Emocional y Acoso Escolar Mujeres.

Respecto a la Escala Abreviada del Cuestionario de Intimidación Escolar en el factor de intimidación 45 se ubican en un nivel bajo correspondiente a un 60% y 30 en un nivel medio correspondiente a un 40%. En el factor de sintomatología 5 se ubican en un nivel bajo correspondiente a un 6.66%, 54 en un nivel medio correspondiente a un 72% y 16 en un nivel alto 21.33%. En el factor de victimización se ubican 14 en un nivel bajo correspondiente a un 18.66% y 61 en un nivel medio correspondiente a un 81.33%.

Nivel Correlacional

De acuerdo con la Tabla 1 el resultado entre Inteligencia Emocional (EI) y Acoso Escolar (AE), tiene una correlación de $-.185^*$ y una significancia de $.024$ esto quiere decir que hay poca correlación entre inteligencia emocional y acoso escolar pero que, si hay un poco de significancia (ver tabla 1).



Tabla 1. Correlación de Pearson de Inteligencia Emocional y Acoso Escolar.

Correlaciones			
		IE	AE
IE	Correlación de Pearson	1	-.185 ^a
	Sig. (bilateral)		.024
	N	149	149
AE	Correlación de Pearson	-.185 ^a	1
	Sig. (bilateral)	.024	
	N	149	149

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Los resultados de la Tabla 2, se observa que solo los estudiantes con edad de 14 años hay una correlación de $-.307^*$ y una significancia de 0.38, esto quiere decir que hay poca significancia para esta edad, y en cuanto a los estudiantes con edades de 12, 13 y 15 años las correlaciones fueron nulas y sin significancia.

Tabla 2. Correlaciones entre edades con Inteligencia Emocional (IE) y Acoso Escolar (AE).

Correlaciones				
		Edad=12 (FILTER)	IE	AE
Edad=12 (FILTER)	Correlación de Pearson	^a	^a	^a
	Sig. (bilateral)	.	.	.
	N	27	27	27
IE	Correlación de Pearson	^a	1	-.175
	Sig. (bilateral)	.		.381
	N	27	27	27
AE	Correlación de Pearson	^a	-.175	1
	Sig. (bilateral)	.	.381	
	N	27	27	27

a. No se puede calcular porque al menos una variable es constante.

Correlaciones				
		Edad=13 (FILTER)	IE	AE
Edad=13 (FILTER)	Correlación de Pearson	^a	^a	^a
	Sig. (bilateral)	.	.	.
	N	43	43	43
IE	Correlación de Pearson	^a	1	-.197
	Sig. (bilateral)	.		.205
	N	43	43	43
AE	Correlación de Pearson	^a	-.197	1
	Sig. (bilateral)	.	.205	
	N	43	43	43

a. No se puede calcular porque al menos una variable es constante.

Correlaciones				
		Edad=14 (FILTER)	IE	AE
Edad=14 (FILTER)	Correlación de Pearson	^a	^a	^a
	Sig. (bilateral)	.	.	.
	N	46	46	46
IE	Correlación de Pearson	^a	1	-.307 ^a
	Sig. (bilateral)	.		.038
	N	46	46	46
AE	Correlación de Pearson	^a	-.307 ^a	1
	Sig. (bilateral)	.	.038	
	N	46	46	46

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

a. No se puede calcular porque al menos una variable es constante.

Correlaciones				
		Edad=15 (FILTER)	IE	AE
Edad=15 (FILTER)	Correlación de Pearson	^a	^a	^a
	Sig. (bilateral)	.	.	.
	N	29	29	29
IE	Correlación de Pearson	^a	1	-.108
	Sig. (bilateral)	.		.576
	N	29	29	29
AE	Correlación de Pearson	^a	-.108	1
	Sig. (bilateral)	.	.576	
	N	29	29	29

a. No se puede calcular porque al menos una variable es constante.

Intervenciones psicológicas

En la Tabla 3, se muestra en los factores de sintomatología y comprensión con una correlación de $-.333$ con una significancia de $.000$ y sintomatología y regulación hay una correlación de $-.254$ con una significancia de $.002$, por lo tanto, hay una relación en los factores de regulación y comprensión con sintomatología, aunque su significancia no sea tan notable. (Ver tabla 3).

Tabla 3. Correlación entre los factores de Inteligencia Emocional (IE) y Acoso Escolar (AE).

		SitVicporint	SintAnsDepet c	IntPorpare	Percepcion	Comprension	Regulacion
SitVicporint	Correlación de Pearson	1	.454**	.523**	-.063	-.136	-.043
	Sig. (bilateral)		.000	.000	.446	.099	.607
	N	149	149	149	149	149	149
SintAnsDepet	Correlación de Pearson	.454**	1	.337**	.043	-.333**	-.254**
	Sig. (bilateral)	.000		.000	.604	.000	.002
	N	149	149	149	149	149	149
IntPorpare	Correlación de Pearson	.523**	.337**	1	-.024	.006	-.102
	Sig. (bilateral)	.000	.000		.768	.942	.217
	N	149	149	149	149	149	149
Percepcion	Correlación de Pearson	-.063	.043	-.024	1	.370**	.338**
	Sig. (bilateral)	.446	.604	.768		.000	.000
	N	149	149	149	149	149	149
Comprension	Correlación de Pearson	-.136	-.333**	.006	.370**	1	.551**
	Sig. (bilateral)	.099	.000	.942	.000		.000
	N	149	149	149	149	149	149
Regulacion	Correlación de Pearson	-.043	-.254**	-.102	.338**	.551**	1
	Sig. (bilateral)	.607	.002	.217	.000	.000	
	N	149	149	149	149	149	149

** La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral)

DISCUSIÓN

De acuerdo con los resultados obtenidos de los instrumentos aplicados de Inteligencia emocional TMM24 (Extremera & Fernández 2003) y la Escala Abreviada del Cuestionario de Intimidación Escolar (Moratto, Cárdenas & Berbesí, 2012) en el nivel descriptivo se observó que los adolescentes tanto hombres como mujeres, la mayoría pertenecientes a la muestra, se encontraron en niveles medios de IE y pocos en niveles altos. Respecto a AE se observó que en el factor de intimidación tanto en los hombres como las mujeres muestran un nivel bajo. Sin embargo, en los factores de sintomatología y victimización se encontraron en un nivel medio, pero algunos hombres de la muestra se ubicaron en niveles altos de intimidación, sintomatología y victimización.

Se encontró una correlación significativa entre inteligencia emocional y acoso escolar; a mayor inteligencia emocional menor acoso escolar; por lo cual si existe una relación entre ellas. En cuanto a la edad, no se encontró una diferencia significativa en edades de 12, 13 y 15 años, solo se encontró la diferencia en edades de 14 años, respecto al planteamiento de que a mayor edad habrá mayor inteligencia emocional. Según Sánchez Aneas (2009) en el cuarto componente que regula la emoción; plantea que la maduración cognitiva y neuronal se modifica con la edad y gradualmente se debe ir aumentando el control de las acciones asociadas con la emoción, no se mostró en adolescentes a nivel secundaria una diferencia marcada en inteligencia emocional, sin embargo solo



fue significativa en los adolescentes de 14 años, y esto se puede deber a que la mayoría de los participantes fueron de ésta edad, y se debe también a que están en etapa de construcción de la identidad y aun no es notoria la maduración.

Respecto al género, en general, no se encontraron altos índices de acoso escolar, sin embargo, dentro de los tres factores que miden el acoso escolar se encontró que, en la categoría de intimidación por parte de respondientes, los hombres son los que posiblemente podrían llegar a intimidar a sus pares. En la categoría de victimización por intimidación las mujeres son las que encuentran altos índices de acoso por parte de sus pares.

En cuanto a la categoría de síntomas de ansiedad, depresión, autoestima y estrés; tanto hombres como mujeres se ubican entre los rangos medio y altos; siendo el 81.08% de hombres que se encuentran en niveles medios y un 9.45% que se ubican en niveles altos, respecto a las mujeres se ubican el 72% en niveles medios y el 21.3% en niveles altos. Álvarez, Bisquerra, Fita, Martínez y Pérez (2000) mencionan que dentro de las dificultades emocionales pueden derivarse estados de ansiedad, estrés, depresión, consumo de drogas, violencia, conducción temeraria, trastornos de la alimentación, fobia escolar, indisciplina, etc.

CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación podrían deberse, según Jiménez (2012), a una falta de herramientas asertivas para comunicarse, el ambiente hostil en el que se desenvuelven, a causas personales, familiares, el entorno escolar, medios de comunicación y la comunidad. De esta manera es importante considerar y retomar la importancia de la educación emocional durante la etapa de la adolescencia, ya que dentro de los resultados obtenidos se observó que las mujeres se sienten victimizadas y los hombres intimidan; esto puede relacionarse con la cuestión cultural basada en los roles de género, a pesar de que en la observación de este fenómeno los actos de violencia se presentan tanto en hombres como mujeres fungiendo como agresores. Se duda la veracidad de los resultados de intimidación ya que dentro del análisis se observó que la mayoría de los adolescentes se encuentran en rangos altos de victimización, pero un porcentaje bajo respondió que no intimidan; es necesario estudiar esta variable más a fondo ya que la regulación puede ser por parte de ellos o porque estén evitando represarías por parte de la institución o por evitar situaciones legales.

En cuanto a la edad se sugiere que en futuras investigaciones se tomen en cuenta otras poblaciones para comparar edad con inteligencia emocional ya que en una población pequeña de adolescente solo en nivel secundaria es complejo identificarlo. También se sugiere que se realice un estudio acerca de las relaciones interpersonales que se dan en la etapa de la adolescencia, ya que como se mencionó anteriormente se están relacionando con conductas violentas; por lo tanto, la violencia puede llegar a normalizarse.

REFERENCIAS

- Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F., & Pérez, N. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 587–599.
- Aguado, L. (2005). *Emoción, afecto y motivación*. Madrid: Alianza editorial.
- Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional y bienestar* (Wolters KI). Barcelona, España. Retrieved from http://www.varios.cen7dias.es/documentos/documentos/119/bisquerra_educ_emocional_288.pdf

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2009) La violencia juvenil, espejo de la realidad. En el Economista 20 de enero, secc. política.
- Extremera, N. & Fernández, P. (2003). La Inteligencia Emocional en el Contexto Educativo: Hallazgos Científicos de sus Efectos en el Aula. *Revista de Educación*. 3(3) 2, 97-116.
- Hoover, J. H., Oliver, R., & Hazler, R. J. (1992). Bullying: Perceptions of adolescent victims in the Midwestern USA. *School Psychology International*, 13(1), 5-16.
- Jiménez M., E. (2012). *Tipificación del bullying*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México. Huajuapán de León, Oaxaca.
- Liau, A. K., Liau, A. W., Teoh, G. B., & Liau, M. T. (2003). The Case for Emotional Literacy: the influence of emotional intelligence on problem behaviours in Malaysian secondary school students. *Journal of Moral Education*, 32(1), 51-66.
- Mejía-Hernández, J. M., & Weiss, E. (2011). La violencia entre chicas de secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(49), 545-570.
- Moratto, Cárdenas & Berbesí, 2012 Validación de un cuestionario breve para detectar intimidación escolar. *Revista CES Psicología* 5(2) 70-78.
- Ortega, R. (2009) Violencia interpersonal en los centros educativos de educación secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 253-280.
- Ortega;C., N. (2010). La educación emocional y sus implicaciones a la salud. *REOP*, 21, 2 462-470.
- Olweus, D. (1983). Low school achievement and aggressive behavior in adolescent boys. *Human development: An interactional perspective*, 353-365.
- Sánchez Aneas, A. (2009). El valor de la inteligencia emocional: Ser emocionalmente inteligente para hallar la felicidad y mejorar la calidad de vida. (Formacion).
- Secretaría de Seguridad Pública del Gobierno Federal (2007). *Guía básica de prevención de la violencia en el ámbito escolar*. Secretaria de educación pública.
- SEP. (2006). *La estructura del sistema educativo mexicano*. México: Unidad de Planeación Y Evaluación de Políticas Educativas.
- Valadez, I., & Vargas, V. (2012). Estrategias de afrontamiento de los alumnos implicados en la dinámica de la violencia entre iguales en escuelas de educación secundaria de la zona metropolitana de Guadalajara, Jalisco, México. *Revista Educ@mos*, 2(5), 131-152.
- Zimmerman (2005). Adolescent resilience: a framework for understanding healthy development in the face of risk. En https://www.researchgate.net/publication/7974748_Fergus_S_Zimmerman_MA_Adolescent_resilience_a_framework_for_understanding_healthy_development_in_the_face_of_risk

Capítulo 8



La enseñanza de estrategias de comprensión lectora en textos históricos

Ana Lilia Muñoz Corona

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación consistió en que los alumnos de 6° grado de primaria aprendieran estrategias de comprensión lectora para mejorar su comprensión en textos históricos. Participaron 40 alumnos de una escuela pública que pertenecían a dos grupos, los cuales fueron definidos como grupo control (6to.A) y grupo experimental (6to.B). Antes y después de la intervención, se evaluó en ambos grupos la comprensión lectora y las estrategias que utilizaban al leer un texto. Los resultados indicaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos control y experimental. Se demostró que cuando el alumno conoce y utiliza estrategias de comprensión lectora, mejora su comprensión de los textos históricos.

INTRODUCCIÓN

La escuela representa uno de los espacios en donde el sujeto construye su propio conocimiento y se apropia del conocimiento de los demás. La lecto-escritura aparece como el eje del proceso escolar de apropiación tanto por ser el conocimiento inicial más importante, como por ser instrumental en el aprendizaje de otros conocimientos. A pesar de ello, la instrucción tradicional de la lectura en la escuela ha estado centrada habitualmente en aprender a identificar las letras, sílabas y palabras.

Rockwell (1990), señala que en la escuela tradicional aprender a leer constituye una etapa previa a “leer para aprender”, es decir los profesores principalmente utilizan la lectura en voz alta para evaluar fluidez, pronunciación, entonación y memorización mecánica de los contenidos, y no para acercar al alumno a la comprensión de los textos.

De acuerdo con Goodman (1986), si la escuela sigue abordando a la lectura de manera descontextualizada de su uso funcional y significativo lejos de la realidad del niño, de sus experiencias previas y de sus pensamientos y sentimientos, la escuela no podrá facilitar la comprensión, sino que la hará más difícil.

Según el Programa para la Evaluación Internacional de los estudiantes PISA (2015) realizada por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) los niños mexicanos, obtuvieron en Comprensión Lectora un puntaje de 423 en donde México ocupa el lugar 58 de aproximadamente 65 países, es decir menos del 1% de los estudiantes alcanzan niveles de competencia de excelencia (nivel 5 y 6). Realmente no ha habido un avance, ya que en la evaluación del 2012 se obtuvo un puntaje de 424 puntos, lo cual significa un retroceso en esta área.

Otros resultados han señalado un aprovechamiento escolar muy bajo en las Ciencias Sociales a nivel de primaria. La Evaluación del Proceso Educativo de la Secretaría de Educación Pública, informó que la calificación promedio fue de 2.7. Schmelkes (2005) afirma que en esta área y particularmente en los textos históricos, los conceptos que se manejan son muy abstractos y tienen como base la comprensión e interpretación de hechos.

La historia generalmente se enseña a través del libro de texto. Para apoyar esta actividad, la Secretaría de Educación Pública (1994) elaboró el “Libro del Maestro de Historia 6º. Grado”, en donde aparecen una serie de actividades que el profesor debe tomar en cuenta para facilitar la comprensión de los contenidos a través de la enseñanza de las estrategias de comprensión lectora, sin embargo, se observa que, en la práctica, la mayoría de los profesores no utilizan, dicho libro. Consideran que la lectura o exposición de los hechos históricos ordenados cronológicamente y las actividades de repaso o repetición, darán como resultado la memorización de los contenidos (Carretero & Limas, 1993).

Frecuentemente se limitan a exponer el contenido del tema como aparece en el libro de texto y después cierran su clase pidiendo a sus alumnos que hagan o que respondan una serie de preguntas que sirven como guía para la lectura y como instrumento de evaluación. Obviamente esto lleva al alumno a tratar de memorizar fechas, personajes y acontecimientos de poco o nulo interés para él, lo que genera una actitud de rechazo hacia los textos históricos.

Como se puede observar México tiene graves problemas en la comprensión lectora, ya que no se tiene una cultura hacia la lectura. Además, existen muy pocos programas para fomentarla y en la práctica, se observa que muchos profesores desconocen cómo enseñar a sus alumnos la comprensión de textos a través de la enseñanza de estrategias de lectura, ya que, en ocasiones, ni ellos mismos saben cómo utilizarlas (OCDE, 2000).

Por lo tanto, la comprensión de textos es crucial para el aprendizaje escolar, como lo señalan Gómez y Monroy (2009) en donde la comprensión es el entendimiento de los textos leídos por una persona permitiéndole la reflexión, la indagación, el análisis, la relación e interpretación de lo leído con el conocimiento previo, ya que una gran cantidad de información que los alumnos adquieren, discuten y utilizan en las aulas, surge a partir de los textos escritos.

Por lo anterior, se puede concluir que las evaluaciones nacionales e internacionales han demostrado que la enseñanza de la comprensión lectora es ineficiente y que es necesario que los alumnos desarrollen estrategias de comprensión lectora que promuevan el aprendizaje a partir de los textos (Romero, 2001).

Ante esta necesidad y la problemática que enfrentan los alumnos de las escuelas primarias, se consideró importante diseñar y aplicar un programa a los alumnos de 6to. Grado de una Escuela primaria de la Secretaría de Educación Pública, ubicada en la zona poniente de la Ciudad de México, para que adquirieran estrategias de comprensión lectora en textos históricos, con la participación de la profesora titular del grupo.

Mediante este trabajo se pretendió que la profesora y los alumnos se dieran cuenta de la importancia de las estrategias de comprensión lectora y que los alumnos pudieran aplicar dichas estrategias para mejorar su comprensión de la historia y de esta manera impulsarlos a ser lectores autónomos capaces de comprender cualquier texto.



MÉTODO

Pregunta de investigación

¿Cómo influye el aprendizaje de estrategias de comprensión lectora en la comprensión de textos históricos en alumnos de 6to. Grado de primaria?

Variable Independiente.- Estrategias de comprensión lectora

Definición conceptual

Procedimientos que un estudiante emplea de forma consciente, controlada e intencional como instrumento flexible, para adquirir, retener, integrar y recuperar información (Díaz & Hernández, 2004).

Definición operacional

Habilidades del lector sobre el uso de las estrategias de lectura medidas a través del Inventario de Estrategias de Comprensión lectora, con 34 reactivos y con cinco opciones de respuesta: siempre (5), casi siempre (4), a veces (3), casi nunca (2), nunca (1). (Jiménez & Muñoz, 2001).

Variable Dependiente.- Comprensión Lectora

Definición conceptual

Actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector que escucha y del texto, dentro de un contexto determinado (Díaz & Hernández, 2005).

Definición operacional

Respuestas relacionadas con las cuatro dimensiones (vocabulario en contexto, comprensión literal, relación de ideas, inferencias) a través del Inventario de Comprensión Lectora (Seda, 2000), en un texto expositivo para evaluar la comprensión lectora como proceso más que como producto final.

Participantes

Todos los alumnos y alumnas de 6to. Grado (40 alumnos) de una escuela primaria pública, ubicada en la zona poniente de la Ciudad de México. El nivel socioeconómico de los alumnos era bajo.

Los alumnos estaban integrados en dos grupos:

6° A 10 alumnos y 10 alumnas. Se designó (Grupo control), debido a que, a lo largo del ciclo escolar, el grupo tuvo varios cambios de profesor.

6° B 10 alumnos y 10 alumnas. (Grupo experimental), la profesora estaba dispuesta a participar en el programa.

Materiales

- Cuestionario sobre la materia de alto índice de reprobación de alumnos.
- Cuestionario de historia.
- Inventario de Comprensión Lectora de un texto expositivo (Seda, 2000).
- Inventario de Estrategias de Comprensión Lectora (Jiménez & Muñoz 2001).
- Cuestionario de autoevaluación.
- Textos históricos del Libro de historia de 6° grado, los cuales fueron seleccionados de acuerdo con el programa de estudios y a sugerencia de la profesora.
- Hojas de rotafolios; marcadores y plumones; pizarrón; borrador y gises.

Diseño

Se llevó a cabo un diseño cuasi-experimental con dos muestras equivalentes: un grupo experimental (6to.B) y un grupo control (6to.A) con pre-test y post-test.

Escenario

Las sesiones se desarrollaron en el salón de clases, el cual cuenta con 20 bancas y 20 sillas, un estante, un pizarrón y un escritorio para la profesora.

Procedimiento

El trabajo se realizó a lo largo del ciclo escolar en tres fases:

Fase I Diagnóstico

Se aplicaron cuestionarios a los profesores de 6to. Grado con el propósito de detectar la materia que tuviera altos índices de reprobación en sus alumnos. Posteriormente para el grupo experimental y grupo control se aplicaron los siguientes instrumentos:

- 1) Inventario de Comprensión Lectora de Seda (2000) con un texto expositivo para medir la comprensión lectora como proceso más que cómo producto final, las dimensiones fueron las siguientes: Vocabulario en contexto; Comprensión literal; Identificación de relaciones e Inferencias.

El Inventario se aplicó en una sesión durante una hora y posteriormente se les solicitó que contestarán las preguntas.

La forma de evaluación de las dimensiones fue a través de las siguientes categorías y sus valores:



- Ausente (1) Se ubicaron aquellos alumnos que mostraron ausencia de comprensión lectora para la dimensión específica.
 - Insuficiente (2) Los alumnos no hacen uso de la información proporcionada en el texto y acuden a la utilización de sus propios conocimientos que son incorrectos y están fuera del texto que se les presenta.
 - Textual (3) Cuando la información se extrae de forma reproductiva expresada en el texto sin “ir más allá” del mismo. Leer las líneas.
 - Instruccional (4) Se ubican a aquellos alumnos que acudiendo al uso de sus estrategias y considerando el tipo de tarea que se les demanda logran extraer de manera parcial los significados.
 - Suficiente (5) Se ubican aquí los alumnos que logran identificar el objetivo de la tarea demandada y hacen uso apropiado de sus estrategias para extraer los significados.
- 2) Inventario de Estrategias de Comprensión Lectora (Jiménez y Muñoz, 2001). Se utilizó para evaluar las estrategias de lectura que utilizan los alumnos al leer un texto.

El inventario se aplicó en una sesión de una hora. Consta de 34 afirmaciones que se refieren a las estrategias que se realizan antes, durante y después de la lectura.

La forma de evaluación de este instrumento fue con cinco opciones de respuesta con su respectivo valor, que indican la frecuencia con que se realizó cada actividad. Siempre (5), Casi siempre (4), A veces (3), Casi nunca (2), Nunca (1).

- 3) Se aplicó a los alumnos un cuestionario con el fin de indagar que tanto les gusta la materia de historia, qué estrategias utilizan para comprender los textos históricos y qué estrategias les enseñaba su profesora para comprenderlos mejor.

Para responder dicho cuestionario los alumnos debían anotar la acción que realizaban al leer un texto sobre historia.

Fase II Intervención

El trabajo se desarrolló de común acuerdo con la profesora con base a una orientación teórica constructivista. Esta perspectiva plantea la existencia y prevalencia de los procesos activos en la construcción del conocimiento y no un conocimiento considerado como copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano.

Con base en los resultados obtenidos de la evaluación y tomando en consideración la importancia de la comprensión lectora en textos históricos, se trabajó con el grupo experimental en sesiones de una hora una vez por semana, estableciendo los siguientes objetivos:

Objetivo general

Que el alumno utilice las estrategias de comprensión lectora con el fin de mejorar su comprensión en textos históricos.

Objetivo específico

Que el alumno aprenda las estrategias de activación de conocimientos previos, vocabulario, estructura textual, predicción e inferencia.

Para diseñar el programa y las actividades para enseñar las estrategias, se tomaron en cuenta las propuestas de diversos autores (Cooper, 1990; Solé, 2000; Díaz & Hernández, 2004; SEP, 1996; Coll, 1990; Rogoff, 1984; Wood, Bruner, & Ross, 1976; Rosenhine, 1977; Baker & Brown, 1984; Paris & Lindaver, 1982). Con el fin de facilitar la enseñanza de las cinco estrategias de comprensión lectora, se consideraron los tres momentos en que se aplican (antes, durante, después) (Solé, 2000). Aunque esta separación resulta un tanto artificial, permite comprender y ubicar mejor los diferentes tipos de estrategia.

De acuerdo con la propuesta de Díaz y Hernández (2004) se siguieron tres pasos básicos para la enseñanza de las estrategias de comprensión lectora en textos históricos.

- 1) Promover el interés del alumno hacia la estrategia y demostrar su uso y ejecución de la estrategia por parte del guía. Se establece un diálogo con el alumno para que se interesen sobre la importancia de aprender la estrategia. Posteriormente se muestra a los alumnos la forma de utilizar la estrategia a través de un modelamiento metacognitivo, es decir cuando se ejecute la estrategia se verbaliza y se comenta con los alumnos, los pasos que se van realizando, así como sus razonamientos.
- 2) Práctica de la estrategia por el alumno con el apoyo del guía. Este paso tiene como objetivo traspasar el control de la guía al alumno a través del andamiaje y la práctica guiada de la siguiente manera: El alumno debe poner en práctica la estrategia aprendida bajo la tutela de la guía. Se proporciona andamiaje o ayuda que sean necesarios y en la medida en que el alumno se muestre más competente y pueda controlar su propio aprendizaje, se retira progresivamente su andamiaje (Wood, Bruner & Ross, 1976). Al momento de que los alumnos ejecuten la estrategia, se les pedirá que verbalicen el procedimiento; esto con la finalidad de que reflexionen sobre su aprendizaje (metacognición).
- 3) Ejecución Independiente y autorregulada de la estrategia por parte del aprendiz. El alumno realiza por si solo la estrategia. Se le pide que verbalice sus acciones, pensamientos para seguir promoviendo su desarrollo metacognitivo. Se espera que el alumno valore la eficacia de actuar reflexivamente.

Fase III Evaluación

En ésta última fase, se aplicó un cuestionario de autoevaluación en el cual se le pedía al alumno que describiera que estrategia se le dificultaba más, así como los pasos de la estrategia empleada con el objetivo de promover la reflexión de los alumnos sobre su propio desempeño.

RESULTADOS

Cuestionario a profesores

Los resultados fueron que las materias con mayor grado de dificultad eran Matemáticas (65%), seguida de Historia (52%).



Se concluyó que a pesar de que los alumnos tenían problemas en matemáticas, estos presentaban severos problemas en comprender lo que leen y por lo tanto afectaba a todas las materias e incluso matemáticas, razón por la cual se tomó la decisión conjunta de apoyar a los alumnos para que mejoraran su comprensión lectora, particularmente en la materia de historia, ya que el índice de reprobación fue muy alto.

Opinión de los alumnos sobre la materia de historia y sobre las estrategias que utilizan al leer un texto histórico

El 95% de los alumnos consideraba que la materia de historia era aburrida y poco interesante, argumentaban que tenían que aprenderse fechas y sucesos de memoria, y por ello sus calificaciones eran muy bajas. Mencionaron que la estrategia que utilizaban al leer un texto histórico consistía en subrayar lo que consideraban más importante y después contestar un cuestionario, mismo que tenían que memorizar para el examen.

Comprensión lectora de los alumnos

La aplicación del Inventario de Comprensión Lectora (Seda, 2000) y de acuerdo con el análisis estadístico de Wilcoxon, se obtuvieron los siguientes resultados: En la Fig. 1 muestra que en el grupo control, se observó que, tanto en la evaluación inicial como en la final, sus respuestas fueron incorrectas, por lo que obtuvieron una calificación de dos puntos. La puntuación promedio obtenida por este grupo, indica que existe una diferencia estadísticamente significativa para comprensión literal, no así para relación de ideas, inferencias y vocabulario.

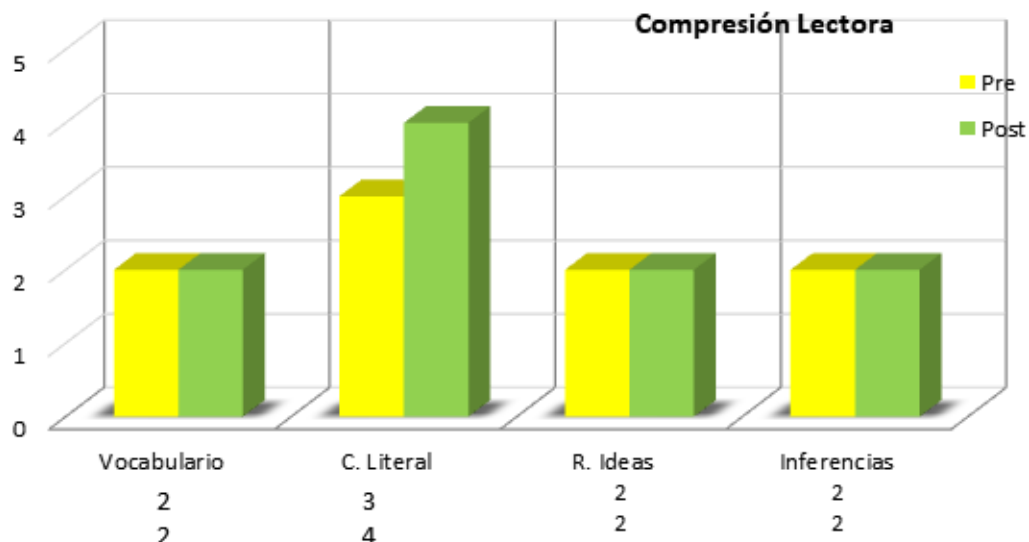


Figura 1. Resultados de pre y post-test de comprensión lectora del grupo control.

En la Fig. 2 para el grupo experimental los resultados de la pre y post evaluación, mostró que los alumnos mejoraron sus respuestas para relacionar las ideas y hacer inferencias, lo cual indica que existe una diferencia estadísticamente significativa, no así para vocabulario y comprensión literal.

Intervenciones psicológicas

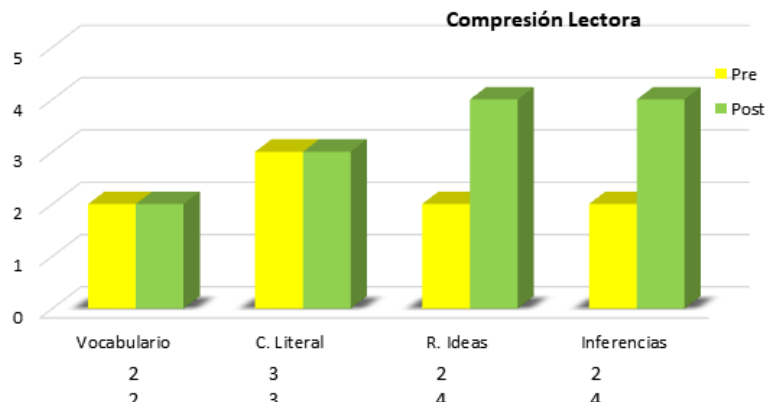


Figura 2. Resultados de pre y post test de comprensión lectora del grupo experimental.

En los resultados obtenidos en relación con la evaluación de la comprensión lectora para el grupo experimental se observa un aumento en la relación de ideas e inferencias, así como una constante en la comprensión literal y vocabulario, sin embargo, en el grupo control, se observa un incremento en la comprensión literal respecto al grupo experimental.

Estrategias de comprensión lectora utilizadas por los alumnos

Respecto al Inventario de Estrategias de Lectura (Jiménez & Muñoz, 2001), que se aplicó a los alumnos de 6to. Grado para conocer que estrategias utilizan al leer un texto, se procedió a realizar el análisis en tres momentos (antes, durante y después) de la lectura. Los resultados fueron los siguientes:

En la Fig.3 en la evaluación pre y post del grupo control los resultados indican que los alumnos utilizan más las estrategias de *durante* (Cuando hay una palabra o frase que no entiendes, piensas en el significado y vuelves a leer esa parte; si encuentras una palabra que no conoces la buscas en el diccionario; te regresas continuamente en el texto para comprender mejor lo que dice etc), seguidas de las de *después* y al final las de *antes* de la lectura, sin embargo en el pre-test se observa un mayor uso de estrategias en los tres momentos a diferencia del post-test.

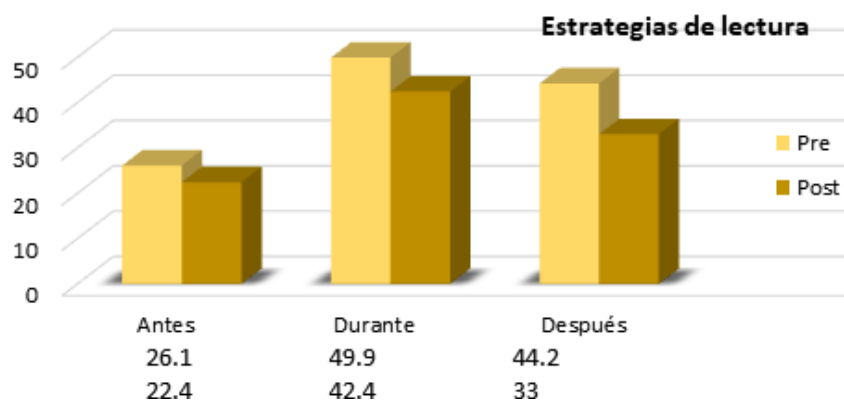


Figura 3. Resultados de las estrategias de comprensión lectora que utilizan los alumnos del grupo control.



Por lo tanto, el análisis estadístico de t de Student muestra que en cada uno de los momentos de lectura (antes, durante, después) indican que sí existe una diferencia estadísticamente significativa entre las muestras.

En la Fig. 4 los alumnos del grupo experimental al igual que el grupo control, utilizan más las estrategias de durante, seguidas de las de después y por último las de antes de la lectura, observándose un incremento en el post-test en los tres momentos de la lectura.

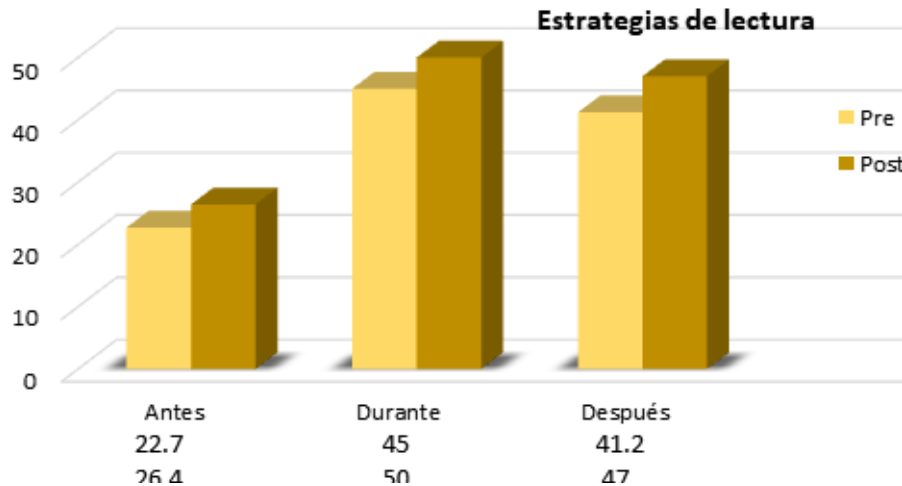


Figura 4. Resultados de las estrategias de comprensión lectora que utilizan los alumnos del grupo experimental.

Por lo tanto, se puede observar que los tres momentos de la lectura presentan una diferencia estadísticamente significativa, observándose que las medias del post-test son más altas que las del pre-test.

Opiniones de los alumnos sobre la dificultad de las estrategias de comprensión lectora

Las estrategias que los alumnos consideran por grado de dificultad son las siguientes:

Más fácil. - Activación de Conocimientos previos.

Fácil. - Vocabulario

Regular. - Predicciones

Un poco difícil. - Inferencias

La más difícil. - Estructural

DISCUSIÓN

El diagnóstico que se hizo sobre las necesidades de los alumnos de 6°. Grado de una escuela primaria de la SEP señaló graves problemas en la comprensión lectora en los textos históricos, ya que el 9% de los alumnos manifestaron que dichos textos eran aburridos y se les dificultaba comprenderlos.

Por otro lado, las técnicas de enseñanza que empleaba la profesora estaban enfocadas en la memorización y mecanización de los objetivos curriculares, especialmente en la materia de historia. Al parecer, esto originó la falta de interés y bajo aprovechamiento en dicha materia.

Esto concuerda con lo planteado por Carretero y Limas (1993) en donde la mayoría de los profesores se presentan a sus clases de historia sin preparación sobre el tema y utilizan prácticas *sui generis*, como las siguientes: delegan las tareas en los alumnos (haciéndolos que llenen un cuestionario sobre el tema o preparen una conferencia para el día siguiente), usan en forma prioritaria el libro de texto, leyéndolo en clase o pidiéndole a sus pupilos que lo resuman o les dictan algunos apuntes elaborados hace años.

El grupo experimental presentó un incremento estadísticamente significativo en todos los momentos de la lectura. Esta es una muestra evidente de que la intervención apoyó substancialmente a los alumnos en el uso de estrategias de comprensión lectora. Así también a través de la autoevaluación los alumnos manifestaron que las estrategias más utilizadas fueron las que ocurren durante la lectura. Brown, Day y Jones, 1983, (en Vidal-Abarca & Gilabert, 1991), concluyen que las estrategias de durante, y principalmente las de después, son propias de los niños entre 10 y 12 años, las cuales se manifiestan pasivamente y de manera parcialmente incorrecta.

La evaluación que se hizo a los alumnos sobre el **uso de las cinco estrategias** demostró que la gran mayoría estaban conscientes de cómo utilizar dichas estrategias y manifiestan que les ayudarían en los textos históricos a *“entender mejor la lectura”, “saber más”, “saber cómo escribió el autor”, “interesarme en el texto” etc,*

Por lo tanto, se puede afirmar que la intervención promovió la **metacognición de los alumnos**, sobre el **uso y utilidad de las estrategias** de comprensión lectora en textos históricos. Esto coincide con Díaz y Hernández (2005), quienes afirman que la metacognición permite que los estudiantes exploren sus propios pensamientos y procesos cognitivos al ejecutar una estrategia, y los lleven a valorar la eficacia de actuar reflexivamente y modificar más tarde su forma de aproximación, metacognitiva ante problemas y tareas similares.

Sobre el grado de dificultad que tuvieron los alumnos para el uso de las diferentes estrategias enseñadas, los resultados indicaron que la estrategia con mayor grado de dificultad fue la “estructural” ya que los textos históricos no tienen una misma organización e inclusive en el mismo texto, en cada párrafo hay diferentes estructuras y a los alumnos les cuesta trabajo identificarlos, razón por la cual se enseñó el uso de la estrategia a través de párrafos para que la aprendiera más fácilmente.

De acuerdo con Cooper (1990), esta estrategia se aprende en forma progresiva y en la medida en que los alumnos se van aproximando a los distintos tipos de texto van identificando la organización del mismo, así como la utilización de la estrategia. Además, son las más difíciles de adquirir porque se internalizan más tardíamente.

La estrategia que les pareció a los alumnos “un poco difícil” fue la **Inferencia**, lo cual se explica por la falta de conocimientos sobre los temas históricos, además estos textos, requieren una gran cantidad de inferencias,



en donde muchas veces no hay continuidad con los hechos o sucesos. Por lo tanto, al no haber suficientes conocimientos previos y una falta de continuidad entre los párrafos, al alumno le será muy difícil elaborar inferencias.

De acuerdo con Díaz y Hernández (2005), el alumno debe utilizar la información que ofrece el autor para determinar aquello que no es explícito en el texto y para ello debe tener conocimiento sobre la temática tratada en el texto.

La falta de conocimientos previos sobre historia también explica que la predicción fue considerada de dificultad regular por los alumnos. Generalmente los temas históricos son desconocidos y muchas veces no tienen suficientes dibujos que sean representativos del tema. Según Solé (2000) la predicción implica directamente la activación y el uso del conocimiento previo.

Los resultados obtenidos demuestran que las estrategias de comprensión lectora no son inherentes al sistema humano de procesamiento de información, sino que implican un proceso de aprendizaje por lo tanto su mejora depende tanto de la edad como de la historia de aprendizaje de cada uno.

Con respecto a la evaluación de la **comprensión lectora**, se pudo observar que en el grupo control, tanto el pre-test como en el post-test, la mayoría de los alumnos respondieron a los reactivos con una respuesta incorrecta, lo cual indica una comprensión pobre. Es importante resaltar que se comprende los textos de manera literal, debido a que las estrategias que utiliza el profesor (cuestionarios) inducen al alumno a dar respuestas extraídas de forma literal.

En el grupo experimental, se observaron cambios importantes en relación de ideas e inferencias, en el pre-test los alumnos obtuvieron una calificación de 2 “Insuficiente” y en el post-test fue de 4 “Instruccional” de tal manera que los alumnos aprendieron a utilizar las estrategias de comprensión lectora al leer un texto histórico, debido a que estas dos últimas estrategias se enseñaron después de que habían aprendido a activar sus conocimientos previos, hacer predicciones y a localizar el significado de las palabras desconocidas en el texto y por lo tanto, esto favoreció el aprendizaje de las mismas.

Por lo tanto, se puede argumentar retomando a Solé (2000) que, los alumnos con estrategias más eficaces y maduras realizan operaciones destinadas a captar el significado del texto y a producir una representación organizada, jerárquica y coherente, del mismo, teniendo en cuenta no solamente el contenido del texto, sino también sus propios esquemas de conocimiento.

CONCLUSIÓN

Se puede concluir que es muy importante la enseñanza de las estrategias de comprensión lectora. Esto va a permitir que el alumno sea un lector autónomo, capaz de aprender a partir de textos históricos quien lee, debe de interrogarse acerca de su propia comprensión, establecer relaciones entre lo que lee y lo que forma parte de su acervo personal, cuestionar su conocimiento, modificarlo y establecer generalizaciones que permitan transferir lo aprendido a otros contextos distintos.

A pesar de la relevancia que tiene la enseñanza de estrategias de comprensión lectora existen una serie de factores que la obstaculizan, entre ellos, se podría mencionar la falta de interés y conocimiento por parte de los profesores sobre la enseñanza de dichas estrategias.

Otro de los factores que inciden en la comprensión de textos históricos, radica en la forma en que están elaborados dichos textos; atribuyen al alumno un nivel de conocimientos previos muy superior al que realmente tiene el alumno

promedio, carecen de coherencia y orden en la presentación de los acontecimientos y además presentan múltiples conceptos desconocidos por los alumnos (Carretero & Limas, 1993).

Ante estos problemas, es imperiosa la necesidad de fomentar la lectura y de diseñar y aplicar programas encaminados a fortalecer la enseñanza de estrategias de comprensión lectora en textos históricos, dirigidos a los docentes.

Por último, es importante que los programas de enseñanza de estrategias de comprensión lectora en textos históricos no consistan únicamente en explicarles a los alumnos los pasos necesarios para realizar cada una de ellas. Deben incluir actividades explícitas de apoyo a la reflexión sobre el proceso de la comprensión y sobre cuándo, dónde y por qué utilizarlas para que el alumno comprenda de manera significativa.

REFERENCIAS

- Carretero, M & Limas, M. (1993). *La enseñanza en las Ciencias Sociales*. Madrid: VISOR.
- Coll, C. (1990) *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Cooper, D. (1990). *Como mejorar la comprensión lectora*. Madrid: VISOR.
- Díaz, F. & Hernández, G. (2005). *Estrategias docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc.Graw-Hill.
- Díaz, F. & Hernández G. (2004) *Estrategias docentes para un Aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc.Graw-Hill.
- Gómez, B & Monroy, J. (2009) *Comprensión Lectora. Revista Mex. Orient. Educ.* 6, 16, 6-19.
- Goodman, K. (1986). *El lenguaje integral*. Canadá: Ede. Aique Grupo Editor.
- Jiménez, C. & Muñoz, A. (2001) *Inventario de Estrategias de Comprensión Lectora*. Tesis: *La Enseñanza de Estrategias de Comprensión Lectora en Textos Históricos* Maestría en Psicología con Residencia en Psicología Escolar. UNAM.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2015). *Rendimiento en lectura PISA*. Base de datos. México.
- Paris, S.& Lindaver, B (1982) *Cognitive aspects of children's comprehension and Memory*. In R.V. Kail & J. W. Hagen (Eds.), *Perspectives on the development of memory and cognition*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Rockwell, E. (1990). *Los usos escolares de la lengua escrita. Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Rogoff, B. (1984) *Children's learning in the "Zone of proximal Development"*. San Francisco: Jossey Bass.



- Romero, J. (2001). *Prácticas de comprensión lectora. Estrategias para el aprendizaje. Psicología y Educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Secretaría de Educación Pública (1994). *Libro del Maestro de Historia 6º. Grado*. (2d. Edición). México.
- Seda, I. (2000) *Inventario de Comprensión lectora de un texto expositivo*. Maestría en Psicología con Residencia en Psicología Escolar. UNAM.
- Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*. España: Graó.
- Vidal-Abarca, E. & Gilabert, R (1991). *Comprender para aprender*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Wood, D., Bruner, J.; & Ross, G. (1976) The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17, 89-100.

Capítulo 9



Tres estrategias de enriquecimiento áulico para favorecer la convivencia en una escuela primaria

Rigoberto Fernández Lima

RESUMEN

La convivencia escolar es una de las cuatro prioridades nacionales del Sistema Básico de Mejora de la Secretaría de Educación Pública y comprende diversos elementos como las interacciones sociales, normas, conductas, las relaciones que se gestan dentro y fuera del aula y el entorno. En México la violencia dentro de los salones de clase es constante, en un informe de la OCDE del año 2015 el país fue identificado como el primer lugar a nivel mundial en caso de acoso escolar. Como respuesta a las necesidades psicosociales en las aulas de una escuela primaria del Estado de México se implementaron tres estrategias de enriquecimiento áulico para favorecer la convivencia entre los alumnos: *Programa Nacional de Convivencia Escolar*, *Filosofía para niños*, y *Desarrollo de la Inteligencia a través del Arte*. Las sesiones fueron planeadas alternando una vez por semana los programas, hasta completar nueve sesiones con el objetivo de mejorar la convivencia entre los alumnos, teniendo una muestra de doce grupos compuestos por un docente y de 30 a 35 alumnos cuyas edades oscilaban entre los 6 y 13 años dependiendo el grado escolar cursado. Se elaboró un instrumento constituido por una escala Likert y un cuestionario de preguntas abiertas cuyo objetivo consistió en conocer la percepción de los docentes y del director del plantel sobre las mejoras dentro del aula al finalizar la intervención, encontrando como resultados una generalizada aceptación al trabajo realizado, el manejo de tiempo y recursos, así como una mejoría en la convivencia escolar.

INTRODUCCIÓN

El ser humano es un ente biopsicosocial, esto implica que sus áreas de desarrollo abarquen diversos planos, físicos, mentales y de relaciones sociales. En esta última área se concentra gran parte del aprendizaje humano. (Díaz-Barriga & Hernández 2010). Dentro de las comunidades de aprendizaje se encuentran las escuelas cuya misión es educar formalmente a los individuos que a ellas asisten. Como cualquier estructura social, las escuelas pueden presentar dificultades, sobre todo en la conformación de relaciones interpersonales sanas, lo cual a la larga entorpece o favorece el aprendizaje dependiendo del tipo de relaciones, es decir, el tipo de convivencia que se geste.

La convivencia escolar puede ser definida como Rey, Feria-Caballero, y Ortega (2009) señalan:

Una forma de socializar con otros en la que el ser humano se enfrenta a diario y con la cual debe llegar a convivir compartiendo criterios de acuerdo con su proceso de desarrollo. Convivir es parte del reconocimiento de que quienes comparten por diversos motivos escenarios y actividades dentro de un

sistema convencional, están sujetos a normas que tienen el fin de favorecer la interacción, prevenir los conflictos y sus consecuencias. (p. 161)

Por su parte Furlán, Saucedo y Lara (citado en Fierro & Carbajal, 2008) comentan que existe el acuerdo de definir a la convivencia como todas aquellas acciones que permiten que los individuos puedan vivir juntos a través del diálogo, el respeto mutuo, la reciprocidad y la puesta en práctica de valores democráticos y de una cultura para la paz (pp. 28).

Sin embargo, Fierro y Carbajal (2008) explican que la convivencia escolar comprende diversos elementos como el clima escolar, las interacciones sociales, las normas, zonas de conflicto, agresiones, el entorno, la autoestima y las relaciones familiares. A su vez argumentan que una adecuada convivencia escolar puede propiciar valores como la fraternidad, el cuidado del otro, la hospitalidad y una relación desinteresada y gratuita entre compañeros. Siguiendo esta línea Díaz-Barriga y Hernández (2010) afirman que la creación de un adecuado entorno educativo que incluya la sana convivencia escolar favorece la adquisición de estrategias de aprendizaje.

Un aspecto relevante de la convivencia escolar es que puede presentar problemas. En México la violencia es uno de los principales, según datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en su estudio sobre disciplina, violencia y consumo de sustancias en escuelas primarias y secundarias en México (Aguilera, Muñoz, & Orozco 2007) un 10.9% de los estudiantes de primaria han intimidado o amenazado a sus compañeros, 2.1% ha robado algún objeto o dinero dentro de la escuela, a su vez 46.4% de los estudiantes han sido víctimas de robo dentro de la escuela, el 17% ha sido agredido físicamente, el 24.2% recibió burlas y un 17% fue amenazado por sus compañeros. Estos indicadores muestran que algo no funciona correctamente dentro del aula de clases y que la relación fraternal, indicador de una convivencia escolar saludable, tiene una presencia baja.

En la relación fraternal dentro del aula de clases el juego tiene un lugar importante ya que según Ochoa y Peiró (2010) significa experimentar, actuar, sentir con el otro, es decir, las estrategias lúdicas son una ruta eficiente para romper con la violencia escolar y garantizar la seguridad escolar, es importante destacar que el juego es una estrategia especialmente utilizada en el Programa Nacional de Convivencia Escolar, el cual tiene como objetivo favorecer el establecimiento de ambientes de convivencia escolar sana y pacífica que coadyuven a prevenir situaciones de acoso escolar.

Estrategias de enriquecimiento

Para los fines de este trabajo se conceptualiza el enriquecimiento áulico como:

La diversificación y dinamismo que se imprime a la práctica educativa, con el propósito principal de responder a las necesidades educativas de los alumnos, incluyendo las necesidades educativas especiales de los alumnos que presentan aptitudes sobresalientes. La intención es promover un ambiente educativo enriquecedor que propicie el desarrollo de habilidades cognoscitivas, creativas, artísticas, psicomotrices y socioafectivas de los alumnos (SEP, 2006).

El enriquecimiento del contexto áulico implícitamente contiene una nueva concepción de la enseñanza, el aprendizaje, sus dimensiones y alcances sustentándose en la idea de incorporar en la práctica cotidiana de los docentes, una serie de técnicas, estrategias, materiales y procedimientos, que dan una nueva dinámica al trabajo del aula. Promoviendo la innovación en las prácticas docentes acordes a la diversidad de necesidades que conviven dentro de un aula escolar (Covarrubias, 2009).



Por ello la implementación de estrategias que enriquezcan los ambientes escolares es tan solo uno de los muchos objetivos que se pretenden lograr en la práctica cotidiana dentro del aula, la diversificación de métodos, técnicas, y dinámicas, traducidas en situaciones didácticas puestas en marcha en las clases debe ser una realidad y no sólo quedar escrita en el papel.

El enriquecimiento debe constituir una alternativa que busque mejorar la práctica docente, el trabajo en equipo y la coordinación de todos los agentes que integran la comunidad de enseñanza, y ofrecer una respuesta educativa de calidad a la diversidad de sus alumnos, así como favorecer el clima escolar y las relaciones que se generan en el aula.

El enriquecimiento no puede ser aplicado sin una serie de estrategias, dichas actividades son un aspecto fundamental en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de los alumnos, ya que les permite aprender de manera autónoma y permanente, así como enfrentar con éxito diversas situaciones de aprendizaje que se les presenten en el transcurso de su vida (Pérez & Prieto, 1999). El enriquecimiento como estrategia de intervención educativa, ofrece a los alumnos con necesidades educativas asociadas con aptitudes sobresalientes, y en general a la población escolar de las escuelas de educación básica, una respuesta educativa que favorece el desarrollo de sus habilidades, con la participación del personal de educación regular, educación especial, la familia, tutores y mentores y especialistas en diversas áreas o temas (SEP, 2006).

Se caracteriza por incluir en la dinámica de la vida escolar y el aula, experiencias que pretenden ser apropiadas y estimulantes para todos los alumnos, aspecto que es de suma importancia ya que no sólo se promueve favorecer al alumno con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes sino a toda la comunidad educativa de la que forma parte.

Algunos de los beneficios del enriquecimiento de acuerdo con Covarrubias (2009) son:

- Promueve el cambio de la práctica educativa que homogeneiza a los alumnos, hacia una perspectiva en la que la escuela reconoce y atiende a la diversidad.
- Fortalece el trabajo de colaboración y corresponsabilidad entre los diferentes miembros de la comunidad educativa.
- Dinamiza el trabajo en el contexto del aula, propiciando mayores estímulos para el aprendizaje de todos los alumnos y alumnas y el desarrollo de las aptitudes sobresalientes, así como el crecimiento profesional del docente.

En congruencia con los beneficios del enriquecimiento áulico destacados por Covarrubias (2009), se puede afirmar que las estrategias *Filosofía para niños*, *Desarrollo de la Inteligencia a través del Arte* y *el Programa Nacional de Convivencia Escolar* (SEP, 2016) se definen como estrategias de enriquecimiento áulico que permiten mejorar la convivencia escolar, así como favorecer la creación de redes de aprendizaje colaborativo. Si bien cada estrategia permite desarrollar diferentes habilidades, todas fomentan en forma indirecta la convivencia escolar por medio de actividades que llevan a conductas respetuosas e inclusivas, siendo este el objetivo de la presente investigación.

Filosofía para niños

Filosofía para niños (FpN) surge a finales de los sesenta de la preocupación de Dr. Matthew Lipman (citado en Echeverría, 2006), por las carencias de razonamiento que presentaban los estudiantes universitarios con los que

trabajaba en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Columbia en New York. Posteriormente en los años ochenta su auge se extendió a gran parte del mundo, esto se reflejó en la alta demanda de talleres con sede en la ciudad de New Jersey, dichos talleres solían durar hasta veinte días y ser agendados cuatro veces al año (Echeverría, 2006).

En la actualidad, bajo una visión más estructurada con relación a sus orígenes, según Echeverría (2006) el programa de Filosofía para niños tiene los siguientes fines:

- Organización y fomento de experiencias pedagógicas, preferentemente en el campo del desarrollo cognitivo, moral y estético.
- Investigación educativa en el campo de la aplicación de procedimientos de enseñanza innovadores.
- Creación de nuevos materiales curriculares coherentes con un aprendizaje activo y significativo.
- Formación permanente del profesorado y aplicación de conocimientos y experiencias pedagógicas.
- Colaboración con las Instituciones públicas y privadas relacionadas con la enseñanza, para la discusión y elaboración de proyectos e iniciativas educativas.

Entre las habilidades de pensamiento que pueden ser desarrolladas a través de FpN destacan las siguientes (Echeverría, 2006):

- Hacer inferencias adecuadas.
- Dar buenas razones.
- Realizar analogías.
- Detectar presuposiciones.
- Pensar hipotéticamente.
- Detectar contradicciones.

La aplicación de FpN dentro del aula consiste en introducir temas y cuestionamientos que lleven a un pensamiento creativo e interrogativo, el moderador previamente capacitado, es quien guía la discusión, destacando la importancia del respeto por las opiniones de cada participante y fomentando experiencias de aprendizaje colaborativo.

Desarrollo de la inteligencia a través de arte

La vaca independiente (2007) contiene el programa de Desarrollo de la Inteligencia a través del Arte (DIA). Utiliza el arte visual como un estímulo para desarrollar la inteligencia en alumnos y maestros.

Sus alcances trascienden a niveles básicos de educación, partiendo de la premisa que en cualquier nivel educativo puede ser utilizado dando beneficios en quien lo opera y recibe.



Es importante destacar que *DIA* considera la mediación como eje fundamental, con el cual el maestro interviene en el proceso de aprendizaje del estudiante para facilitar el desarrollo de habilidades. (La vaca independiente, 2007).

El programa tiene cuatro objetivos:

- Formar mediadores *DIA* como una visión trascendente de la educación, abiertos a modificar su práctica docente y a potenciar su proceso de aprendizaje y desarrollo
- Promover el desarrollo integral de los alumnos a través de cuatro áreas de habilidades: cognitiva, afectiva, comunicativa y social
- Crear un espacio de aprendizaje donde se fomente el diálogo y la construcción colectiva de conocimiento en un ambiente de armonía y respeto
- Integrar el arte como un medio para el desarrollo humano. El modelo funciona con una dinámica visual cuyo motor gira en torno a obras de arte visual, donde el maestro *DIA* actúa como un mediador, promueve que sus alumnos observen, organicen sus ideas y se expresen libremente.

Dentro del aula, *DIA* se desarrolla gracias a la presentación de un estímulo visual artístico, este se observa detalladamente para posteriormente ser descrito, cuestionado e hipotetizado, los actores implicados en la dinámica son los alumnos, el profesor y el moderador.

El uso y aplicación de estrategias específicas y diversificadas ofrece al alumnado la oportunidad de una formación integral que promueve el desarrollo de competencias para la vida, incrementa sus conocimientos, sus habilidades y promueve el despliegue de actitudes y valores que hacen posible construir comunidades en las que todos aprenden juntos; lo cual lleva a unificarlos con el Programa Nacional de Convivencia Escolar.

Programa Nacional de Convivencia Escolar

En México la situación de violencia ha invadido las aulas escolares volviendo necesaria la implementación de estrategias diversas que fomenten la convivencia escolar saludable, para esto se creó el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE). El gobierno Nacional a través de Escuela Libre de Acoso (2016) en su portal de información refiere que: Es un programa educativo de carácter preventivo y formativo que se implementa en la Educación Básica, con el objetivo de favorecer el establecimiento de ambientes de convivencia escolar sana y pacífica que coadyuven a prevenir situaciones de acoso escolar en escuelas públicas de educación básica, propiciando condiciones que mejoren el aprovechamiento escolar. Teniendo como objetivos específicos los siguientes:

- Promover la intervención pedagógica en las aulas y escuelas, de carácter formativo y preventivo con apoyo de materiales educativos, orientada a que los alumnos reconozcan su propia valía; aprendan a respetarse a sí mismos y a los demás; a expresar y regular sus emociones; a establecer acuerdos y reglas, así como a manejar y resolver conflictos de manera asertiva

- Favorecer el desarrollo de capacidades técnicas, de los directores y docentes, para propiciar la mejora de la convivencia escolar en sus planteles con apoyo de materiales educativos
- Impulsar la participación informada y proactiva de las familias de las/os alumnas/os de escuelas públicas de educación básica, a favor de la convivencia escolar
- Coadyuvar a la prevención de situaciones de acoso escolar.
- Fortalecer el Sistema Básico de Mejora Educativa en las escuelas beneficiadas en el PNCE.

La labor principal del PNCE radica en el fortalecimiento del alumnado al desarrollar en cada individuo habilidades sociales y emocionales que a su vez fortalezcan la autoestima, el manejo emocional, la resolución de conflictos de manera asertiva, la autonomía, la capacidad de interiorizar reglas, así como enfrentar los retos de aprendizaje dentro y fuera del aula. Promover además acciones que empoderan a la comunidad educativa, como docentes, directivos y familia. (SEP, 2016).

OBJETIVO

Mejorar la convivencia en una escuela del Estado de México a través de tres estrategias de enriquecimiento áulico

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Las estrategias de enriquecimiento áulico mejoran la convivencia escolar?

MÉTODO

Variables

Estrategias de enriquecimiento áulico

V.I: Filosofía para Niños

Definición Conceptual: Actividad de indagación grupal coordinada por una persona que permite construir una visión de la realidad conjunta por medio del conocimiento individual de los participantes y ocasionalmente retroalimentados por el coordinador, al dar estos su opinión acerca del tema tratado, tomando la palabra ordenadamente se busca llegar a una construcción conceptual del tema indagado.

Definición Operacional: Concepto producido grupalmente en una sesión de 50 minutos de manera grupal y coordinada, generando mayor noción de un aspecto de la realidad.

V.I: Desarrollo de la Inteligencia a través del Arte

Definición Conceptual: Actividad grupal coordinada por una persona, con la finalidad de expresar la opinión sobre una pintura en un ambiente de aprendizaje, para poner en marcha, fortalecer o desarrollar los procesos mentales de los niños.



Definición Operacional: Producto (dibujo, escrito o escultura) obtenido mediante la interpretación creativa de una imagen, guiada por preguntas.

V.I: Plan Nacional de Convivencia Escolar

Definición Conceptual: Conjunto de actividades planificadas y encaminadas a mejorar el ambiente de convivencia escolar, pacífica e incluyente.

Definición Operacional: Actividades llevadas a cabo dentro del salón de clase.

V.D: Percepción docente sobre los cambios en la convivencia escolar

Definición Conceptual: Apreciación subjetiva de los cambios observados en la forma de socializar de los alumnos con sus pares a partir de la intervención implementada en el aula. Convivir es parte del reconocimiento de que quienes comparten por diversos motivos escenarios y actividades dentro de un sistema convencional, están sujetos a normas que tienen el fin de favorecer la interacción, prevenir los conflictos y sus consecuencias.

Definición Operacional: Disminución de violencia verbal, física o psicológica percibida por los docentes.

Escenario

Aulas y espacios abiertos de una Escuela primaria ubicada en la Colonia Valle de los Reyes, Municipio Los Reyes Acaquilpan. Cp. 56430.

Muestra

12 grupos de educación primaria, divididos en dos grupos por grado escolar, compuestos por un docente y de 30 a 35 alumnos cuyas edades oscilaban entre los 6 y 13 años dependiendo el grado escolar cursado. La autorización fue otorgada por parte del director escolar quién activamente participó en la observación de la intervención y colaboró en la evaluación final.

Instrumento

Se elaboró un instrumento constituido por una escala likert (figura 1) y un cuestionario de preguntas abiertas (figura 2) con la finalidad de conocer la percepción acerca de la intervención realizada. El cual fue aplicado a cada uno de los doce profesores y al director del plantel.

Procedimiento

Las sesiones fueron planeadas alternando una vez por semana los programas, hasta completar un total de nueve sesiones. Las sesiones tuvieron una duración aproximada de 50 minutos cada una.

Metodología de las estrategias empleadas:

- Filosofía para Niños: Sentados en círculo, se parte de un producto cultural (mitos, cuentos, leyendas, imágenes, poemas, obras artísticas) o una pregunta (habitualmente propuesta por los propios participantes)

Intervenciones psicológicas

y se genera un diálogo filosófico. Se trabaja creando comunidades de indagación en las que todos y todas como iguales investiguen sobre un tema y se intenta profundizar en una cuestión que sea de interés de todos/as. El rol del animador/a es el de motivar y guiar a los participantes, acompañándolos en sus investigaciones y ayudando no sólo a profundizar sino también a problematizar sus respuestas.

- Desarrollo de la Inteligencia a través del Arte: Al inicio de cada actividad se relata una descripción de la imagen antes de ser mostrada, posteriormente se muestra la imagen y se hace la pregunta ¿Qué está pasando aquí? los niños responderán acorde a su entendimiento, siempre conservando normas de convivencia como escucha activa, tomar turnos y pedir la palabra ordenadamente. Conforme transcurran las participaciones el facilitador formulará más preguntas retomando lo que los niños mencionen. Al final de cada actividad se pide un producto de la actividad, el cual puede ser un dibujo, un escrito de cualquier tipo o si el material está disponible algún trabajo en escultura.
- Programa Nacional de Convivencia Escolar: Al inicio de cada actividad se señala a los alumnos el propósito de la misma, de tal forma que tengan conocimiento de lo que aprenderán y orientarán su participación hacia el logro de la meta. Se establecen normas que den confianza a la participación de los alumnos, cómo evitar interrupciones, burlas o críticas hacia quienes expresen su opinión, y crear un ambiente de seguridad para favorecer la autoestima y el respeto a las diferentes formas de pensar en el grupo.

La intervención se llevó a cabo en la escuela primaria “Gral. Adolfo López Mateos” en el turno vespertino. Gran parte de los alumnos inscritos están en una situación de vulnerabilidad debido a la demarcación territorial, la situación económica predominante en el municipio y los altos índices de delincuencia.

RESULTADOS

Para evaluar el impacto de la intervención en la primaria, se aplicó a los profesores un instrumento de tipo escala Likert (tabla 1) que evalúa siete aspectos de la intervención obteniendo como resultados:

Tabla 1. Instrumento utilizado.

		Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Manejo de tiempo	Los psicólogos fueron puntuales en sus actividades	6	3	4	0
	El tiempo dedicado a las actividades fue suficiente y dedicado eficazmente	6	6	1	0
Uso de recursos	Los recursos empleados fueron suficientes para la realización de las actividades	6	5	2	0
Logro de objetivos	Considero que mis alumnos lograron mejorar la convivencia entre ellos	4	8	1	0



Tabla 1. Instrumento utilizado.

		Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Satisfacción personal	Reconozco el esfuerzo personal y de mis alumnos en la realización de actividades y eso me genera un sentimiento de satisfacción personal	5	7	1	0
Trabajo en equipo	En la reunión se generó una dinámica que permitió la promoción del trabajo y el aprendizaje en equipos	6	4	3	0
Generación de aprendizajes	El aprendizaje adquirido me sirve para mejorar mi práctica profesional como docente	7	1	5	0
	Las actividades realizadas pueden ser integradas en mis actividades cotidianas	5	5	2	0
Metodología de la reunión	La metodología propició la motivación del grupo	5	6	2	0
	Las dinámicas fueron las adecuadas para mejorar la convivencia entre mis alumnos	5	6	2	0

En los resultados se observa que los profesores encontraron mejorías en sus grupos, esto se ve sustentado en la figura 1, donde se aprecia que de los 13 profesores que respondieron el instrumento, cuatro profesores están totalmente de acuerdo y ocho están parcialmente de acuerdo, en la mejoría de sus alumnos en su convivencia escolar, uno más respondió estar parcialmente en desacuerdo. (Ver figura 1).

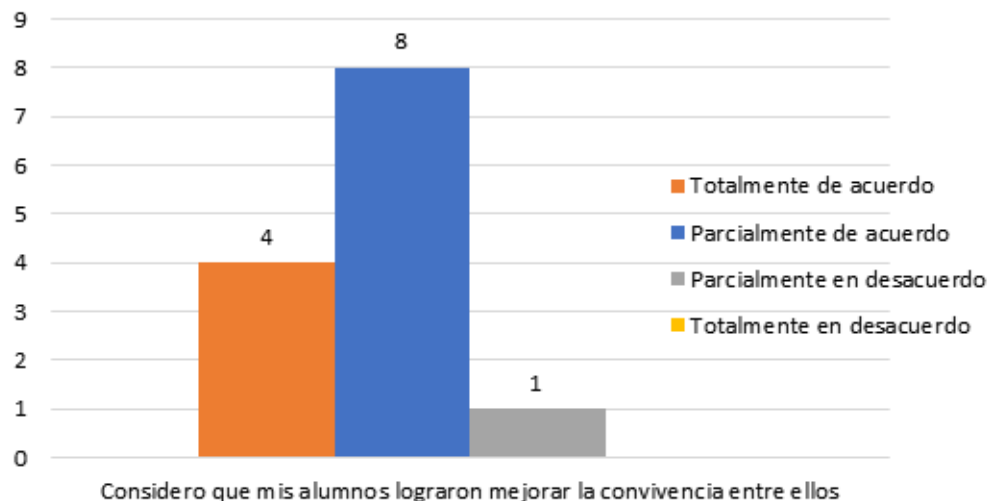


Figura 1. Logro de objetivos.

Intervenciones psicológicas

De igual forma se encuentra una evaluación positiva en el aspecto de trabajo en equipo, como se puede ver en la figura 2, donde se aprecia que seis profesores están totalmente de acuerdo y cuatro están parcialmente de acuerdo en que las reuniones generaron una dinámica que promovió el trabajo y el aprendizaje en grupo. (Ver figura 2).

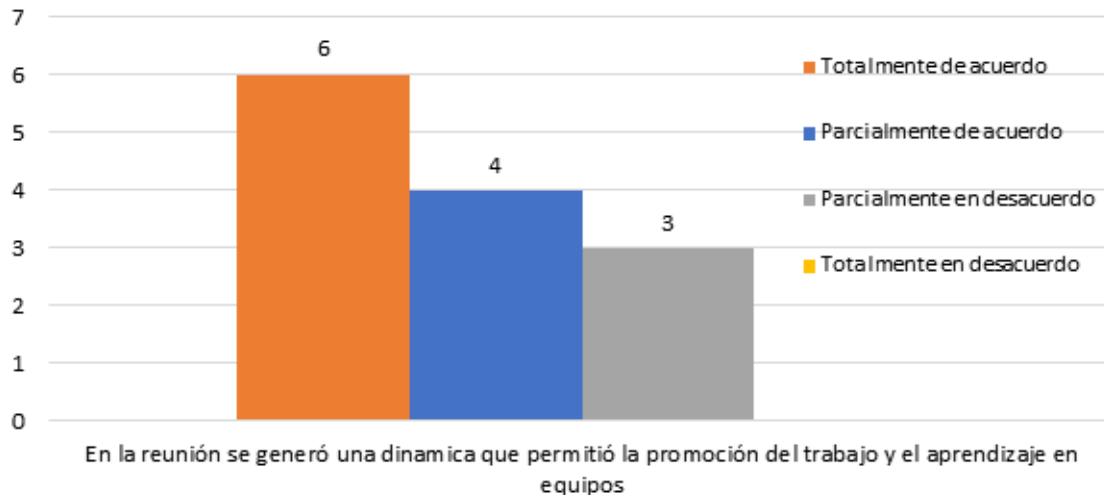


Figura 2. Trabajo en equipo.

Cabe resaltar que los datos muestran que los profesores están en su mayoría de acuerdo en que la metodología y las actividades pueden ser empleadas por ellos en su labor para mejorar aspectos de convivencia escolar, esto se observa sustentado en la figura 3, donde cinco profesores están totalmente de acuerdo y cinco están parcialmente de acuerdo en este aspecto, en la figura 4, seis de los profesores están totalmente de acuerdo y tres parcialmente de acuerdo en que el tiempo dedicado a las actividades fue suficiente. (Ver figura 3 y 4).

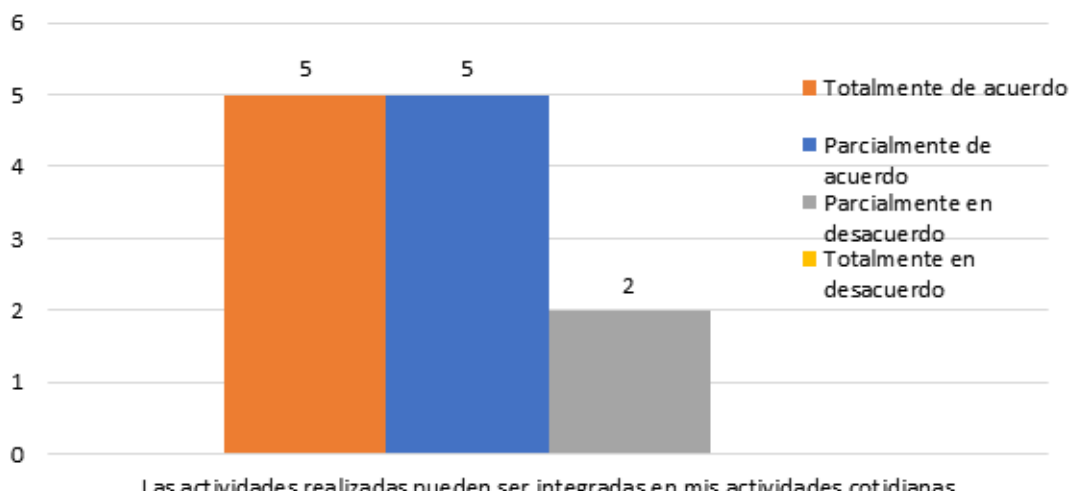


Figura 3. Generación de aprendizajes.

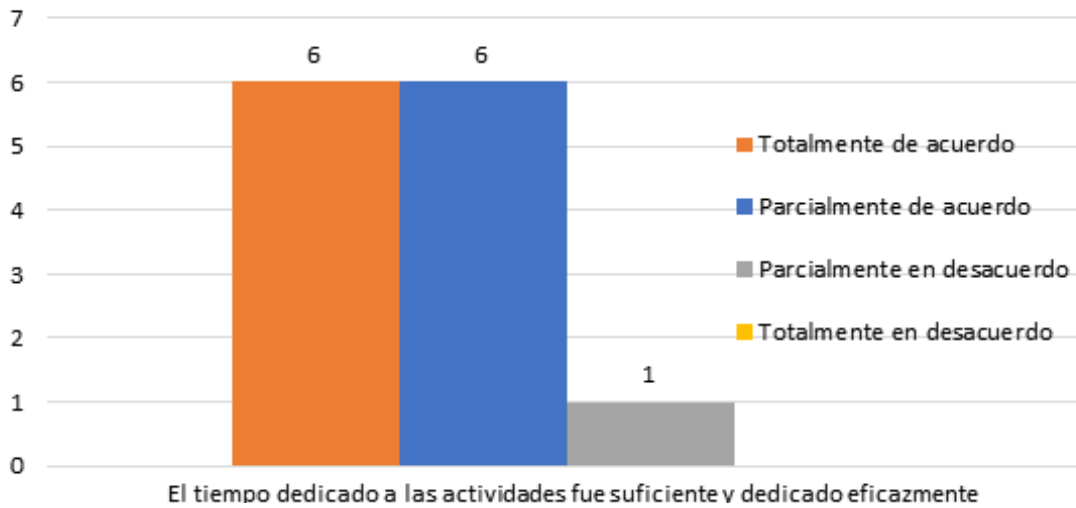


Figura 4. Manejo de tiempos.

Un análisis general de la evaluación cuantitativa puede mostrar que la mayoría de los profesores están de acuerdo en afirmar que las metodologías de enriquecimiento áulico son una opción adecuada para la mejora escolar, debido a que dan resultados con una inversión de tiempo relativamente corta, un requerimiento de materiales bajo y son de una implementación adecuada para mejorar aspectos importantes para el aprendizaje como motivación, convivencia escolar, trabajo en equipo, manejo emocional, autocontrol, empatía, etc.

Es pertinente que en futuras intervenciones se aplique un instrumento que mida el clima escolar entre los alumnos de la escuela, realizar la intervención y posteriormente aplicar el mismo instrumento para determinar el impacto de manera más objetiva, de la misma forma sería conveniente conocer, desde la preceptiva de los propios alumnos, cómo perciben el trabajo realizado por los psicólogos y así, tener una visión más amplia de los resultados.

DISCUSIÓN

Las estrategias de enriquecimiento áulico mejoran diversos aspectos dentro de la comunidad escolar, uno de ellos es la convivencia. En México las estadísticas muestran que la violencia escolar representa un gran problema que entorpece el funcionamiento de las instituciones educativas. Como respuesta a las necesidades psicosociales en las aulas se implementaron tres estrategias de enriquecimiento áulico: PNCE, DIA y FpN. Cada una posee diferentes objetivos que benefician áreas como el desarrollo de la inteligencia, pensamiento crítico y creatividad, teóricamente las tres estrategias mejoran la convivencia escolar.

Debido a los alcances de la presente investigación no se puede afirmar o negar contundentemente que las estrategias de enriquecimiento áulico empleadas mejoren notablemente la convivencia escolar, esto se debe a la falta de una evaluación inicial que pudiese ser contrastada con los instrumentos aplicados a los profesores y al director. Sin embargo, dentro del discurso manejado por los profesores sí hubo un cambio en la convivencia de los alumnos, aunque afirman que ellos también trabajan actividades para dicho objetivo y que esa variable pudo haber contribuido de alguna manera

De la misma forma, para futuras intervenciones, se podrían seleccionar a ciertos alumnos de cada grupo de manera azarosa para trabajar con la estrategia de grupos focales y evaluar de manera periódica la percepción que ellos van teniendo en la forma que se relacionan entre todos y conocer, desde su perspectiva, si la convivencia se está modificando a partir de la intervención en grupo con las estrategias de enriquecimiento implementadas.

Otro punto importante que debe ser tomado en cuenta es la sensibilización que se debe hacer a los docentes sobre la participación en dichas actividades ya que al ser profesionistas de un gremio que culturalmente trabaja solo, en algunos momentos verbalizaron comentarios sobre la edad y poca experiencia de los psicólogos en formación y si bien, fueron alumnos de octavo semestre y no todos con el mismo conocimiento empírico, el compromiso, responsabilidad y profesionalismo con el que se condujeron es incuestionable.

Así mismo sería pertinente conocer la opinión de los padres y madres de familia, sobre los cambios que generan en sus hijos las estrategias mencionadas ya que teóricamente las habilidades sociales que se pretende los alumnos desarrollen y se vean reflejadas en sus interrelaciones, no sólo se limita al ámbito escolar, también trasciende más allá de la escuela, en las relaciones con sus hermanos, primos, amigos y vecinos, de la misma forma sería pertinente involucrar a los padres en dichas actividades y/o realizar algunas en paralelo con ellos y valorar el impacto que tienen al hacerlo.

Por último, es necesario mencionar que la actividad es formativa para los psicólogos debido a la obligación que adquieren al trabajar de manera colaborativa para el logro de un objetivo claro y delicado; la convivencia, un tema que implica muchos retos y compromisos de todos y cada uno de los involucrados, más de quienes ofrecen un servicio con un objetivo con tanta relevancia.

REFERENCIAS

- Aguilera, M., Muñoz, G., & Orozco, A. (2007). Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Recuperado de http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos_pdf/Publicaciones/Libros_Informes/Violencia/disciplina_violencia_y_consumo6.pdf.
- Covarrubias, P. (2009). Enriquecimiento aúlico. *Enriquecimiento para todos*, 4. 3-4 Recuperado de http://www.chihuahua.gob.mx/atach2/sec/uploads/ENRIQUECIMIENTO_AULICO.pdf
- Díaz-Barriga, F. & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Echeverría, E. (2006). *Filosofía para niños*. México: Aula Nueva S.M.
- Fierro, M. & Carbajal, P. (2008). *Convivencia Escolar. Comunidad educativa, un proceso de formación para la responsabilidad*. México: Red Latinoamericana de Convivencia Escolar.
- La vaca independiente. (2007). *Desarrollo de la inteligencia a través de arte. La vaca independiente*. México. EDU
- Ochoa, A., & Peiró, S. (2010). Estudio comparativo de las actuaciones de los profesores ante situaciones que alteran la convivencia escolar: el caso de Querétaro (México) y Alicante (España). *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13 (4), 113-122.



- Pérez, J., & Prieto, M. (1999). *Más allá de la integración: hacia la escuela inclusiva*. España: Universidad de Murcia.
- Rey A., R., Feria-Caballero, I. & Ortega R., R. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23 (3), 159-180
- SEP (2016) Escuela Libre de Acoso: Programa Nacional de Convivencia Escolar. Recuperado de: <https://www.gob.mx/escuelalibredeacoso/articulos/programa-nacional-de-convivencia-escolar>
- SEP (2006). Aptitudes sobresalientes: enriquecimiento áulico. Recuperado el 2 de septiembre de 2015, de Educación especial: http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/aptitudes/intervencion/Aptitudes_sobresalientesVI.pdf.
- OCDE (2015). Programme for international student assessment (PISA). Resultados for PISA student. Well-being.

Capítulo 10



Estimulación del desarrollo del lenguaje hablado en niños de 0 a 5 años sin alteraciones

Ana María Baltazar Ramos
Eduardo Alejandro Escotto Córdova
Marisol Hernández Celis
Jessica Cota Álvarez
Israel Alejandro Cota Pérez

RESUMEN

El desarrollo psicológico infantil es entendido como lo que un infante puede llegar a realizar con ayuda de otras personas en cierta etapa de su maduración biológica; este concepto es el núcleo central de la Estimulación del Desarrollo Infantil (EDI). El lenguaje hablado, como proceso psicológico dependiente de la maduración neurobiológica, no está exento de la estimulación de su desarrollo. La adquisición de la lengua y sus propiedades lingüísticas son un proceso dependiente de factores sociohistóricos, por lo que su estimulación oportuna y permanente genera diferencias individuales. **Objetivo.** Conocer el efecto de la Estimulación del Desarrollo del lenguaje hablado en niños sin riesgo biológico ni carencias sociales. **Procedimiento.** Participaron 8 niños, 4 en grupo experimental y 4 en grupo control, con edades entre 5 meses a 5 años, y de ambos sexos, que fueron evaluados con las metas de desarrollo de la Guía Portage y estimulados en forma programada entre 20 y 29 meses. Los resultados sugieren que la estimulación propicia un mayor ritmo de desarrollo y habilidades del niño en lenguaje hablado y que la falta de estimulación lo lentifica. **Conclusiones.** La EDI es un conjunto de procedimientos que utilizan el juego que impacta objetiva y positivamente en el desarrollo del lenguaje en infantes sin antecedentes de riesgo biológico o de carencia social.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo psicológico infantil es concebido como lo que un infante puede llegar a realizar con ayuda de otras personas en cierta etapa de su maduración biológica y en un contexto sociocultural determinado (Vygotski, 1931/1995). Presupone que todo ser humano nace en un grupo social determinado, interactúa social y semióticamente con él, y es heredero de sus prácticas y nociones culturales en un momento histórico determinado. Gracias a todo lo anterior, cada sujeto aprende métodos culturales de regulación de su propia conducta y a interactuar socialmente con sus congéneres; amplía su conocimiento del mundo; desarrolla los afectos positivos hacia la comunidad que le rodea y refuerza sus actividades sensoriomotoras. En esta concepción del desarrollo, un niño de cierta edad y maduración biológica puede realizar determinadas tareas no solo por sus destrezas y capacidades individuales, es decir, apoyado en su potencialidad biológica, sino, ante todo, por la regulación verbal y cultural que los adultos, y sus pares, le dan al niño en cierto ambiente interactivo y durante la *edad psicológica* específica (se refiere a un

período largo de la vida de un sujeto en el cual predomina una forma de actividad mediante la cual se aprende y desarrolla los rasgos de su personalidad, como por ejemplo, en la edad psicológica del preescolar predomina el juego de roles y la función simbólica). La evaluación del desarrollo desde esta perspectiva, analiza la diferencia que existe entre lo que un niño puede hacer solo al realizar determinadas actividades y lo que puede hacer con ayuda de otros. El concepto teórico que sintetiza esta concepción es el de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) (Vygotski, 1934/1993).

Esta concepción del desarrollo contrasta con la noción de desarrollo conceptualizado como maduración biológica asociada a su edad cronológica, es decir, como si crecer biológicamente mientras pasan los años de vida, determinara el desarrollo psicológico. Esta concepción asume que, a cierta edad del sujeto, es decir, solo por la edad maduracional, éste debe comportarse de tal o cual manera, debe ejecutar tareas específicas de tal o cual manera, debe de regular su actividad de tal o cual manera. Por lo general, esta aproximación utiliza pruebas psicométricas *Escala Wechsler de Inteligencia para nivel preescolar y primario III -WPPSI-III-*, (Wechsler, 2002) o de maduración como la *Guía Portage de Educación Preescolar* (Bluma, Shearer, Frohman, y Hiliard, 1978), o pruebas clínicas que miden la “madurez y organización del sistema nervioso central bajo la denominación de sociopsiconeurología del desarrollo” (Gesell y Amatruda, 1941/1987, p. 24) como el *Diagnóstico del desarrollo normal y anormal del niño* de dichos autores. Todas ellas son construidas a partir de comparar las ejecuciones promedio de un grupo amplio de sujetos ya sea estadísticamente recopiladas o clínicamente, como en el caso de Gesell y Amatruda, lo que determina la norma comportamental. A partir de ello se compara al sujeto evaluado con el promedio esperado estadísticamente (la media) y las diferencias suelen especificarse con la desviación al “sujeto promedio” formulada mediante distintos puntajes, porcentajes, desviaciones estándar, puntajes T, baremos, etc. En el caso de las pruebas clínicas de maduración el “sujeto promedio” construido por la experiencia clínica se expresa por tablas de maduración asociadas a ciertas edades, de tal forma que se especifica una acción y se reporta la edad en la que se adquiere. Los instrumentos psicométricos y de maduración clínica tienen otra característica: evalúan tareas en las que el requisito es que un infante de cierta edad cronológica las realice sin ayuda, regulación o apoyo de nadie y sin modificación alguna del protocolo de aplicación. En este modelo, la evaluación del desarrollo se realiza cuando el niño ejecuta determinadas tareas sin ayuda de nadie y se comparan con las respuestas para las mismas tareas obtenidas de grupos de niños de su misma edad, o simplemente se especifica la edad en la cual se adquieren. Esta forma de evaluación es muy útil para cuantificar la ejecución en ciertas tareas específicas que el niño puede hacer solo, o relacionar niveles de maduración neurobiológica y cronológica con ciertas tareas, pero no evalúan lo que el niño puede alcanzar con ayuda de otros, es decir, no evalúa la Zona de Desarrollo Próximo: la diferencia entre lo que un niño puede realizar sin ayuda y la que puede realizar con ayuda de otros. En otras palabras, evalúan maduración, no desarrollo psicológico. Pese a ello, es posible utilizarlas como punto de referencia cuantitativo, como una regla de comparación intersujetos (con la norma estadística o clínica), mientras evaluamos el desarrollo utilizando la ZDP como un criterio de comparación intrasujeto, es decir, del niño consigo mismo con y sin ayuda de otros. Para ello hay que comprender la naturaleza del desarrollo psicológico.

El desarrollo de una persona es producto de la interacción de la maduración biológica y las interacciones socioculturales y semióticas de su medio externo; siempre es histórico, es decir, depende de una época, país, región, nivel socioeconómico de los congéneres y familiares, de las prácticas culturales, de la comunidad lingüística, etc. La maduración biológica, depende de genes reguladores del crecimiento corporal y del sistema nervioso central; estos genes influyen en la formación de las estructuras neuronales con las que nace el infante, pero ya desde el vientre materno, el sistema nervioso del feto está siendo estimulado por factores externos a su condición biológica. Cuando nace el niño, las condiciones neurobiológicas con las que llega son inevitablemente estimuladas por la interacción con la madre, los familiares y personas que rodean al niño. Los infantes no nacen con las funciones psicológicas acabadas de una vez y para siempre; ni tampoco están presentes todas las que unos años después



tendrá (no tiene lenguaje, conciencia, voluntad, imaginación, pensamiento, coordinación ojo-mano, motricidad coordinada intencional, etc.); las distintas funciones psicológicas se desarrollan con ritmos diferentes durante el desarrollo de los primeros años de vida, y hay evidencia empírica de que a partir del nacimiento, el infante transitará por períodos críticos de maduración cerebral, como por una creciente complejidad de interacciones socioculturales y semióticas (Escotto-Córdova, 2005). Esta interacción de doble vía entre lo biológico y lo cultural determinará el desarrollo psicológico infantil (Rosselli & Matute, 2010; García, Enseñat, Tirapú & Roig, 2009; Velasco, 2003; Parra & Reyes, 2003).

Las interacciones culturales dependen de la exposición a estímulos que brinda el ambiente social y cultural en el cual está inmerso el ser humano desde su nacimiento y durante toda su vida. Con el intercambio social, el ser humano hereda las formas de comportamiento que a través de la historia ha creado con el fin de moldear sus propias funciones psicológicas, y que en la infancia contribuye imprescindiblemente a que las estructuras biológicas se consoliden; gracias a aquél, el desenvolvimiento del ser humano en la infancia se completa en toda esfera de desarrollo: en la física, mental y emocional, logrando una organización del mundo, un control conductual y una actividad intelectual (Talizina, Solovieva & Quintanar, 2010).

La naturaleza semiótica del desarrollo humano está vinculada con el **lenguaje**, es decir, con la capacidad de significar (uso, creación, modificación de signos y significados). El lenguaje así entendido es equivalente a la llamada función simbólica; con la **lengua o idioma**, es decir, con un sistema de signos históricamente adquirido por la interacción con su comunidad lingüística en un momento y época determinados. Las lenguas tienen propiedades lingüísticas tales como fonología, morfología, sintaxis, semántica y pragmática; y con el **habla**, la capacidad neurobiológica fonoarticuladora de signos fónicos. Las distinciones son pertinentes durante el desarrollo, pues un niño de 10 meses ya tiene incipiente capacidad de significar con gestos (decir adiós con la mano), pero no domina aún el habla, ni mucho menos las propiedades lingüísticas de su lengua materna. Hacia el primer año de vida los niños comienzan a utilizar palabras habladas, pero no dominan las propiedades lingüísticas de la lengua; y hacia los 4-5 años ya dominan el lenguaje, la lengua de su comunidad y el habla. La complejidad léxica y morfosintáctica del dominio de la lengua de los niños está muy influida por las interacciones socioculturales con sus padres, maestros y familiares. En términos de la interrelación entre biología y cultura, el habla y el lenguaje son más dependientes de las condiciones neurobiológicas que el niño tenga; la lengua, en cambio, es más dependiente de las condiciones sociohistóricas. Lenguaje, habla y lengua forman el proceso semiótico natural, es decir, sin una instrucción específica, repetitiva y escolarizada para su dominio. La neurobiología condiciona el desarrollo semiótico, pero la semiótica reorganiza las condiciones neurobiológicas (Escotto-Córdova, 2013).

El lenguaje hablado cumple con múltiples tareas para el ser humano, desde la comunicación con sus congéneres, hasta la mediatización de todo proceso en su esfera psicológica, ya que ninguna forma de actividad psicológica compleja transcurre sin la participación directa o indirecta del lenguaje (Quintanar, 2002; Quintanar & Solovieva, 2002). Su desarrollo inicia desde que el niño nace, ya que empieza a adquirir habilidades comunicativas que subyacen tras el lenguaje mucho antes de decir sus primeras palabras ya que son capaces de comunicarse de forma no verbal con los que lo rodean y de expresar sus intenciones (Berko & Bernstein, 2010).

El lenguaje hablado surge en un principio como el medio de comunicación entre el niño y las personas en su entorno, pero tiende a interiorizarse, es decir, a hacerse silencioso y con propiedades lingüísticas específicas (Vygotski, 1934/1993) lo que redundará en el desarrollo de la conciencia y contribuye a la organización del pensamiento en el niño. El lenguaje hablado tiene propiedades lingüísticas, pero también funciones psicológicas, dos de ellas son (a) la función reguladora del comportamiento, primero, gracias al lenguaje del adulto que le indica oralmente al niño qué hacer; después, gracias a la interiorización del propio lenguaje del infante: el niño se habla

a sí mismo y dialoga consigo mismo como si fuera otro regulando su propia conducta (Escotto-Córdova, 2011); y (b) la posibilidad de operar con un mundo ausente sensorialmente, esto significa que el niño puede nombrar y referirse a la realidad objetiva sin necesidad de percibirla, como cuando pide su leche y ésta se ubica en otro cuarto (Luria, 1984). El resultado de esto es que el niño puede percibir el mundo con sus sentidos y concebirlo mediante la palabra. Cuando esta duplicación del mundo se aplica a sí mismo, el niño se percibe y se concibe como otro: se gesta la conciencia entendida como regulación de la actividad autorreferencialmente (Escotto, 2012). El desarrollo del lenguaje es un proceso que permite, además, la comunicación y expresión de emociones, le da al niño la oportunidad de regular su propio comportamiento emocional con otros mediante el lenguaje hablado y gestual, jugando un papel importante en el desarrollo de su personalidad. El lenguaje, finalmente, está en la base de todo comportamiento mediado semióticamente (con signos y significados). La actividad semiótica del niño y sus congéneres es parte inseparable del desarrollo psicológico del infante, y es usada cotidianamente para la enseñanza mediada de muchas de sus habilidades (Vygotski, 1934/1993), aunque por ser tan natural, suele descuidarse como una herramienta programada para la estimulación psicológica del infante.

Dificultades en el desarrollo

Una de las tantas causas que provocan efectos negativos en el desarrollo de los infantes es la deficiente estimulación que reciben de su ambiente sociocultural. No sólo la pobreza o la desigualdad social hacen referencia a la carencia de estimulación, también lo son la indiferencia en el cuidado de los niños por parte de sus padres o tutores, y el desconocimiento de las etapas de desarrollo de los infantes, entre otras, lo que lleva a un mal desarrollo autónomo y estructurado en los niños. Una manera de dirigir e impulsar correctamente el desarrollo en la infancia en niños con déficit cognitivos y sociales ha sido tradicionalmente la estimulación temprana (Pino, Herruzo & Moya, 2000).

El concepto de *estimulación temprana* nació al crearse los derechos de los niños en 1959, donde se establecieron diferentes programas e instituciones que se dedicaron solo a niños con problemas en el desarrollo biológico y social, dejando de lado a los niños sin alteraciones ni problemas, cómo si ellos no necesitaran ninguna estimulación para potenciar su desarrollo madurativo ni social (Baltazar & Escotto 2014). La **Estimulación del Desarrollo Infantil** (EDI) es un concepto más amplio tanto teóricamente, como por la extensión de su uso. En cuanto a lo teórico, no reduce el desarrollo a la maduración biológica, ni se limita a evaluarlo psicométricamente; en cuanto a su extensión, puede usarse con niños con cierto déficit, pero también incluye a los niños normales. La EDI tiene como una de sus herramientas fundamentales el juego que, junto con otros procedimientos, estimula la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), es decir, lo que una persona puede hacer por sí sola, comparado con lo que puede hacer con ayuda de otros, la "distancia" que hay entre una ejecución y otra, es la ZDP. En palabras de Vygotski:

Jugar, también crea la zona de desarrollo próximo del niño. En el juego, un niño siempre está por encima de su edad promedio, por encima de su comportamiento diario; en el juego, es como si fuera una cabeza más alta que él. Como en el enfoque de una lupa, el juego contiene todas las tendencias de desarrollo en una forma condensada; en el juego, es como si el niño tratara de saltar por encima del nivel de su comportamiento normal. (Vygotski, 1933/2002, p. 24).

Investigar el impacto que tendría la Estimulación del Desarrollo Infantil programada en niños normales aportaría información clave para desarrollar mejores programas en educación preescolar. Esta investigación requiere tener un punto de comparación de la maduración cronológica (lo que el niño puede hacer por sí solo a cierta edad) y la estimulación del desarrollo (lo que puede hacer con ayuda de otros), una de las pruebas que permite la valoración maduracional es la Guía Portage, porque las conductas que evalúa son maduracionalmente dependientes, es decir,



atribuye a cierta edad cronológica y biológica, la ejecución de ciertas tareas en ambientes culturales occidentales, particularmente en Estados Unidos.

Por esta razón nos preguntamos ¿hay diferencias para alcanzar estos objetivos entre los infantes estimulados socioculturalmente y los no estimulados?

¿Hay diferencia en alcanzar estos objetivos por la frecuencia de estimulación socioculturalmente recibida?

MÉTODO

Tipo de investigación: longitudinal, con duración de 20 a 29 meses según los sujetos apareados. *Diseño cuasi-experimental*: grupo control y grupo experimental, ambos con mediciones repetidas.

Variable dependiente: Porcentaje de objetivos conductuales cubiertos según la edad en meses en la Guía Portage.

Variable Independiente: Estimulación del lenguaje mediante actividades socioculturales como el juego de roles mediado por el lenguaje y juego dirigido mediante cuentos.

Participantes: Ocho niños (5 niñas y 3 niños), sin antecedentes de alteraciones neurológicas o psiquiátricas, ni abandono familiar.

Instrumentos

- Se empleó la **lista de objetivos** conductuales de la Guía Portage de Educación Preescolar (Bluma, Shearer, Frohman, & Hilliard, 1978). En su apartado del área de Lenguaje. La Guía Portage de Educación Preescolar de Bluma, et. al, tiene su origen en 1972. Es un instrumento de evaluación y de intervención en estimulación de preescolares. Sus objetivos están basados en patrones de crecimiento y desarrollo normales, fue diseñada para usarse con niños cuya edad mental comprende desde el nacimiento hasta los seis años. Como instrumento de evaluación está compuesta de un conjunto de conductas propias de ciertas edades, enumeradas con intervalos de un año en cada una de 5 áreas de desarrollo: Socialización, Lenguaje, Autoayuda, Cognición y Desarrollo motriz. Su método de evaluación no está estandarizado. El resultado del *desarrollo obtenido* se obtiene al dividir el total de objetivos a realizar, entre el total de objetivos realizados y el resultado multiplicarlo por el ciento por ciento.
- **Programa de Estimulación del Desarrollo Infantil (PEDI)** es el conjunto de actividades estructuradas, ordenadas y organizadas por el adulto para favorecer y apoyar el desarrollo de los niños en edades tempranas; dichas actividades deben estar regidas por el juego con el niño, y reguladas por el lenguaje del adulto, además de ofrecer escenarios que le ayuden al infante a obtener información para optimizar sus destrezas sociales y motoras, sus conocimientos sobre el mundo, y sus emociones. En todo momento la regulación verbal y la demostración práctica de la actividad, por parte del adulto, debe imperar. (Baltazar & Escotto, 2017).

Escenario

Sala de las casas de los niños.

Materiales

Objetos que había en casa: cucharas, mermeladas, libros enciclopedias y/o material reciclado como botellas de *pet*, cajas de cartón etc.

Procedimiento

Los 8 participantes fueron seleccionados de manera intencional y de los padres se obtuvo el consentimiento informado sobre la investigación en curso. Se formaron cuatro pares de sujetos apareados por meses de edad al inicio de la investigación, dos pares fueron apareados por la misma edad y el mismo sexo, los otros dos pares fueron apareados por edad, pero de sexo distinto. Después se distribuyeron equivalentemente, por edad al grupo experimental, y al grupo control. El primero, estuvo compuesto por tres niñas y un niño, el segundo, por una niña y tres niños. Ver tabla 1 y tabla 2.

Tabla 1. Participantes del grupo experimental.

Número de participante	Sexo	Edad inicial	Edad final	Tiempo de estimulación	Frecuencia de estimulación
1	Femenino	5 meses	33 meses	29 meses	Diaria
2	Femenino	13 meses	32 meses	20 meses	Dos veces por semana
3	Femenino	25 meses	46 meses	22 meses	Dos veces por semana
4	Masculino	40 meses	60 meses	21 meses	Diaria

Tabla 2 Participantes del grupo control.

Número de participante	Sexo	Edad inicial	Edad final	Tiempo de registro	Número de participante
5	Femenino	5 meses	33 meses	29 meses	5
6	Masculino	13 meses	32 meses	20 meses	6
7	Masculino	25 meses	46 meses	22 meses	7
8	Masculino	40 meses	60 meses	21 meses	8

Una vez asignados los niños en sus respectivos grupos se evaluó con la Guía Portage a cada uno de ellos para obtener una línea base. El grupo experimental recibió estimulación del lenguaje mediante el juego, en promedio por 23 meses, a la niña más pequeña y al niño más grande se les estimuló diariamente y a los otros dos pequeños, 2 veces a la semana. Ver tabla 1.



Por ejemplo, con el pequeño de 5 meses, se le decía “así hace el perrito”, “así la vaca”, imitando los sonidos que estos animales emiten, y cuando él expresaba un sonido, se le repetía varias veces; con el niño de 13 meses, se jugaba con él frente a un espejo y se le tocaba la nariz, frente, boca, pierna, brazo con un dedo dejando un poco de mermelada y cuando el pequeño lo sentía se le decía, es tu nariz, frente; y cuando probaba lo que tenía en la parte de su cuerpo se le preguntaba “¿quieres más? ¿te gusto?” ahora tú pon mermelada en mi nariz, boca, etc. A los de 25 meses, se les contaba un cuento, se jugaba con cochecitos, o muñecas haciendo que el niño o la niña participara haciendo ruidos o respondiendo preguntas, etc. Con el de 40 meses, se jugaba con loterías de sonidos, de actividades, entre otros.

Además de la estimulación controlada, se exploró cualitativamente qué estimulación hacían los padres en casa, he aquí una descripción de un reporte concreto de los padres de un bebé al que estimularon desde los 5 meses hasta los 3 años:

Se utilizaba la música con el canto de las nanas (canciones de cuna), mediante audífonos de diadema o se le cantaba mientras se le arrullaba o daba de comer. También se utilizaban libros, primero de tela, con figuras, palabras, los cuáles se les “leían” y señalaban las imágenes para que fueran relacionándolas, objeto-palabra, por ejemplo, con la imagen de un dinosaurio se le decía la palabra. Cuando había dos o más personajes, que realizaban un diálogo, se cambiaba la voz de acuerdo al personaje; además siempre se le permitió que los cuentos fueran manipulados como cualquier otro juguete y al pasar el tiempo se fue notando que el pequeño se detenía a observar por más tiempo las páginas de los libros, mostrando interés por el objeto que veía. A partir del año de edad se utilizaron los libros de cartón grueso, con más texto, algunos contaban historias, otros sólo tenían figuras y una palabra, sobre colores, animales, números u otro tema, de igual forma, se le leía haciendo las entonaciones convenientes. Fue asombroso como en muchas ocasiones parecía que estaba realmente leyendo el libro, ya que contemplaba una página por buen tiempo, la señalaba y gesticulaba con sus labios algo poco audible y nada entendible. Cuando comenzó a hablar fluidamente (alrededor de los tres años), hacía historias de lo que veía en los libros; preguntaba qué decía el texto; pedía que se le leyera.

Los niños del grupo control no recibieron estimulación alguna por parte de los investigadores. Se dejó a la interacción cotidiana con sus padres sin que a ellos se les sugirieran tareas o ejercicios de ningún tipo.

Los padres de ambos grupos se enteraron de las conductas que los niños pudieran tener a la edad en que eran evaluados, esto ocurría cada mes cuando se les preguntaba a los padres si su hijo o hija realizaba tal o cual conducta.

A los 8 niños se les fue evaluando mes a mes con la lista de objetivos de la Guía Portage, según el rango de edad en el que se encontraban; al cumplir una nueva edad, inmediatamente se les evaluaba el rango de edad siguiente. Por ejemplo, los niños de 5 meses fueron evaluados, primeramente, en el rango de edad de 0 a 1 año, al cumplir 12 meses se les evaluó de 1 a 2 años, al cumplir 2 años, se les evaluó de 2 a 3 años, y así sucesivamente.

Nunca se informó a los familiares de ningún grupo el resultado o avance del niño. Sin embargo, al finalizar la investigación se les hizo la observación respecto a la importancia que tiene en los niños la estimulación, por lo que a los padres de ambos grupos se les invitó a acudir, junto con sus hijos, al programa de Estimulación del Desarrollo Infantil de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, de la Universidad Nacional Autónoma de México ubicado en la Clínica Universitaria de Atención a la Salud-Zaragoza, para obtener conocimientos y actividades personalizadas de estimulación.

Intervenciones psicológicas

RESULTADOS

Como se puede observar, en las figuras 1 a 4 la estimulación diaria (participante 1 y 4), o 2 veces por semana (participante 2 y 3), tiene resultados positivos en los niños, puesto que todos los sujetos del grupo experimental alcanzaron una mejor puntuación que los niños del grupo control.

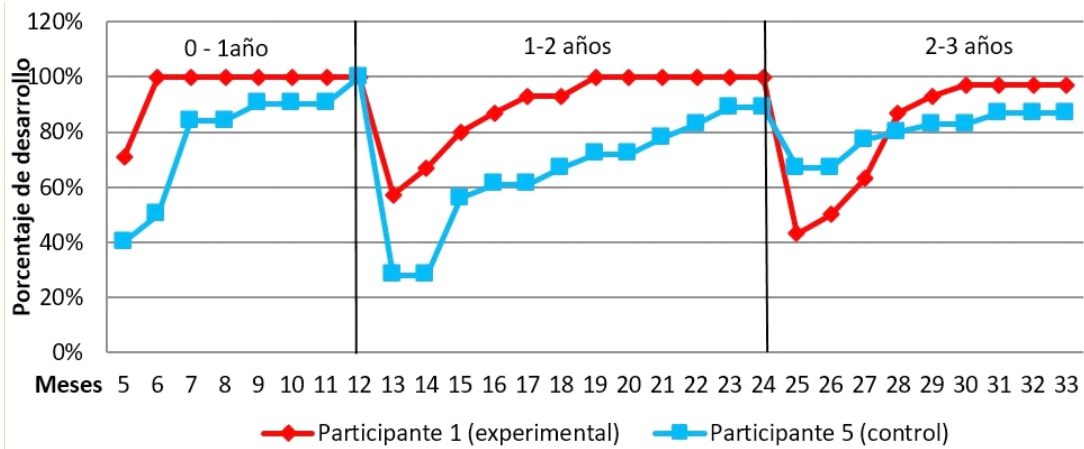


Figura 1. Porcentajes mensuales del participante 1 (femenino) -estimulación diaria y 5 (femenino), en los rangos evaluados de 0 a 1, de 1 a 2 y de 2 a 3 años de edad.

El participante 1, enfermó de varicela cuando cumplió 24 meses, por lo que la madre reporto que dejó de estimularla el tiempo de la cuarentena.

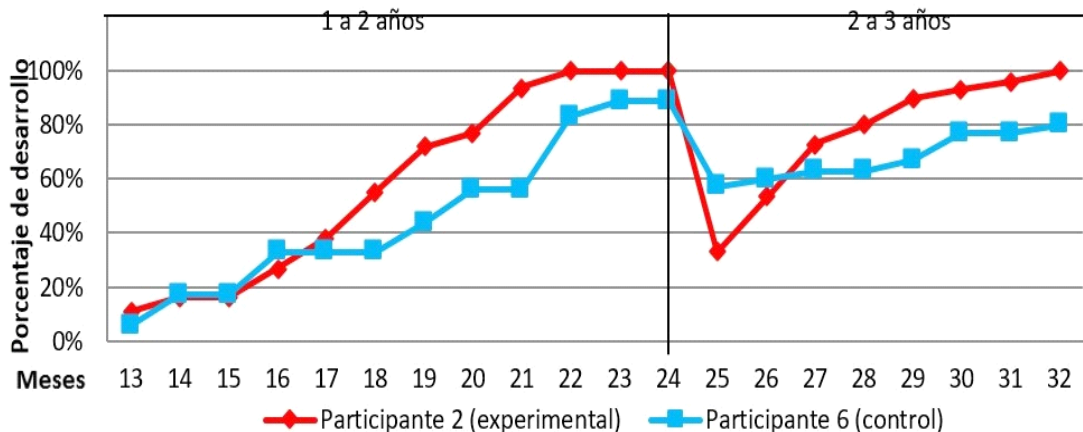


Figura 2. Porcentajes mensuales del participante 2 (femenino) -estimulación 2 veces por semana- y 6 (masculino), en los rangos evaluados de 1 a 2 y de 2 a 3 años de edad.



El participante 2, sufrió de calentura, tos y catarro por lo que dejaron de estimularlo 20 días.

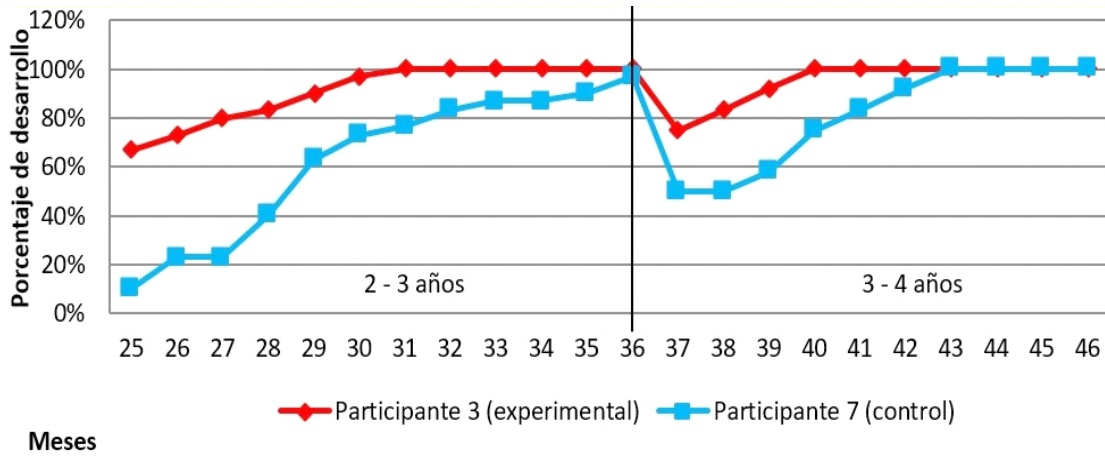


Figura 3. Gráfica de los porcentajes mensuales del participante 3 (femenino) -estimulación 2 veces por semana- y 7(masculino), en los rangos evaluados de 2 a 3 y de 3 a 4 años de edad.

Observemos que el participante 7 llega a los rangos de edad esperada, pero tiempo después que el participante 3.

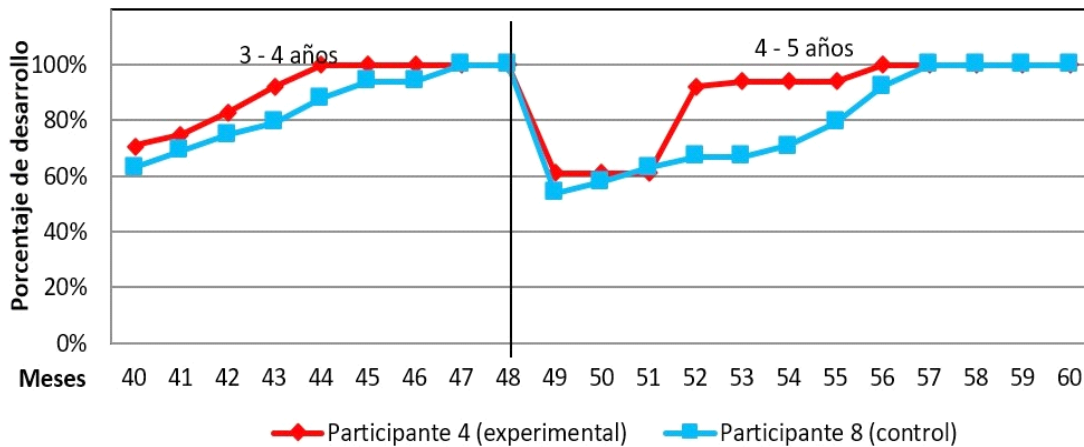


Figura 4. Porcentajes mensuales del participante 4 (masculino) -estimulación diaria- y 8 (masculino), en los rangos evaluados de 3 a 4 y de 4 a 5 años de edad.

El participante 4, en el mes 51 dijo al experimentador, cuando estaban armando figuras de ensamble: “no puedo, enséñame, cómo se hace, ya puedo hacerlo yo solo, ya me salió”.

El registro continuo nos permitió apreciar, lo que pasa cuando los niños suspenden la estimulación y luego la recuperan. Las circunstancias de la vida de estos niños nos permitieron tener un diseño de tipo ABA (medición - manipulación de la variable - medición). En la figura 1, se observa que el participante experimental (1) obtuvo porcentajes por arriba del participante control, en los rangos de edad de 0 a 1 año y de 1 a 2 años; y que, en el rango de edad de 2 a 3 años, bajó su porcentaje por 3 meses, (tiempo en que se interrumpe la estimulación por que el sujeto estuvo enfermo de varicela) sin embargo, vuelve a subir su porcentaje cuando se reanuda la estimulación.

En la figura 2, se observa que en el participante experimental 2 (femenino), a partir del mes 17 muestra porcentajes por arriba del participante control 6 (masculino), y llega al 100% en el mes 22, después de 9 meses de ser estimulado. Sin embargo, en los dos primeros meses del siguiente rango de edad, de 2 a 3 años, el participante experimental 2 tiene porcentajes de desarrollo por debajo del participante control (pasó por periodos de enfermedad y estuvo tres semanas sin estimulación). En el mes 32, rango evaluado de edad de 2 a 3 años, alcanza el 100% y el participante 6 sólo llega al 80%.

Otro fenómeno destacable es que todos los sujetos de ambos grupos, en las transiciones de edad registrada (indicada por las líneas verticales en las gráficas) caen en sus índices de desarrollo. En la figura 3, se observa que el participante experimental en todos los meses obtuvo un mayor porcentaje en su dominio del lenguaje hablado que el participante control, en el rango de 2 a 3 años, pero en el rango de 3 a 4 años, el sujeto control llega al 100% en el mes 43, mientras que el experimental, alcanzó ese porcentaje en el mes 40. En la figura 4, el sujeto experimental, alcanzó el 100% de los objetivos antes que el participante control, no obstante, al inicio del siguiente rango de edad evaluado, por tres meses ambos sujetos estuvieron iguales, sólo que al siguiente mes el sujeto experimental aumento su porcentaje de respuesta más de un 20%.

DISCUSIÓN

Estas afortunadas circunstancias, para nuestra investigación, demostraron que la estimulación mediante el juego aumenta los índices del desarrollo, pero también sugieren que su acción no provoca cambios duraderos, al menos, a ciertas edades, si se suspende toda estimulación. Las mismas gráficas 1 y 2 muestran que los infantes que suspenden totalmente toda estimulación, y presumiblemente reducen la interacción cotidiana con familiares durante la enfermedad, tienden a inhibir el desarrollo continuo medido por sus índices de desarrollo en la Guía Portage; sus puntajes cayeron por abajo del ritmo normal de desarrollo observado en los sujetos controles. Estos cambios no son fatales, pues apenas recuperados de la enfermedad y vueltos a estimular, superan en índices de desarrollo a los sujetos sin estimulación programada.

Este resultado sugiere dos cosas: primero, la estimulación debe ser constante (Medina, 2002), ya que el desarrollo en la infancia, es un periodo de alta vulnerabilidad en donde cada esfera que lo compone impacta sobre las demás (Velasco, 2003); segundo, que el componente sociocultural del desarrollo es importante para avanzar la zona de desarrollo próximo, esto es, con un pobre componente sociocultural, los niños en ciertas edades retroceden, y no van más allá de lo que en realidad pueden ir.

Esto puede explicarse porque las conductas a evaluar en el siguiente rango de edad no son las mismas que en el final del rango de edad anterior, por lo tanto, no las dominan y su índice valorativo es muy bajo. Es decir, es un efecto de los parámetros utilizados para evaluar a los niños, y no un retroceso maduracional de éstos.



Otro elemento destacado, pero más cualitativo, fue el observado en el participante experimental 4, en el mes 51 fue capaz de decir; “no puedo, enséñame, cómo se hace, ya puedo hacerlo yo solo, ya me salió”, es decir, comenzó a utilizar su lenguaje como guía de su actividad, Vygotski (1934/1993); por otro lado, al sintetizar, el sujeto, sus ideas mediante el lenguaje al pretender expresarse con pocas palabras, podemos ver reflejado el concepto de Luria (1984) de pensamiento lógico verbal y sus primeras manifestaciones en la edad preescolar, en las cuales el niño debe hacer una reconstrucción de la información o conocimiento que quiere expresar.

CONCLUSIÓN

Se pudo observar que la estimulación mediante el juego posibilita un mejor desarrollo del lenguaje, de igual forma se demuestra que el contexto y la interacción social afecta de manera directa el desarrollo de las habilidades de los niños. El desarrollo del niño estimulado mostró el potencial que podría llegar a tener el niño no estimulado, si su desarrollo se guiara de manera adecuada, ya que a pesar de cualquier circunstancia por la que pasaban los niños del grupo experimental, siempre lograron mejorar sus porcentajes semanas después, gracias a la estimulación temprana.

REFERENCIAS

- Baltazar, R. A. M. & Escotto, C. E. A. (2014). La estimulación temprana y Guía Portage como programa. *Revista electrónica de psicología de la FES Zaragoza-UNAM*, 4(8), 42-56.
- 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.
- Bluma, S., Shearer, M., Frohman, A. & Hiliard, J. (1978). *Guía Portage de Educación Preescolar*. E. U: Cooperative Educational Service Agency.
- Escotto-Córdova, E. A. (2005). La conciencia: percepción y duplicación abstracta de sí mismo. En: A. Miranda Gallardo & H. Torres (Edit). *Episteme y psique*. (pp.137-204). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.
- Escotto-Córdova, E. A. (2011). *El lenguaje interno como discurso dialógico*. Alemania: Editorial Académica Española.
- Escotto-Córdova E. A. (2012). *Ensayos sobre psicología materialista. Psicología, historia y neurociencias*. (2ª. Ed.). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.
- Escotto-Córdova, E. A. (2013). El lenguaje. En: I. Grande-García & J. Silva Bautista (Edit). *Psicología, teoría y procesos básicos*. (pp. 175-194). México: Manual Moderno.
- García M. A., Enseñat, C. A., Tirapú, U. J. & Roig, R. T. (2009). Maduración de la corteza prefrontal y desarrollo de las funciones ejecutivas durante los primeros cinco años de vida. *Revista de Neurología*, 48 (8), 435-440.
- Luria, A. R. (1984). *Conciencia y lenguaje*. España: Visor Libros.

- Medina, S. A. (2002). La estimulación temprana. *Revista mexicana de medicina física y rehabilitación*, 14, 63-64.
- Parra, G. L. & Reyes, T. G. J. (2003). Periodos críticos del desarrollo del sistema nervioso central. Chávez, T. R. (Ed.), *Neurodesarrollo neonatal e infantil, un enfoque multi-inter y transdisciplinario en la prevención del daño* (pp.53-61). México: Editorial Médica Panamericana.
- Pino, O. M. J., Herruzo, C. J. & Moya, M. M. C. (2000). Estudio de las consecuencias del abandono físico en el desarrollo psicológico de niños en edad preescolar en España. *Child & Neglect*, 24 (7), 911-924.
- Quintanar, R. L. (2002). La escuela neuropsicológica soviética. *Revista Española de Neuropsicología*, 4 (1), 15-41.
- Quintanar, R. L. & Solovieva, Y. (2002). Análisis neuropsicológicos de las alteraciones del lenguaje. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 55 (1), 67-87.
- Rosselli, M. & Matute, E. (2010). Desarrollo cognitivo y maduración cerebral. En Rosselli, M., Matute, E. & Ardila, A. (Ed.), *Neuropsicología del desarrollo Infantil* (pp. 15-46). México: Manual Moderno.
- Talizina, N., Solovieva, Y. & Quintanar, R. L. (2010). La aproximación de la actividad en psicología y su relación con el enfoque histórico-cultura de L. S. Vigotsky. *Novedades Educativas*, 230, 4-8.
- Velasco, S. M. (2003). El niño, su desarrollo y la bioética. En Chávez, T. R. (Ed.), *Neurodesarrollo neonatal e infantil, un enfoque multi-inter y transdisciplinario en la prevención del daño* (pp. 26-34). México: Editorial.
- Vygotski, S. L. (1934/1993) Pensamiento y Lenguaje. En A. Álvarez y P. del Río(Eds.) *Obras escogidas, T. II. Problemas de psicología general* (pp.9-348). (Traducción, José María Bravo). Madrid: Visor.
- Vygotski, S. L. (1931/1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En L. S. Vygotski (Eds. A. Álvarez y P. del Río) *En obras escogidas, T. III. Problemas del desarrollo de la psique* (pp.11-341). (Traducción, Lydia Kuper). Madrid: Visor.
- Vygotski, S. L. (1933/2002). El juego y su papel en el desarrollo mental del niño. *Voprosy psikhologii*, 6. Disponible en <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm>
- Wechsler, D. (2012). *Escala Wechsler de Inteligencia para niveles Preescolar y Primario -III*. México, Manual Moderno.

INTERVENCIONES PSICOLÓGICAS

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>

