



Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

Revista Electrónica de **PSICOLOGÍA** de la FES Zaragoza, UNAM



Vol. 7
Núm. 14
julio-diciembre

2017



Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

Editor General – Chief Editor

Pedro Vargas Ávalos

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM

Raquel del Socorro Guillén Riebeling

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM

Consejo Editorial – Editorial Board

Alejandro Valdés-Cruz

Instituto Nacional de Psiquiatría RFM

Karin Schlanger

Grupo Palo Alto, Mental Research Institute

Carlos Contreras Ibañez

Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa.

Luis Quintanar Rojas

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP)

Eduardo Alejandro Escotto Córdova

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM

Mario Enrique Rojas Russell

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM

Germán Vega Flores

Universidad Pablo de Olavide

Michael F. Hoyt

Kaiser Permanente

Héctor Magaña Vargas

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM

Sergio Antonio Bastar Guzmán

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM

Jesús Silva Bautista

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM

Sergio Galán Cuevas

Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Jorge Molina Avilés

Universidad Nacional Autónoma de México

Hilda Soledad Torres Castro

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM

CONTENIDO

ARTÍCULOS

Sección sobre Psicología Ambiental

- Confianza: un estudio psicométrico desde la perspectiva del capital social** 5
Javier Pérez Durán, José Marcos Bustos Aguayo y María Emily Reiko Ito Sugiyama
- Modelo psicoambiental de la agresión infantil** 14
Luz Ma. Flores Herrera, Patricia Villegas Zavala, Giovanni Martínez Ortega y Pedro Palacios Salas
- Relación entre el rasgo de proactividad y la conducta proambiental** 20
Brandon Moisés Millán, Arenas, Jorge Palacios y Marcos Bustos Aguayo
- Validación de una escala para evaluar los motivos de reutilización de productos en el hogar** 28
Cristina Barrientos Durán y José Marcos Bustos Aguayo
- Significado psicológico del consumo** 33
Francisco Leonardo Soler Anguiano, Jorge Raúl Palacios y Marcos Bustos Aguayo
- Especificación de un modelo para el estudio de seguridad ciudadana percibida** 40
Abigail Quezada Castro, Cruz García Lirios y Silvia Mejía Rubio



3er. Coloquio Interuniversitario de Formación en la Práctica de Psicología Educativa, 2017

- Atención psicológica al maltrato infantil en una institución pública especializada** 51
Brenda Guadalupe Pascual Aguilar, María del Pilar Roque Hernández y María del Socorro Contreras Ramírez
- Introducción de conceptos gramaticales en la escuela primaria** 60
Daniel Rosas Álvarez y Yulia Solovieva
- La reconstrucción narrativa de un cuento en el desarrollo del lenguaje en niños** 70
Mauricio Castillo Moreno, Ana María Baltazar Ramos, Eduardo Alejandro Escotto Córdova
- Intervención Psicoeducativa en un caso con Síndrome de Asperger** 74
Yolotzin Nili Juárez Castillo, Mónica Esther Nieto Vázquez
- Consecuencias del maltrato infantil en un caso de dislalia** 84
Eloísa Rodríguez Martínez, Luis Alberto Revuelta García, María Magaly Aguilar Cruz
- Estudio de caso de un niño con dificultades en la percepción visual** 88
María Fernanda Rodríguez Durán, César Augusto de León Ricardi

Intervención en soluciones caso de una niña con dificultades en la interacción con sus iguales 93

Arely Elizabeth Silvar Salmerón, Guadalupe Mendoza Rodríguez y Valeria Vera Valencia

Enfoque neuropsicológico en los trastornos específicos de neurodesarrollo: adquisición de la lectura y escritura 99

Jair Hernández Tinoco y César Augusto De León Ricardi

Los textos narrativos y estrategias de lectura: herramientas para desarrollar la comprensión lectora 104

María Fernanda Flores Guzmán y Patricia Bermúdez Lozano

Narrativa de experiencias pedagógicas como herramienta en el aula para impulsar la pedagogía liberadora 112

Yara Martínez-Galicia, Paola Tirado-Lara y Daniel Rosas-Álvarez

Psicología de la educación en México: reflexiones sobre su historia, planteamientos epistemológicos y relaciones con la educación 119

Gerardo Hernández Rojas

Confianza: un estudio psicométrico desde la perspectiva del capital social

JAVIER PÉREZ DURÁN
JOSÉ MARCOS BUSTOS AGUAYO¹
MARÍA EMILY REIKO ITO SUGIYAMA²

RESUMEN: Objetivo: Este estudio evalúa las propiedades psicométricas de una escala de confianza. Método: La investigación se dividió en dos estudios: en el primero, se evaluó la fiabilidad de la escala en una muestra de 303 adultos a través del análisis factorial exploratorio (AFE). En el segundo, se realizó el análisis factorial confirmatorio (CFA) de la escala en una muestra de 302 adultos. Resultados: En el primer estudio, obtuvimos una estructura con cuatro factores nombrados como; confianza en la red ampliada, confianza en la red cercana, confianza en las instituciones de carácter formal y la confianza en las instituciones de carácter moral. En el segundo estudio, el CFA mostró una estructura de tres factores. Conclusión: la escala de confianza cumplió aceptablemente con la evaluación psicométrica.

Palabras clave: Capital social, confianza, análisis factorial.

ABSTRACT: Objective: This study evaluates the psychometric properties of a Trust Scale. Method: The research was divided into two studies: in the first one, we assessed the reliability of the scale in a sample of 303 adults through exploratory factorial analysis (EFA). In the second one, we did the confirmatory factorial analysis (CFA) of the scale in a sample of 302 adults. Results: In the first study, we got a structure with four factors that were named: trust in the expanded network, trust in the nearby network, trust in formal institutions and trust in moral institutions. In the second study, the CFA showed a structure of three factors. Conclusion: The Trust Scale fulfilled acceptably the psychometric assessment.

Keywords: Social capital, trust, factorial analysis.

INTRODUCCIÓN

Uno de los principales problemas en Ciudad de México (CDMX) es el alto índice de inseguridad pública, según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2015) ocupa el tercer lugar a nivel nacional, siendo el robo en la calle o transporte público el más común y la delegación Cuauhtémoc la demarcación con mayor prevalencia.

La situación ha provocado la ruptura del tejido y la cohesión social (Becerra Sánchez, 2013; Cisneros, 2008; Cruz, 1999), una de las estrategias elegidas por los habitantes ha sido aislarse (Aguirre & Amador Herrera, 2013), por ejemplo, salir lo menos posible a la calle, no hablar con extraños, otras

conductas preventivas son no usar joyas, llevar poco dinero, etc. (Mitosfky, 2013). La ruptura del tejido social se refleja en los bajos niveles de confianza interpersonal, mientras la pérdida de la integración sistémica (respeto a las normas sociales y jurídicas) se refleja en una desconfianza en las instituciones (Concha Cantú, Fix-Fierro, Flores, & Valadés, 2004; Fix-Fierro, Flores, López Ayllón, & Valadés, 2011).

El delito en si mismo no causa la ruptura del tejido social (Sampson & Groves, 1989; Sampson & Laub, 1995; Sampson, Raudenbush, & Earls, 1997) el factor importante es el nivel de violencia, los delitos cometidos sin violencia motivan la organización entre vecinos, generando capital social (CS), si el delito se comete con violencia provoca miedo y aislamiento. Sobre las causas y efectos del delito existe una gran variedad de literatura especializada, pero el presente estudio se

¹ Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.

² Facultad de Psicología, UNAM.

E-mail: jav.mesoamerica@gmail.com

enfoca en la medición del concepto CS, específicamente el componente confianza. El CS ha mostrado ser un concepto relevante en el estudio del delito (Sampson & Graif, 2009; Molitor, Rossi, & Branton, 2011), en el caso mexicano desde un enfoque psicosocial no hay estudios del CS y el delito, pero si en otros contextos (Kennedy, Kawachi, Prothrow-Stith, Lochner, & Gupta, 1998; Gibson, Zhao, Lovrich, & Gaffney, 2002; Alaimo, Reischl, & Allen, 2010; Akcomak & Weel, 2012; Bruinsma, Pauwels, Weerman, & Bernasco, 2013), en sociología el abordaje ha sido a nivel macrosocial (Browing, Feinberg, & Dietz, 2004; Arosteguy Pérez, 2007; Dinesen, y otros, 2013; Drakulich, 2014).

Aportaciones del capital social

El CS tiene sus orígenes en la Sociología, los trabajos de Coleman (1988) y Putnam (1993) fueron pioneros. El constructo CS tiene aportaciones a nivel teórico y empírico, en el teórico permite analizar el papel de las relaciones sociales en los procesos de intercambio económico, social y emocional (Arriagada, 2003); el empírico se divide colectivo e individual. El colectivo CS permite acercar recursos para los grupos, facilitando la acción colectiva para obtener mejores resultados y neutralizar “las amenazas” externas al grupo (CS de tipo unión), además ayuda a generar intercambio de recursos fuera de la comunidad a través del CS de puente (Ahn & Ostrom, 2008; Beugelsdijk, 2009).

A nivel individual se obtienen beneficios al estar en una red social amplia y contar con habilidades cognoscitivas para utilizar los procesos relacionales a su favor, los individuos pueden aprovechar los “hoyos estructurales” generados en la interacción social mediante sus conexiones para el acceso personas que les pueden transferir recursos (Robins & Kashima, 2008; Tsunoda, Yoshino, & Yokoyama, 2008; Velásquez & Marín, 2007). Otra ventaja de las redes es la información, a través de ella se generan ventajas estructurales (De Carolis & Saporito, 2006; Hsu, Ju, Yen, & Chang, 2007; Jones, Evangelinos, Halvadakis, Iosifides, & Sphoulis, 2010).

Para medir el concepto desde la psicología es necesario “acotarlo” y decidir la pertinencia de una definición (Babbie, 1996). El presente estudio se basa en la definición de Woolcock y Narayan (2001) que entienden por CS a la relación entre las normas y redes sociales que permiten a las personas actuar de manera colectiva en una interacción reiterada entre personas que genera dos activos: confianza y reciprocidad.

Dimensiones del capital social

No hay un acuerdo sobre las dimensiones que debe tener el CS, debido a la variedad de propuestas que existen (Ferlander, 2007; Harpham, 2007; Tsunoda, Yoshino & Yokoyama, 2008), aquí se retomó a Woolcock y Narayan (2001) que proponen dos dimensiones: una de carácter estructural, compuesta de normas y redes sociales, y la de carácter dinámico-relacional, integrada por confianza y reciprocidad.

- a) La dimensión estructural: corresponde a los activos fijos de una comunidad, representadas en las normas y redes.
- *Normas sociales*: son las reglas que proveen un control informal en la conducta de las personas, se aplican por la comunidad y por personas específicas.

- *Redes sociales*: son las relaciones o conexiones entre individuos y/o grupos, se valoran por su cantidad (extensión) y la fortaleza afectiva de la relación (intensidad). Según Velásquez y Marín (2007) son la “columna vertebral” de una sociedad que ayudan al individuo a generar conexiones con otros y grupos, mejorando su posición en la estructura del intercambio social.
- b) La dimensión relacional: es el resultado de los procesos reiterativos de convivencia, los cuales generan confianza y reciprocidad
- *Confianza*: Fukuyama (2001) la define como la expectativa entre dos o más personas de tener un comportamiento ordenado, honrado y de mutua cooperación bajo normas compartidas, y es el grado de fe, credibilidad y complicidad entre dos o más individuos. Tilly (2005) la considera como una actitud generada en las prácticas sociales y consiste en poner resultados valorados ante el riesgo de las fechorías, errores o descuidos de los otros. Aunque la relación de confianza directa es diádica, en las prácticas cotidianas se generan redes amplias, las cuales son conexiones interpersonales ramificadas de carácter trascendental y de largo plazo. En la psicología, la confianza se considera como un acto económico, emocional y social, cuya base son las expectativas personales para tomar decisiones, se genera a partir de normas, señales comunicativas y relaciones interpersonales de estatus (Dunning, Fetchenhauer & Shlösser, 2012). Castelfranchi y Falcone (2010) ubican tres vertientes; a) la confianza como actitud mental, considerada como una predisposición, b) la confianza como una decisión tomada por una persona para delegar en otra “cuestiones importantes” de sí misma, c) la confianza como una conducta, el acto en sí mismo de otorgar a otro un poder. En los tres enfoques, el rasgo distintivo es la expectativa, es decir la suposición centrada en el futuro.
 - *Reciprocidad*: La confianza es el inicio del proceso de creación de CS, cuando se confía se genera la obligación o norma de reciprocidad, es decir obtener favores a cambio de hacer favores. La reciprocidad inicia con una decisión de confianza para pedir un favor con la promesa de devolverlo, o viceversa. El proceso de dar y recibir favores genera la movilización de recursos, la reciprocidad es un elemento dinámico del CS (García-Valdecasas Medina, 2011).

La confianza es de carácter relacional y dinámico, es relevante en las prácticas sociales cotidianas en la medida que permite para alcanzar fines sociales o colectivos y evalúa las posibilidades de eficiencia y consecución (Huerta-Wong, 2012), además a través de las relaciones de confianza se reducen los costos de transacción entre personas u organizaciones, se optimiza la administración de los bienes comunes, ayuda a incrementar los rendimientos en los grupos organizados, y eleva el desempeño de las instituciones y los gobiernos, mientras a nivel individual la confianza reduce los riesgos y la incertidumbre, además de estructurar y coordinar las expectativas personales sobre “los otros” (Millán, 2006).

El estudio de la confianza es un gran reto, porque depende en gran medida del contexto (Huerta-Wong, 2012), al ser cambiante las personas presentan diferentes posturas ante agentes e instituciones, por un lado, se puede confiar en las personas que integran la red cercana de una persona (como familia o amigos) y desconfiar de las instituciones y sus representantes. De hecho, tener confianza en la red cercana y ampliada (conocidos, vecinos, amigos de los amigos) es un indicador de integración social, por otra parte la confianza en las instituciones disminuye la incertidumbre sobre el futuro y permite una integración sistémica entre los actores y las instituciones, creando conductas de reciprocidad entre actores o colectividades en un extenso de espacio-tiempo mediado por un sistema de normas (Giddens, 2006). Cuando en una sociedad existe una desconfianza general se presenta el riesgo de una desintegración social y sistémica que regularmente ha sido generada por la movilización de recursos de manera desigual o por la falta de los mismos.

La medición del capital social en México

El CS en México se ha medido en diferentes encuestas como la Encuesta Nacional de Cultura Política (ENCUP, 2001; 2003; 2005; 2008; 2012), la Encuesta Nacional de Cultura Constitucional (2003; 2011), de manera indirecta a través de indicadores en la Encuesta Mundial de Valores (VWS, por sus siglas en inglés) y en la Encuesta Nacional y Gastos en los Hogares (ENIGH) y específicamente en la Encuesta Nacional sobre Capital Social en el medio Urbano (ENCASU) reportada por López Rodríguez y Soloaga (2012).

En la ENCUP y la encuesta nacional de cultura constitucional la medición se realizó utilizando un consenso de expertos en el tema, los reactivos tienen validez de contenido y están basados en la teoría y mediciones internacionales, como la VWS y el Cuestionario Integrado para la Medición del Capital Social (INQUESOC, por sus siglas en inglés) del Banco Mundial (2002). Los instrumentos citados midieron distintas dimensiones del CS (a excepción del INQUESOC), como la confianza (interpersonal y en las instituciones), reciprocidad, redes sociales, normas sociales, cooperación, participación cívica, mientras el INQUESOC, agregó solidaridad, cooperación, información, comunicación, cohesión, inclusión social, empoderamiento y acción política.

Por otra parte la ENCASU (López Rodríguez & Soloaga, 2012) evaluó las propiedades psicométricas del instrumento. Izaguirre y Warman (2012) realizaron una validación concurrente de los reactivos con la VWS, ENCUP y ENIGH, sus resultados mostraron que no hubo diferencias significativas entre los instrumentos (a excepción de dos reactivos que medían la participación en redes sociales). Aunque los instrumentos miden el CS, no cumplen con todos los criterios psicométricos requeridos, por ejemplo no presentan un análisis de la validez de constructo, ni el nivel de fiabilidad.

Por otra parte Idrovo, Camacho Ávila, García Rivas y Juárez García (2012) presenta una escala corta para medir CS basados en Kouvonen. En su investigación realizaron el análisis psicométrico en una muestra mexicana de trabajadores en el área de la salud, primero hicieron el análisis de validez de contenido, constructo y fiabilidad. En el factorial

exploratorio (AFE), sus resultados mostraron una estructura con un factor y un valor alfa de Cronbach superior a .80, sin embargo el análisis factorial confirmatorio (AFC) su resultado fue distinto al AFE, al probar un modelo con un solo factor los valores de sus índices no cumplieron con los criterios, tuvieron que reespecificar el modelo, hasta obtener una estructura de tres factores que nombraron: *vinculación* con tres reactivos, *punteo* con dos reactivos y *confianza* con tres reactivos. El factor dos (puente) debió ser eliminado porque dos reactivos no son suficientes para representar una dimensión (factor) de un constructo (Thompson, 2004), además de la falta de concordancia entre el AFE y el AFC. Un problema más es la clasificación de las dimensiones, por ejemplo para el caso de confianza los reactivos que la integraron fueron: 1. *Nuestro jefe nos trata con amabilidad y consideración*, 2. *Nuestro jefe se preocupa por nuestros derechos como empleados* y 8. *La gente que trabaja aquí coopera con el fin de ayudar a desarrollar y aplicar nuevas ideas*, como se puede observar los reactivos no miden confianza, es decir hay un problema con la validez de contenido, lo cual implica que el instrumento no fue revisado por un grupo de expertos en el tema.

En la medición de confianza Yáñez Gallardo, Ahumada Figueroa, y Cova Escobar (2006), basados en la perspectiva de los sistemas sociales de Niklas Luhmann generaron una propuesta y construyeron una escala sobre la predisposición a confiar con seis reactivos y siete opciones de respuesta tipo Likert (muy de acuerdo a muy en desacuerdo), sus resultados del AFE mostraron una estructura de dos factores que nombraron *desconfianza social* con cuatro reactivos y *confianza social* con dos reactivos, los autores no reportan los valores del KMO, el autovalor y la varianza explicada, incluyendo sólo el valor de fiabilidad, alfa de Cronbach, de .66, por debajo del criterio espereado de 0.70 (Nunnally, 1987). Tampoco se reportó un estudio confirmatorio.

Otra investigación sobre confianza enfocada en los tribunales fue de Fernández Molina y Vázquez Morales (2014), utilizaron la Encuesta Social Europea (ESE) y midieron tres dimensiones: confianza procedimental, confianza distributiva y eficacia en una muestra de 50 mil personas aproximadamente en 26 países europeos. Sus resultados mostraron que los reactivos elegidos de la ESE para formar la escala cumplen con los criterios psicométricos, no fue necesario realizar el AFE porque la ESE ya era válida y confiable, su nivel de fiabilidad fue mayor a .80 en el alfa de Cronbach y con el AFC corroboraron su modelo con índices ajustados dentro de los parámetros.

Las mediciones de CS realizadas en México han tenido algunas dificultades para ser utilizadas de manera integral en el caso de las encuestas (ENCASU, ENCUP y ENIGH) porque no presentan un análisis psicométrico completo. En el presente estudio se estiman las propiedades psicométricas de una escala de confianza general bajo el enfoque del CS.

MÉTODO

Objetivos:

1. Evaluar las propiedades psicométricas de una escala de confianza desde el enfoque del capital social.

2. Confirmar la estructura factorial de la escala resultante del primer estudio a través del análisis factorial confirmatorio.

Para cumplir con los objetivos, la investigación se dividió en dos estudios: el primero fue para realizar el análisis factorial exploratorio (AFE), y el segundo para el análisis factorial confirmatorio (AFC)

ESTUDIO 1

Participantes

Criterio de inclusión: ser mayor de 18 años, saber leer y escribir, y cumplir con al menos una de las siguientes actividades dentro de la delegación Cuauhtémoc: vivir, estudiar/trabajar, realizar actividad comercial constante, actividad recreativa/deportiva.

Criterio de exclusión: ser menor de 18 años, no saber leer ni escribir, tener alguna dificultad para comprender y responder la escala y no cumplir con al menos una de las actividades mencionadas en los criterios de inclusión.

La muestra estuvo conformada por 303 personas: 160 mujeres, 143 hombres, de los cuales 48 eran jóvenes (18-26 años), 200 adultos (mayores de 26 y 60 años) y 55 adultos mayores (mayores de 60 años) con una media de 40.9 años, 121 personas tenían estudios básicos (primaria y secundaria), 86 estudios a nivel medio superior (bachillerato y carrera técnica) y 96 estudios universitarios. En ingreso, 53 personas ganaban menos de tres mil pesos mexicanos mensuales (1.5 salarios mínimos vigentes en CDMX), 79 personas ganaban entre tres mil y menos de seis mil pesos, 66 entre seis mil y nueve mil pesos, 49 entre nueve mil y doce mil pesos, y 56 superiores a los 12 mil pesos mensuales.

Procedimiento: Se realizó el análisis de contenido con 5 jueces expertos en el tema, posteriormente se aplicó el cuestionario a 303 personas, quienes respondieron de manera voluntaria y con previo consentimiento, la aplicación tuvo una duración aproximada de 15 a 20 minutos. La recolección de datos se realizó del 13 de abril al 21 de mayo del 2015.

Instrumento

El instrumento utilizado se basó en la versión corta del INQUESOC del Banco Mundial (2002) que tiene seis dimensiones: grupos y redes, confianza y solidaridad, acción colectiva y cooperación, información y comunicación, cohesión e inclusión social, empoderamiento y acción política. Para el presente estudio solo se retomó la parte correspondiente a confianza.

Análisis de los datos: los datos fueron analizados a través del paquete estadístico para las ciencias sociales (SPSS, por sus siglas en inglés) versión 21. Los criterios en cada índice para evaluar las propiedades psicométricas fueron $KMO \geq 0.70$, carga factorial por reactivo en cada factor ≥ 0.4 Alfa de Cronbach ≥ 0.70 (Cattell, 1966).

RESULTADOS

Análisis del instrumento: validez

La *validez de contenido* fue examinada por 5 expertas (os) en el tema y la construcción de escalas. Las (os) jueces examinaron los 18 reactivos propuestos inicialmente de acuerdo con los

criterios: a) la coherencia del reactivo en relación a la definición de cada constructo. b) La claridad en la redacción de cada reactivo.

El resultado de las observaciones y sugerencias de las (os) expertas (os) fue una escala de 15 reactivos, cada uno cumplió con el criterio de acuerdo entre jueces con un mínimo del 80% para ser incluido en la escala.

La escala quedó conformada en dos dimensiones: a) institucional, compuesta por 7 reactivos con cuatro opciones de respuesta (muy confiables a nada confiables), b) interpersonal, compuesta por 8 reactivos con la misma escala de respuesta.

Análisis de fiabilidad de la escala

Una vez realizados los procesos de validez de contenido y la recolección de los datos, se procedió a su captura en una base de datos utilizando el SPSS y se realizó el análisis psicométrico.

Para el análisis de la validez de constructo se realizó el AFE, a través del método de componentes principales, con rotación *varimax* y el punto de corte para las cargas de los reactivos fue igual o mayor a 0.40.

La escala obtuvo un valor KMO de 0.791, el test de esfericidad de Bartlett fue de $\chi^2/df=974.096/105$ con una significancia de $=0.000$. El análisis mostró una estructura de cuatro factores, al ser analizados a la luz de la teoría del capital social y la confianza se nombraron como:

Confianza en la red ampliada (C-RED-A): se catalogaron dentro del tipo de confianza interpersonal a las personas que no tienen lazos afectivos fuertes, en términos de Burt (1997) es la red difusa a través de la cual se pueden ampliar las redes de intercambio, conformada por las (os) amigas (os) de mis amigas (os), las (os) conocidas (os), las (os) vecinas (os), las personas que viven en la delegación Cuauhtémoc y las (os) compañeras (os) del trabajo/escuela.

Confianza en las instituciones de carácter formal (C-INS-F) se encuentra integrado por aquellos agentes que ejercen alguna acción coercitiva y legal sobre las personas, por lo tanto representan las normas formales en el sistema social (Giddens, 2006). Se conformó por las (os) funcionarias (os) del gobierno, los partidos políticos, las (os) policías y las (os) empresarias (os).

Confianza en la red cercana (C-RED-C): es parte de la confianza interpersonal, se integra por las personas más cercanas afectivamente al individuo. La integran el grupo principal, sus amigas (os) y su familia.

Confianza en las instituciones de carácter moral (C-INS-M): quedó conformada por agentes que ejercen presión social sobre las personas, suelen establecer los valores morales, ejercen mayor influencia en comunidades pequeñas, tradicionales, a través de su guía es posible una mejor la cohesión social (Giddens, 2006). Se integra por las (os) maestras (os), las (os) miembros de la iglesia y las Organizaciones No Gubernamentales (ONG's).

Factores	Autovalor	Varianza explicada	Alfa
1. Red ampliada	3.788	25.252	0.807
2. Instituciones de carácter formal	2.460	16.397	0.721
3. Red cercana	1.386	9.241	0.680
4. Instituciones de carácter moral	1.063	7.084	0.591

TABLA 1. Factores que componen la escala de confianza.

Se observa que el cuarto factor no cumple con el criterio de fiabilidad, su autovalor está cercano a 1 y su varianza explicada es baja (Cattell, 1966), se reporta por la relevancia teórica que puede tener en estudios posteriores. En la teoría sociológica la confianza se ha teorizado con dos componentes, el análisis muestra que es posible estructurarlo en cuatro. La psicología al profundizar en su estudio puede precisar las características que no han perceptibles aún.

En la Tabla 2 se reportan los reactivos por cada factor y sus respectivas cargas.

Discusión del primer estudio

El análisis mostró que la escala cumple con los criterios psicométricos y una estructura viable de cuatro factores, el factor nombrado como confianza en la red cercana (C-RED-C) se encuentra ligeramente por debajo del criterio estadístico de fiabilidad en el alfa de Cronbach (.680), y el factor confianza en las instituciones de carácter moral (C-INS-M) no cumplió con dicho criterio (.591). En el caso de los reactivos, el número

cinco del factor confianza en la red ampliada (C-RED-A) comparte carga con el factor confianza en la red cercana (C-RED-C), es decir la confianza en los compañeros del trabajo o escuela pueden pertenecer a la red cercana, puesto que también pueden ser amigos, el criterio para colocarlo en el primer factor fue el valor de igual o mayor a .40. Otros reactivos que también estuvieron en la misma situación fueron el 11 y el 15, siendo este último el de mayor carga compartida entre los factores confianza en las instituciones de carácter formal (C-INS-F) y C-INS-M, y se utilizó el mismo criterio para decidir a cuál factor pertenece.

La escala de confianza desde un enfoque del CS quedó con una estructura viable de tres factores y un cuarto factor que puede ser relevante en la teoría del capital social, los análisis mostraron que la confianza es más compleja que la caracterización de la sociología, es decir la de tipo interpersonal se puede dividir en red ampliada y cercana, siendo distintas, por ejemplo se confía más en los amigos que en los vecinos, lo mismo sucede con la confianza en las instituciones, es distinto confiar en la policía que en los maestros. El siguiente paso para la evaluación de la escala es confirmar la estructura factorial, para lo cual se realizó el estudio 2.

ESTUDIO 2

Objetivo

- Corroborar las propiedades psicométricas de la escala de confianza mediante el análisis factorial confirmatorio (AFC).

Participantes

La muestra fue de 302 personas mayores de 18 años con una media de 36.13, se seleccionó utilizando la misma estrategia, características y criterios que la muestra del estudio 1.

Reactivos	Factores			
	1	2	3	4
7. Las (os) amigas (os) de mis amigas (os)	.783*	-	.119	.133
6. Conocidas (os)	.760*	.171	.133	-
4. Sus vecinas (os)	.698*	-	.233	-
8. Las personas que viven en la delegación Cuauhtémoc	.689*	.106	-	.229
5. Compañeras (os) del trabajo/escuela.	.506*	.275	.316	-.237
10. Las (os) funcionarias (os) del gobierno	.112	.793*	-	-
12. Los partidos políticos	-	.747*	-	.108
9. Las (os) policías	.129	.670*	-.123	-
11. Las (os) empresarias (os)	-	.644*	.196	.364
3. Sus amigas (os)	.191	-	.755*	-
1. Al grupo principal que pertenece	.177	-	.754*	-
2. Su familia	-	-	.745*	-
14. Las (os) maestras (os)	-	.115	-	.784*
13. Las (os) integrantes de la iglesia.	.146	.276	-.105	.713*
15. Organizaciones No Gubernamentales	-	.353	.227	.432*

* Reactivos con cargas aceptables para ser parte del factor en el que se integraron.

TABLA 2. Matriz de componentes rotados.

Instrumentos

Se utilizó la versión resultante del AFE del estudio 1 de la escala de confianza. Se mantuvo la estructura de cuatro factores porque los resultados del primer estudio no fueron contundentes y se podría generar una estructura de cuatro factores.

Procedimiento

Se utilizó el mismo procedimiento del estudio 1 y los datos se recabaron de noviembre del 2015 a enero del 2016.

El análisis de los datos se realizó con el software SPSS y AMOS versión 21, el método de estimación empleado fue el Máxima Verosimilitud (Thompson, 2004). Para evaluar el ajuste del modelo se tomaron en cuenta los siguientes indicadores: la razón de Chi-cuadrado sobre los grados libertad (CMIN/GL, $\geq 1 \leq 3$), el Error Cuadrático de Aproximación (RMSEA ≤ 0.06), el índice de ajuste comparativo (CFI ≥ 0.95), para los índices de ajuste comparativo se usarán el índice de ajuste incremental IFI ($\geq .90$), el TLI ($\geq .90$), el GFI ($\geq .90$) y el AGFI ($\geq .90$) (Hooper, Coughlan, & Mullen, 2008).

RESULTADOS

El AFE mostró una estructura de cuatro factores comunes del constructo confianza, el AFC permitió poner a prueba dicha estructura factorial compuesta por 15 reactivos.

En la Tabla 3 se describen los distintos modelos puestos a prueba en el análisis: en la primera solución se evaluaron los cuatro factores del AFE, los índices no ajustaron, se revisó la tabla de índices de modificación y se ubicó el reactivo con el mayor error, el número 8 el cual fue retirado para obtener la segunda solución, al no ajustar los índices se repitió el proceso y fue el reactivo 15 del factor C-INS-M, ese análisis dio paso a la tercera solución del modelo, sin embargo de acuerdo con Hair, Anderson, Tatham, y Black (2007) una variable para ser considerada latente debe contar con un mínimo de tres reactivos, al eliminar uno de los tres, el factor dejó de ser viable, además en el AFE no cumplió con el nivel de fiabilidad, se realizó un análisis más donde se eliminó el factor C-INS-M.

Para conocer la estructura factorial del modelo y sus saturaciones factoriales estandarizadas se presenta la Figura 1.

En la figura anterior se observa que en los dos primeros factores (C-RED-A y C-INS-F) presentan saturaciones factoriales estandarizadas elevadas (iguales o mayores a .40), salvo el reactivo 7 cuyo valor es moderado (.39), mientras que para el tercer factor (C-RED-C) el reactivo 1 muestra una saturación pequeña.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis factorial exploratorio realizado a la escala de confianza puso de manifiesto una estructura de cuatro factores: C-RED-A, C-RED-C, C-INS-F y C-INS-M. Inicialmente se esperaba corroborar una estructura de dos dimensiones: confianza interpersonal y en las instituciones, pero los resultados mostraron que el constructo confianza es más complejo, que existen diferencias dentro de cada dimensión propuesta en la teoría del CS, la cual se genera a partir de la intensidad y cercanía en las relaciones sociales, por ejemplo las expectativas son más altas en un amigo que en un compañero de trabajo, al igual que la confianza en las instituciones es diferente entre un policía y un religioso. A primera instancia las diferencias podrían parecer lógicas, sin embargo, son aspectos de la confianza que no han sido medidas bajo este enfoque y contexto.

Aunque el cuarto factor de confianza en las instituciones de carácter moral (C-INS-M) no cumplió con los criterios en los índices psicométricos del AFE, se mantuvo para su análisis en el segundo estudio porque existía la posibilidad de enriquecer algunos aspectos teóricos en el enfoque del capital social, como la diferencia entre los distintos actores que conforman la confianza en las instituciones, ya que no se percibe de la misma manera el papel ejercido por un policía y un profesor, mismos que no son teorizados de manera exhaustiva, sino vistos como confianza en general por instituciones o agentes que las representan. Con el segundo estudio se evaluó la pertinencia de la estructura de cuatro factores en la escala de confianza (resultado del primer estudio), para ajustar los índices dentro de los parámetros establecidos fue necesario eliminar dos reactivos, esa acción implicó la eliminación del factor confianza en las instituciones de carácter moral (C-INS-M). Así, después del análisis factorial confirmatorio (AFC) la escala para medir confianza bajo el enfoque del capital social quedó compuesta por tres factores: confianza en la red ampliada (C-RED-A, con cuatro reactivos), confianza

Índice	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4
CMIN/GL	244.98/84	144.76/71	105.74/59	75.736/41
Probabilidad	.000	.000	.000	.001
IFI	.874	.932	.953	.959
TLI	.839	.911	.937	.945
CFI	.871	.931	.952	.959
GFI	.902	.936	.948	.957
AGFI	.860	.905	.920	.930
RMSEA	.080	.059	.051	.053

TABLA 3. Valores de los índices obtenidos en cada modelo.

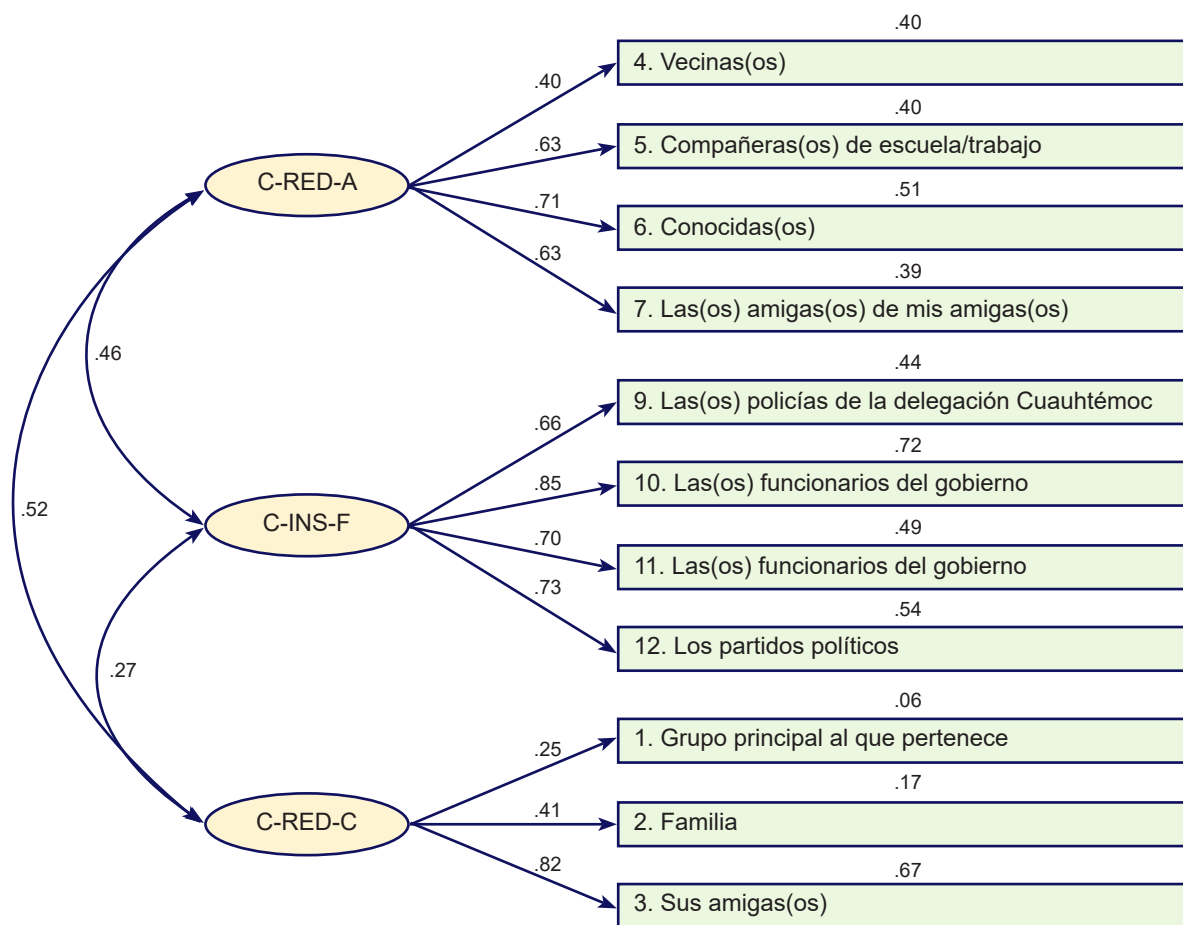


FIGURA 1. Análisis factorial confirmatorio de la escala de confianza.

en la red cercana (C-RED-C, con cuatro reactivos) y confianza en las instituciones de carácter formal (C-INS-F con tres reactivos).

El objetivo inicial de la presente investigación fue evaluar las propiedades psicométricas de la escala de confianza el cual se cumplió y demostró que es compleja de estudiar, porque la confianza se ve influida por los sentimientos, juicios, pensamientos e influencias sociales (medios de comunicación) que las personas tiene con otros agentes y depende del tipo de relación que llegan a establecer, del tiempo y la intensidad, tal y como lo han reportado otros estudios (De Carolis & Saporito, 2006; Fernández Molina & Vázquez Morales, 2014; Hsu, Ju, Yen, & Chang, 2007; Molitor, Rossi, & Branton, 2011; Yáñez Gallardo, Ahumada Figueroa, & Cova Escobar, 2006) donde tuvieron que recurrir a escalas muy acotadas para la medición del capital social y específicamente la confianza. Los resultados abren nuevos caminos para el análisis de la confianza, por ejemplo se podría involucrar el tipo de relación, la intensidad con la que las personas la establecen con su red cercana y ampliada así como con las instituciones de carácter formal e incluir la confianza en las instituciones de carácter moral, así como la evolución de la confianza a través de tiempo, esto permitiría andar en aspectos no consideramos en la presente investigación, porque por ahora solo se evaluaron los índices de validez y confiabilidad.

Para una valoración y estudio de la confianza se propone agregar nuevos reactivos a cada factor, rescatar el cuarto factor y medir la confianza en situaciones específicas que involucren el quehacer cotidiano de las personas, porque el instrumento presentado solo mide la confianza de manera general.

Finalmente se tiene un instrumento acotado para medir confianza, el cual será utilizado para verificar sus niveles de correlación y explicación con otras variables involucradas en la prevención del delito, tales como la percepción del miedo, la autoeficacia percibida, la cercanía con el robo en la calle, etc. (Akcomak & Weel, 2012; Browning, Feinberg, & Dietz, 2004).

REFERENCIAS

Chang, F.C., Lee, C.M., Lai, H.R., Lee, P.H. & Chen, W.J. (2006). Social influences and self-efficacy as predictors of youth smoking initiation and cessation: a 3-year longitudinal study of vocational high school students in Taiwan. *Addiction*, 1645-1655.

Castelfranchi, C. & Falcone, R. (2010). *Trust theory. A socio-cognitive and computational model*. Singapore: Wiley.

Cattell, R.B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1(2), 245-276.

- Cisneros, J.L. (2008). La geografía del miedo; el caso de dos colonias de la delegación Cuauhtémoc. *El Cotidiano*, 59-72.
- Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *The American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Concha Cantú, H.A., Fix-Fierro, H., Flores, J. & Valadés, D. (2004). *Cultura de la constitución en México: una encuesta nacional de actitudes, percepciones y valores*. Distrito Federal: IJ-UNAM.
- Cruz, J.M. (1999). La victimización por violencia urbana: niveles y factores asociados en ciudades de América Latina y España. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 47(1), 259-267.
- López Rodríguez, P. & Soloaga, I. (2012). *Capital social y política pública en México*. Distrito Federal: COLMEX-INMUJERES.
- Alaimo, K., Reischl, T.M. & Allen, J.O. (2010). Community gardening, neighborhood meetings and social capital. *Journal of Community Psychology*, 38(4), 497-514.
- Alonso, T.J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula*. Madrid: Santillana.
- Aguirre, J. & Amador Herrera, H. (2013). Institutional weakness and organized crime in Mexico: the case of Michoacan. *Trends Organ Crim* (16), 221-238.
- Ahn, T.K. & Ostrom, E. (2008). Social capital and collective action. En D. Castiglione, J. W. Van Deth, & G. Wolleb, *The handbook of social capital* (págs. 70-100). New York: Oxford University Press.
- Akcomak, S. & Weel, B.T. (2012). The impact of social capital on crime: Evidence from the Netherlands. *Regional Science and Urban Economics*(42), 323-340.
- Aragón, L.E. (2011). *Evaluación psicológica. Historia, fundamentos teóricos-conceptuales y psicometría*. México: Manual Moderno.
- Ardila, A. & Rosselli, M. (2002). Acalculia and discalculia. *Neuropsychology Review*, 12 (4): 179-231.
- Arosteguy Pérez, A.I. (2007). Construcción de capital social comunitario y empoderamiento ciudadano. *Última Década*(26), 123-145.
- Arriagada, I. (2003). Capital social: potencialidades y limitaciones analíticas del concepto. *Estudios Sociológicos XXI*, 21(3), 557-584.
- Babbie, E. (1996). *Manual para la práctica de la investigación social*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Banco Mundial. (4 de Marzo de 2002). *PREVAL.ORG*. Recuperado el 7 de Abril de 2013, de <http://preval.org/files/00420.pdf>
- Becerra Sánchez, M. (2013). *Inseguridad pública y legitimación de la violencia de Estado*. Distrito Federal: Tesis para obtener el grado de Doctor en Psicología.
- Beugelsdijk, S. (2009). A multilevel approach to social capital. *International Studies of Management and Organization*, 39(2), 65-89.
- Browning, C.R., Feinberg, S.L. & Dietz, R.D. (2004). The paradox of social organization: Networks, collective efficacy, and violent crime in urban neighborhoods. *Social Forces*, 83(2), 503-534.
- Bruinsma, G.J., Pauwels, L.J., Weerman, F.M. & Bernasco, W. (2013). Social desorganization, social capital, collective efficacy and the spatial distribution of crime and offenders. *British Journal Criminology*, 922-962.
- Burt, R.S. (1997). The contingent value of social capital. *Administrative Science Quarterly* (42), 339-365.
- De Carolis, D.M. & Saporito, P. (Enero de 2006). Social Capital, Cognition, and Entrepreneurial Opportunities: A Theoretical Framework. *ENTREPRENEURSHIP Theory and Practice*, 41-55.
- Díaz, A.F. & García, G.J. (2004). *Evaluación criterial del área de matemáticas: un modelo para la educación primaria*. Barcelona: PRAXIS.
- Dinesen, C., Ronsbo, H., Juárez, C., González, M., Estrada Méndez, M.A. & Modvig, J. (2013). Violence and social capital in post-conflict Guatemala. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 34(3), 162-168.
- Drakulich, K.M. (2014). Social capital, information and perceived safety from crime: the differential effects of reassuring social connections and vicarious victimization. *Social Science Quarterly*, 1-17.
- Dunning, D., Fetchenhauer, D. & Schlösser, T.M. (2012). Trust as a social and emotional act: Noneconomic considerations in trust behavior. *Journal of Economic Psychology*(33), 686-694.
- ENCUP. (8 de Octubre de 2001). *ENCUP.gob.mx*. Recuperado el Agosto 30 de 2014, de [ENCUP.gob.mx](http://www.encup.gob.mx/en/Encup/Primera_ENCUP_2001): http://www.encup.gob.mx/en/Encup/Primera_ENCUP_2001
- ENCUP. (8 de Octubre de 2003). *ENCUP.gob.mx*. Recuperado el 30 de Agosto de 2014, de [ENCUP.gob.mx](http://www.encup.gob.mx/en/Encup/Segunda_ENCUP_2003): http://www.encup.gob.mx/en/Encup/Segunda_ENCUP_2003
- ENCUP. (8 de Octubre de 2005). *ENCUP.gob.mx*. Recuperado el 30 de Agosto de 2014, de [ENCUP.gob.mx](http://www.encup.gob.mx/en/Encup/Tercera_ENCUP_2005): http://www.encup.gob.mx/en/Encup/Tercera_ENCUP_2005
- ENCUP. (8 de Octubre de 2008). *ENCUP.gob.mx*. Recuperado el 30 de Agosto de 2014, de [ENCUP.gob.mx](http://www.encup.gob.mx/en/Encup/Cuarta_ENCUP_2008): http://www.encup.gob.mx/en/Encup/Cuarta_ENCUP_2008
- ENCUP. (14 de Noviembre de 2012). *ENCUP.gob.mx*. Recuperado el 30 de Agosto de 2014, de [ENCUP.gob.mx](http://www.encup.gob.mx/en/Encup/Quinta_ENCUP_2012): http://www.encup.gob.mx/en/Encup/Quinta_ENCUP_2012
- Ferlander, S. (2007). The importance of different forms of social capital for health. *Acta Sociológica*, 50(2), 115-128.
- Fernández Molina, E. & Vázquez Morales, D. (2014). Desarrollo y validación de una escala para medir la confianza en los tribunales. *InDret* (3), 1-29.
- Fix-Fierro, H., Flores, J., López Ayllón, S. & Valadés, D. (2011). *Segunda Encuesta Nacional de Cultura Constitucional: legalidad, legitimidad de las instituciones y rediseño del Estado*. Distrito Federal: IJ-UNAM.
- Fukuyama, F. (2000). Social Capital and Civil Society. (págs. 1-19). Stanford: IMF-Working Paper.
- García-Valdecasas Medina, J.I. (Junio de 2011). Una definición estructural de capital social. *REDES: Revista Hispana para el Análisis de Redes*, 20, 132-160.
- Garofalo, J., & Lester, F.K. (1985). Metacognition, cognitive monitoring, and mathematical performance. *Journal for Research in Mathematics Education*, 16(3): 163-176.
- Gibson, C.L., Zhao, J., Lovrich, N.P. & Gaffney, M.J. (2002). Social integration, individual perceptions of collective efficacy, and fear of crime in three cities. *Justice Quarterly*, 19(3), 536-564.
- Giddens, A. (2006). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Hair Jr., J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L. & Black, W.C. (2007). *Análisis multivariante*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Harpham, T. (2007). The measurement community social capital through survey. En: I. Kawachi, S.V. Subramanian & D.Kim, *Social Capital and Health* (págs. 51-62). New York: Springer.
- Hooper, D., Coughlan, J. & Mullen, M.R. (2008). Structural equation modelling: guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hsu, M.H., Ju, T.L., Yen, C.H. & Chang, C.M. (2007). Knowledge sharing behavior in virtual communities: The relationship between trust, self-efficacy, and outcome expectations. *International Journal of Human-Computer Studies*(65), 153-169.
- Huerta-Wong, J.E. (2012). Rendimientos del capital social en México: el papel de la confianza. En P. López-Rodríguez & I. Soloaga, *Capital social y política pública en México* (págs. 71-98). Distrito Federal: Colegio de México, Instituto Nacional de las Mujeres.
- Idrovo, A.J., Camacho Ávila, A., García Rivas, J. & Juárez García, A. (2012). Capital social en el trabajo: Análisis psicométrico de una escala breve en español entre trabajadores de la salud mexicanos. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 15(3), 536-547.
- INEGI (2015). *Instituto Nacional de Estadística y Geografía*. Recuperado el 4 de Abril de 2016, de Percepción sobre seguridad pública: <http://www.beta.inegi.org.mx/temas/percepcion/>
- Izaguirre, C. & Warman, J. (2012). Validación estadística y alcances de la ENCASU. En P. López Rodríguez & I. Soloaga, *Capital social y política pública en México* (págs. 59-69). Distrito Federal: COLMEX-INMUJERES.
- Johnson, D., & Grayson, K. (2005). Cognitive and affective trust in service relationships. *Journal of Business Research*. (58), 500-507.
- Jones, N., Evangelinos, K., Halvadakis, C.P., Iosifides, T. & Sophoulis, C.M. (2010). Social factors influencing perceptions and willingness to pay for a market-based policy aiming on solid waste management. *Resources, Conservation and Recycling*, 54(9), 533-540.
- Kennedy, B.P., Kawachi, I., Prothrow-Stith, D., Lochner, K. & Gupta, V. (1998). Social capital, income inequality, and firearm violent crime. *Social Science Medicine*, 47(1), 7-17.
- Mayer, R.E. (1991). *Thinking, problem solving, cognition*. New York: Freeman.
- Millán, R. (2006). Confianza y participación en México: ¿Dimensiones de la cooperación social y de la cooperación y de la valoración del gobierno? *Opinión Pública*, 12(2), 211-240.
- Mitosky, C. (2013). *Décima Segunda Encuesta Sobre Percepción de Inseguridad Ciudadana en México*. Distrito Federal: Consulta Mitofsky.
- Molitor, F., Rossi, M. & Branton, L. (2011). Increasing social capital and personal efficacy through small-scale community events. *Journal of Community Psychology*, 39(6), 749-754.
- Narayan, D. & Cassidy, M. (2001). A dimensional approach to measuring social capital: development and validation of a social capital inventory. *Current Sociology*, 42(2), 49-93.
- Nunnally, J.C. (1987). *Teoría psicométrica*. Distrito Federal: Trillas.
- Olweus, D. (1986). *Mobbing - vad vi vet och vad vi kan göra*. Estocolmo, Liber.
- Penalva, M.C., Posadas, J.A. & Roig, A.I. (2010). Resolución y planteamiento de problemas: Contextos para el aprendizaje de la probabilidad. *Educación Matemática*, 22(3): 23-54.
- Putnam, R.D. (1993). *Para hacer que la democracia funcione. La experiencia italiana en descentralización administrativa*. Caracas: Galac.
- Robins, G. & Kashima, Y. (2008). Social Psychology and social networks: individuals and social systems. *Asian Journal of Social Psychology*, 11(1), 1-12.
- Sampson, R.J. & Graif, C. (2009). Neighborhood social capital as differential social organization. Resident and leadership dimensions. *American Behavioral Scientist*, 52(11), 1579-1605.
- Sampson, R.J. & Groves, W.B. (1989). Community structure and crime: testing social-disorganization theory. *American Journal Sociology*(94), 774-802.
- Sampson, R.J., Raudenbush, S.W. & Earls, F. (1997). Neighborhoods and violent crime: A multilevel study of collective efficacy. *Science*, 277(5328), 918-924.
- Sampson, R. & Laub, J.H. (1995). *Crime in the making: Pathways and turning points through life*. Cambridge: Harvard University Press.
- Smith, M.L., Kates, M.H. & Vriezen, E.R. (1992). *The development of frontal-lobe functions. En Segalowitz, S.J & Rapin, I. Handbook of Neuropsychology, 7: Child Neuropsychology*, pp.309-330. Amsterdam: Elsevier Science Publishers B.V.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and Confirmatory Factor Analyses. Understanding concepts and applications*. Washintong D C: American Psychological Association.
- Tilly, C. (2005). *Confianza y gobierno*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Tirapu-Ustárriz, J. & Luna-Lario, P. (2008). Neuropsicología de las funciones ejecutivas. En J. Tirapu-Ustárriz, M. Ríos-Lago, & F. Maestú, *Manual de neuropsicología* (págs. 221-256). España: Viguera Editores.
- Tsunoda, H., Yoshino, R. & Yokoyama, K. (2008). Components of social capital and socio-psychological factors that worsen the perceived health of Japanese males and females. *Tohoku J. Exp. Med.*, 216(2), 173-185.
- Velasquez, A. & Marín, L.R. (2007). El valor agregado de las redes sociales: propuesta metodológica para el análisis del capital social. *REDES-Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, 3(5), 1-22.
- Woolcock, M. & Narayan, D. (2001). *Capital social: implicaciones para la teoría, la investigación y las políticas de desarrollo*. Washington DC: Banco Mundial.
- Yáñez Gallardo, R., Ahumada Figueroa, L. & Cova Escobar, F. (2006). Confianza y desconfianza: dos factores necesarios para el desarrollo de la confianza social. *Universitas Psychologica*, 5(1), 9-20.

Modelo psicoambiental de la agresión infantil

LUZ MA. FLORES HERRERA
PATRICIA VILLEGAS ZAVALA
GIOVANNI MARTÍNEZ ORTEGA¹
PEDRO PALACIOS SALAS²

RESUMEN: Desde la perspectiva ecológica sobre la vivienda, el interés de esta investigación fue someter a prueba un modelo explicativo de la agresión infantil y su relación con factores físico social de la vivienda, mediado en primera instancia, con la percepción del estrés (de malestar). Para ello la muestra se conformó por 285 personas de la Ciudad de México (mujeres y hombres) entre 18 y 45 años de edad, viviendo en pareja con un hijo preescolar, se aplicaron 3 escalas (estrés habitacional, conflicto marital y agresión infantil). Los resultados indican correlaciones entre las variables, muestran que el ambiente físico está estrechamente relacionado con la agresión infantil mediada por el conflicto marital, y que son los hombres quienes muestran la agresión a la pareja a través de la manipulación económica, lo cual impacta en la mujer quien desatiende las demandas del hijo, propiciando la conducta agresiva infantil..

Palabras clave: Conducta antisocial, preescolares, estrés habitacional, conflicto.

ABSTRACT: From an ecological perspective on housing, the interest of this research was to test an explanatory model of child aggression and its relationship with physical social factors of housing, mediated in the first instance, with the perception of stress (discomfort). To this end, the sample consisted of 285 people from Mexico City (women and men) between 18 and 45 years of age, living in pairs with a preschooler, 3 scales were applied (housing stress, marital conflict and child aggression). The results indicate correlations between the variables, show that the physical environment is closely related to the child aggression mediated by the marital conflict, and that it is the men who show the aggression to the couple through the economic manipulation, which impacts on the Woman who disregards the child's demands, promoting aggressive child behavior.

Keywords: Antisocial behavior, preschoolers, residential stress, conflict.

INTRODUCCIÓN

Al estudiar el tema de la agresión infantil los especialistas reconocen la influencia que juegan los factores ambientales en el origen y mantenimiento de tales actos agresivos. En esta línea de ideas el modelo de Bronfenbrenner (1987) señala que la agresión en el hogar es afectada por una cantidad de factores contextuales que se sobre-imponen y que incluyen desde el microsistema –que abarca la casa y la familia- hasta el macrosistema –que contiene las normas y convenciones sociales- acorde con este modelo ecológico, los niños pueden

experimentar una serie de efectos negativos que interactúan dentro y a través de varios niveles ambientales que influyen a la familia (Bronfenbrenner y Morris, 2006; Evans, Lepore, Shejwal y Palsane, 1998; Patterson, Reid y Eddy, 2002; Wiesenfeld, 1994).

En los estudios de ambiente físico se señala que dimensiones físicas de la vivienda como el hacinamiento, la temperatura, la iluminación, y el ruido entre otras, pueden ser fuentes de estrés en las personas (Evans y Cohen, 1987). En condiciones de hacinamiento la interacción social entre los integrantes de la familia se ve deteriorada, incrementándose la agresión y modificando la socialización en las relaciones interpersonales (Maxwell, 2003; Flores, Valencia y Bustos, 2012). Estudios sistemáticos realizados en nuestro país, señalan que en el

¹ Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.

² Universidad Autónoma de Aguascalientes.

E-mail: lucy_fh@yahoo.com

Esta investigación fue apoyada por el CAC de Psicología (clave CAC/PSIC/135-14).

hacinamiento las condiciones de baja densidad incrementan el apoyo entre la interacción madre-hijo de manera bidireccional situación que no ocurre en la alta densidad (Flores, Santillán y Salazar, 2011). Resultados similares son reportados cuando se trata del ruido, se indica que los individuos expuestos a condiciones de ruido excesivo en comparación con los expuestos a ruido no excesivo presentaron incrementos en la frecuencia cardíaca (Evans, 1995).

A pesar de esta relevancia, son escasos los estudios que desde la perspectiva ecológica aborden adecuadamente la variedad de situaciones que ocurren en las familias maltratadoras o coercitivas. En estudios desarrollados por Corral, Barrón, Cuen y Tapia (2011) señalan que uno de esos factores no abordados tiene que ver con las condiciones de habitabilidad de la vivienda presentes en las familias abusadoras, y sugieren que esta relación puede ser mediada por el estrés. Esta posibilidad se apoya en la presencia de factores negativos físicos de la vivienda que propician la agresión familiar, en estas condiciones la interacción social entre los integrantes de la familia se ve deteriorada (Evans, 2006; Maxwell, 2003), concretamente el “estrés residencial” impide el proceso proximal en la interacción familiar. Por lo tanto, el ambiente físico social de la vivienda promoverá en primera instancia, estrés que puede ser seguido por la conducta agresiva en los integrantes de la familia, específicamente en la pareja, e impactar en la conducta infantil. El interés central del presente estudio es someter a prueba tal posibilidad.

Son diversas las dimensiones psicológicas y físicas que se pueden evaluar en una vivienda, pero solo consideraremos aquellas que mayor evidencia han mostrado al explicar la habitabilidad que son: el hacinamiento, la densidad y el ruido. La exposición constante a estas dimensiones físicas conduce a mayor susceptibilidad e incrementos en la agresión, que pudieron estar mediadas por el estrés (Ballesteros y Cortés, 2001; Maxwell, 2003), las cuales fueron manifestadas mediante autoreportes de tensión, molestia y estrés. Bajo la revisión teórica en torno a la influencia de los factores ambientales que intervienen en la agresión familiar reportada tanto en México como en otros países resulta importante llevar a cabo investigación en esta área con el fin de incrementar evidencias que puedan establecer diferencias y nuevos modelos explicativos. Con base a lo anterior se plantea la siguiente interrogante:

¿Las dimensiones del ambiente físico social (densidad, temperatura, hacinamiento y ruido), psicológica (estrés percibido) y conflicto marital interactúan e influyen en la conducta agresiva infantil?

MÉTODO

Participantes

Participaron de manera voluntaria 283 personas de la Ciudad de México (87 % mujeres y 12% hombres) cuyas edades se ubicaron entre 18 y 45 años ($M = 31.68$, $D.E. = 8.83$), escolaridad predominantemente secundaria 37.5% y preparatoria 35.3. En cuanto a ocupación, el 44.5% reportó dedicarse al hogar, el 25.4% al comercio y el 25.1% empleado de algún lugar. Cabe señalar que el criterio fue que actualmente

estuviera conviviendo con su pareja, de este modo el 53.4% de las personas reportaron estar casados y el 43.6% vivían en unión libre, en promedio con 10 años convivencia; la pareja (masculina) por lo regular dos años mayor; otro requisito fue que la pareja tuviera al menos un hijo en edad preescolar. Adicionalmente en la tabla 1 se muestran otras características sociodemográficas y de la vivienda relevantes para el estudio.

Características sociodemográficas	Media	DE	Mín	Máx
Tiempo de vivir con la pareja	10	.633	4	15
Número de hijos	2	.970	1	7
Edad del hijo	4.58	.788	3	6
Vivienda				
Densidad habitacional (Personas/Recámara)	2/1	1.286	1	7
Tiempo de vivir en la vivienda	4	2.634	1	13
Permanencia en la vivienda al día (horas)	16.82	6.191	4	24
N=283				

TABLA 1. Tabla de resumen de las características sociodemográficas y de la Vivienda. Muestra análisis descriptivos de las variables.

Instrumentos

1. *Escala de Estrés Habitacional*. Esta Escala fue desarrollada por, Magdaleno, Flores y Bustos (2016), tiene como objetivo conocer los aspectos físicos de la vivienda que sus habitantes perciben como molestos, integrada por 28 reactivos con cuatro opciones de respuesta que van de 1 (totalmente en desacuerdo) a 4 (totalmente de acuerdo), evalúa cuatro aspectos de la vivienda productores de estrés: Hacinamiento y densidad, acciones que indican una proximidad con otras personas originada por el espacio reducido y la carencia de controlar tales interacciones no deseadas en la vivienda (7 y 8 reactivos respectivamente); Ruido, conductas de intolerancia al sonido dentro de la vivienda, como el producido por personas y aparatos electrodomésticos (6 reactivos); y temperatura, alude a las condiciones de clima extremo dentro de la vivienda (7 reactivos). El puntaje máximo 112.
2. *Escala de Conflicto Marital* (Bermúdez, Flores, Jiménez y Mercado, 2016; $\text{Alpha} = .92$) se utilizó para evaluar el nivel de conflicto, consta de 13 reactivos distribuidos en tres factores: 1. Hostilidad verbal considera acciones de herir, o lastimar de forma directa verbal (3 reactivos), 2. Agresividad física conjunto de acciones dirigidas a perjudicar, herir, o lastimar de forma directa física a la pareja (5 reactivos) y 3. Manipulación económica acciones de suspender el aporte económico a los gastos familiares (5 reactivos). Respuesta tipo Likert con 4 opciones que va de siempre a nunca, el puntaje máximo de 52.
3. *Lista de chequeo* de Achenbach (Child Behavior Checklist, CBCL $1^{1/2}$ -5, por sus siglas en inglés, de Achenbach y

Rescorla, 2000). Es una prueba diseñada para identificar problemas emocionales, conductuales y sociales en niños y niñas de 1^{1/2} a 5 años. La cual se adaptó a la muestra con características psicométricas adecuadas (Alpha=.878, Flores, Bustos y Blanco, 2015), quedo integrada con 33 reactivos que valoran la presencia de cinco conductas patológicas: agresividad, retraimiento, reacción emocional, alteraciones del sueño, quejas somáticos sin causa médica. Factores que describen síntomas externalizados (17 reactivos) e internalizados (16 reactivos) respectivamente. El instrumento tiene una puntuación de 0 (falso) a 2 (muy cierto o a menudo) puntos por ítem, siendo el puntaje bruto máximo de 66. De acuerdo a los objetivos de este estudio se consideró únicamente el factor de agresividad con 15 reactivos (30 puntos como máximo).

Procedimiento

Una vez obtenido los permisos institucionales y el consentimiento informado por escrito y firmado por los padres para participar en el estudio, dos psicólogos reunieron a los participantes en un salón del cendi, dando las indicaciones necesarias para responder el instrumento y se procedió a su aplicación. Los psicólogos fueron entrenados en el instrumento con conocimientos de las escalas, permanecieron en el grupo para atender cualquier duda. El tiempo promedio de aplicación fue de 20 minutos.

Análisis de datos

Mediante el Programa Estadístico para Ciencias Sociales (SPSS) versión 21, se realizaron análisis descriptivos para obtener una perspectiva global de las frecuencias según las variables de estudio estrés, conflicto y agresión. Luego, se aplicaron estadísticas de correlación entre variables, mediante la prueba producto momento de Pearson para identificar asociación entre el estrés, el conflicto y la agresividad infantil y análisis de varianza con la prueba F de Fisher, para observar relaciones entre las variables y características individuales infantiles y paternas.

RESULTADOS

Con el fin de conocer la distribución de las variables de estudio: estrés habitacional, conflicto marital y agresión infantil, se obtuvieron las estadísticas descriptivas.

En la escala de Estrés habitacional el promedio es de 69 puntos de 112 posibles, siendo la dimensión de densidad la que más estrés produce en los ocupantes de la vivienda (tabla 2). En la Tabla 3 se observan los datos en esta dimensión, la media más alta obtenida fue en el reactivo "Mi habitación sea pequeña para mis muebles" (ME=3.02), seguida de "El espacio disponible en casa sea insuficiente" (M= 2.91, Tabla 2)

Con respecto a la Escala de Conflicto Marital la descripción de medias y desviaciones estándar obtenida por factor de cada escala se muestran en la Tabla 4. Con el fin de identificar la distribución del conflicto marital se encontró en promedio la manifestación de esta conducta de 17.90 de un puntaje máximo de 52, siendo la manipulación económica la media de mayor puntaje en comparación con agresión física y verbal. El

reactivo con la media más alta en esta dimensión es "Recorta el gasto familiar", seguida de "Despilfarra el dinero" y "No cubre los gastos necesarios para la escuela de sus hijos" (Tabla 5).

De manera general en la Tabla 6, se muestra la dimensión agresión infantil de la Escala CBCL, la media de 6.68 de un puntaje máximo de 30. Los reactivos con mayor puntaje en la media son: "Quiere todo cuando lo pide" (M=.87), "Es desobediente" (M=.80), "Grita mucho" (.68), y "Es berrinchudo o irascible" (M=.68)

Variable	Media	DE	Mín	Máx
Estrés habitacional	68.90	15.72	28	112.00
Densidad	20.92	5.39	8	32
Temperatura	16.88	4.31	7	28
Ruido	15.30	3.72	6	24
Hacinamiento	15.77	4.54	7	28
Alpha =.806				

TABLA 2. Análisis descriptivo, medias y desviaciones estándar de la escala de Estrés Habitacional (EH).

Variable Estrés habitacional		
Densidad	Alpha =.802	
	Media	DE
Los muebles amontonados por falta de espacio.	2.83	1.031
Mi casa pequeña para mi familia.	2.62	1.030
Mi recámara sea tan pequeña.	2.55	1.026
Mi habitación sea pequeña para mis muebles	3.02	1.082
El espacio disponible en casa sea insuficiente.	2.91	1.038
Ocupar la misma habitación para varias funciones.	2.56	1.073
El tamaño de la cocina sea insuficiente para los muebles.	2.21	.986
La falta de espacio en casa.	2.24	.987

TABLA 3. Análisis descriptivo (media y desviación estándar) de los reactivos de la dimensión densidad.

Variable	Media	DE	Mín	Máx
Conflicto Marital	17.90	5.04	12	45
Manipulación Económica	6.09	2.53	3	20
Agresión Física	5.66	1.73	5	18
Agresión Verbal	5.21	2.19	3	12
Alpha =.887				

TABLA 4. Análisis descriptivo, medias y desviaciones estándar de la escala de Conflicto Marital (CM).

Variable Conflicto Marital		
Manipulación Económica	Alpha = .884	
	Media	DE
Despilfarra el dinero.	1.26	.610
Pone de pretexto que no ve a sus hijos para dejar de aportar el gasto.	1.13	.521
Deja de comprar ropa a sus hijos.	1.21	.575
No cubre los gastos necesarios para la escuela de sus hijos.	1.24	.669
Recorta el gasto familiar.	1.27	.678

TABLA 5. Análisis descriptivo (media y desviación estándar) de los reactivos de la dimensión Manipulación Económica.

Con la finalidad de evaluar la relación entre estrés residencial, conflicto marital y agresión infantil se realizó un análisis de Producto-momento de Pearson, observándose correlaciones moderadas significativas en todos los casos (Tabla 7).

Se analizó la relación de las variables independientes del estudio: estrés habitacional y conflicto marital sobre la dependiente agresión infantil, mediante el análisis de regresión lineal (método por pasos), encontrándose lo siguiente.

Se identificaron dos modelos en el primero, se explica un porcentaje de la varianza desde un 10% con la variable conflicto marital, hasta un 12% con dos variables conflicto y estrés habitacional. Los principales hallazgos encontrados fueron que la variable agresión infantil se relacionó significativamente con el conflicto marital ($F_{(1,276)} = 29.961$; $p = .000$); al incorporarse la covariable estrés habitacional se observó una interacción significativa entre las variables independientes sobre la agresión infantil ($F_{(2,275)} = 18.029$; $p = .000$). En otras palabras las condiciones físicas restringidas como la densidad en la vivienda se relacionan con la manipulación económica,

Variable Agresión Infantil	Media	DE	Alpha de Cronbach
Agresividad	6.68	4.85	.882
Es rebelde.	.66	.646	
Quiere todo cuando lo pide.	.87	.716	
Destruye las pertenencias de familiares u otros niños/a.	.17	.469	
Es desobediente.	.80	.583	
Se frustra con facilidad.	.47	.627	
Se involucra en muchas peleas.	.11	.339	
Golpea a otros.	.22	.438	
Lástima animales o a la gente sin querer.	.09	.292	
Está de mal humor	.35	.520	
Ataca físicamente a la gente.	.08	.282	
El castigo no modifica su conducta	.60	.685	
Grita mucho.	.68	.700	
Es egoísta o no le gusta compartir.	.48	.567	
Es terco, huraño o irritable.	.45	.626	
Es berrinchudo o irascible.	.68	.690	
N=15 Reactivos			

TABLA 6. Análisis descriptivo (media y desviación estándar) de los reactivos de la dimensión Agresión Infantil.

agresión física y verbal entre los cónyuges y en conjunto son predictoras de la conducta agresiva en los niños.

Por último se consideró importante establecer un análisis de asociación entre la conducta agresiva del niño con el sexo y

	Densidad habitacional	Estrés habitacional	Conflicto marital	Agresión infantil
Densidad habitacional	1			
Estrés Habitacional	.178**	1		
Conflicto Marital	.143*	.206**	1	
Agresión Infantil	.132*	.201**	.316**	1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

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

TABLA 7. Análisis de asociación entre las variables de estudio.

Variable	Modelo 1			Modelo 2			
	Beta	p	R ²	Variables	Beta	p	R ²
Conflicto Marital	.313	.000	.099	Conflicto Marital	.285	.000	.118
				Estrés Habitacional	.137	.019	

TABLA 8. Coeficientes tipificados de dos modelos de agresión infantil.

la edad del pequeño, se encontró una correlación baja sin ser significativa ($r=.08$; $p=.10$), el sexo masculino es más agresivo en comparación con el femenino. La edad tampoco reportó asociación con la agresión pero sí con el estrés habitacional ($r=.12$; $p=.05$), en otras palabras el niño a cualquier edad de 3 a 5 años muestra más conductas de querer todo en cuanto lo pide, desobedecer, gritar y hacer berrinches. A pesar de que la edad no se relacionó con la agresión sí impacta en el nivel de estrés percibido por la madre al ser interrumpida en sus actividades. Con respecto a las características de la vivienda como tiempo de habitarla o permanecer en casa al día no mostraron relación significativa con el estrés habitacional o la conducta de agresión infantil. En ambos casos solo impacto la densidad habitacional (número de recámaras).

DISCUSIÓN

La conducta agresiva infantil constituye un comportamiento ampliamente abordado por sus implicaciones adversas en el desarrollo social posterior del individuo. Recientemente acorde con el modelo ecológico, se reconoce que tal conducta está relacionada con diversos factores contextuales que se presentan en los sistemas inmediatos como el microsistema (la casa y la familia).

A pesar de esta relevancia aún son escasos los estudios desde la perspectiva ecológica que aborden las situaciones contextuales en la casa, como el ambiente físico que propicia la agresión. Por ello el objetivo del estudio fue doble, contar con instrumentos que midan los estresores en la vivienda (densidad, hacinamiento, temperatura y ruido) e identificar su relación con la agresión familiar (conflicto en la pareja y agresión infantil).

A partir de los análisis de varianza, se encontró que los factores físico-sociales de la vivienda, reportados por sus moradores como estresantes fueron la densidad, la temperatura, el ruido y el hacinamiento en ese orden que en conjunto son el estrés habitacional, aspectos reportados en otras investigaciones como estresores físicos (Evans y Cohen, 1987). En el caso específico de la muestra estudiada se descubrió que la percepción de estrés habitacional determinó el conflicto en la pareja. Se parte de que el estrés habitacional percibido por dicha muestra se relaciona con el conflicto marital en sus categorías de manipulación económica y agresión verbal; en otras palabras, el ambiente físico negativo de la vivienda como la densidad produce que la presencia del conflicto en la pareja se resuelva mediante el retiro del gasto familiar acompañado de gritos y/o maltrato verbal por parte del hombre (Flores y Magdaleno, 2015).

En esta forma, la pareja ejerce el poder siendo controlador financiera o verbalmente, trata de resolver los problemas en su relación de manera dominante por parte de uno de ellos imponiendo claramente su forma de ser. Estos datos son congruentes con la cultura tradicional de la Ciudad de México que alude los estereotipos sociales, el hombre es el proveedor (Díaz Guerrero, 2007). Al parecer las parejas mantienen frecuentes conflictos durante mucho tiempo, ya sea por bajo nivel cultural, bajo nivel socioeconómico o la existencia de prohibiciones impuestas por el marido respecto a actividades

(Hurtado, Ciscar y Rubio, 2004) o bien por las condiciones estresantes de la vivienda (Armenta-Hurtarte, Sánchez-Aragón y Díaz-Loving, 2012; Corral-Verdugo, et al, 2011; Estrada, Ortega y Mercado, 1996; Landázuri y Mercado, 2004), como se observó en el estudio.

En concreto, se confirman los datos reportados por las investigaciones reseñadas, reflejan que las parejas que viven en casas pequeñas, con espacios reducidos y ruidosos favorecen la presencia de la resolución del conflicto de manera agresiva por parte del hombre (Evans y Kim, 2013; Flores et al, 2016).

Ante esta situación se encontró que el conflicto con la pareja, es un predictor de la agresión infantil, una explicación probable puede ser que al estar en conflicto marital, la madre puede actuar de manera inconsistente con su hijo, no responder a las demandas del niño o no reforzar oportunamente. En ese caso la madre se encuentra preocupada por el conflicto ocurrido con el esposo, lo que puede producir una desatención en las conductas del niño, incrementando la conducta agresiva infantil (Vite y López, 2007; Patterson, 1982), específicamente las conductas de hacer berrinches, querer todo en cuanto lo pide, gritar y desobedecer.

En general, estos hallazgos brindan sustento empírico a la idea de que la respuesta de agresión infantil está relacionada en primera instancia con las condiciones de conflicto marital y en segundo término por el estrés habitacional percibido por los padres. Esto es consistente con la noción de que la manera de responder de un padre ante ciertos aspectos físicos del ambiente pueden influir en sus comportamientos inmediatos (hacia la pareja) y en otros aparentemente sin relación como la conducta del hijo. Lo anterior sugiere que por ejemplo la desobediencia infantil es influida por conductas molares paternas, como los estados emocionales ocurridos con la pareja, además del estrés percibido en la vivienda (Evans y Kim, 2013). En otros términos, se puede identificar que el ambiente de la vivienda integra elementos físicos y sociales, los cuales guardan una relación con la percepción de estrés habitacional y conducta agresiva infantil por lo que es conveniente incorporar estos aspectos al campo del estudio de la conducta antisocial (Patterson, 1982; Reid, Patterson y Snyder, 2002). Cabe resaltar que estos aspectos contextuales (densidad, ruido, temperatura, hacinamiento) aunque asociados, no son los únicos elementos que van a determinar la agresión infantil, existen distintas investigaciones que muestran que para estudiar esta conducta debe considerarse las características atributivas de los niños, por tanto es un fenómeno multidimensional.

Consideremos por el momento, que esta investigación hace una importante contribución sobre la relevancia que tiene el contexto físico en el que se desenvuelve la familia. En primera instancia se propone un nuevo modelo de abordaje a la conducta agresiva infantil, el ecológico; esta perspectiva requiere aumentar las evidencias del papel que juega el contexto físico en la familia, sobre la relación entre la pareja y con los hijos. En segundo momento, indaga los aspectos físicos de la vivienda asociados con la percepción de estrés. Por último, se propone que en futuras investigaciones sobre

la agresión infantil se incorporó el conflicto marital dado que mostró un papel importante en la evaluación de dicha conducta.

REFERENCIAS

- Achenbach, T.M. & Rescorla, L.A. (2000). *Manual for the ASEBA preschool-age forms & profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth and Families.
- Armenta-Hurtarte, C., Sánchez-Aragón, R. & Díaz-Loving, R. (2012). ¿De qué manera el contexto afecta la satisfacción con la pareja? *Suma Psicológica*, 19(2), 51-62.
- Ballesteros, B.P. & Cortés O.F. (2001). Factores de estrés y ambiente familiar en familias de clase económica baja de la ciudad de Bogotá. *Suma Psicológica* 8(1), 175-211.
- Bermúdez-Oviedo, I., Flores-Herrera, L.M., Jiménez-Flores, J. & Mercado-Doménech, S. (2016). Diseño y validación de la escala de expresión del conflicto marital para mujeres mexicanas. En: R. Díaz Loving, I. Reyes Lagunes, S. Rivera Aragón, E. Hernández Sánchez & R. García Falconi (eds.). *La psicología social en México* (Vol. III, pp. 47-53). México: AMEPSO, UJAT. ISBN: 978-607-96539-4-1.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P.A. (2006). The bioecological model of human development En R.M. Lerner (ed.). *Theoretical models of human development* (Vol. 1), *Handbook of child psychology* (6th ed.). (pp.793 – 828). USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.
- Corral-Verdugo, V., Barrón, M., Cuen, A. & Tapia-Fonllem, C. (2011). Housing habitability, stress and family violence. *Psycology*, 2(1), 53-64.
- Díaz Guerrero, R. (2007). *La psicología del mexicano 2. Bajo las garras de la cultura*. (2 Ed.) México: Trillas.
- Estrada, C., Ortega, P. & Mercado, S. (1996). Relación de la percepción de la vivienda con el sonido. *La Psicología Social en México*, Vol. 6. (pp. 110-115). México: AMEPSO.
- Evans, G.W. & Kim, P. (2013). Childhood Poverty, Chronic Stress, Self-Regulation, and Coping. *Child Development Perspectives*, 7(1), 43–48.
- Evans, G.W. (2006). Child development and the physical environment. *Annual Review of Psychology*, 57, 423-451. Doi:10.1146/annurev.psych.57.102904.190057
- Evans, G. & Cohen, S. (1987). Environmental Stress. En D. Stokols & I Altman (Eds). *Handbook of Environmental Psychology*. (571-610). New York: John Wiley & Sons.
- Evans, G.W., Lepore, S.J, Shejwal, B.R. & Palsane, M.N. (1998). Chronic residential crowding and children's well-being: an ecological perspective. *Child Development*, 69 (6), 1514–1523.
- Evans, G.W. (1995). Chronic noise and psychological stress. *Psychological Science*, 6(6), 323-338.
- Flores-Herrera, L.M. Bustos-Aguayo, J.M. & Palacios-Salas, P. (2016). Factores psicoambientales de la vivienda como variable relacionada a conflicto en la pareja. En: R. Díaz Loving., I. Reyes Lagunes, S. Rivera Aragón, E. Hernández Sánchez y R. García Falconi (Eds.) *La Psicología Social en México* (Vol. XVI, pp. 53-58) México: AMEPSO, UJAT.
- Flores-Herrera, L.M. & Magdaleno-González, A. (2015). Estrés en padres de familia en condiciones de densidad habitacional. *Memorias del XXIII Congreso Mexicano de Psicología*, 873-875.
- Flores, H.L.M. Bustos, A.J.M. & Blanco, B.F.A. (2015). *Adaptación del CBCL 1 ½ -5 de Achenbach y Rescorla a población mexicana: un estudio exploratorio*. *Memorias del XXIII Congreso Mexicano de Psicología*, 869-872.
- Flores, H.L.M., Valencia, C.G. & Bustos, A.M. (2012). Relación entre agentes socializantes y expresión de agresión en infantes. En R. Díaz, S. Rivera & I. Reyes(Ed). *La Psicología Social en México*, Vol. XIV. México: AMEPSO, UANL.
- Flores, H.L., Santillán M.R. & Salazar L.I. (2011). Agentes socializantes y expresión de agresión en infantes. *Memorias Congreso Internacional de Psicología*. México: UAEM.
- Hurtado, F., Cicar, C. & Rubio, M. (2004). El conflicto de pareja como variable asociada a la violencia de género contra la mujer: consecuencias sobre la salud sexual y mental. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 9(1), 49-64.
- Landázuri A.M. & Mercado S.J. (2004). Algunos factores físicos y psicológicos relacionados con la habitabilidad interna de la vivienda. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 5(1/2), 89–113.
- Magdaleno, A., Flores, L.M. & Bustos, M. (2016). Construcción de una escala de estrés habitacional. *Vertientes Revista Especializada en Ciencias de la Salud*, 19(1), 35-42.
- Maxwell, L.E. (2003). Home and School density effects on elementary school children. *Environmental Behavior*, 35(4), 566-578.
- Patterson, G.R. (1982). *A social learning approach. Coercive family process* (Vol. 3). Eugene, Oregon: Castalia Publishing Company.
- Patterson, G.R., Reid, J.B. & Eddy, J.M. (2002). A brief history of the Oregon Model. En: J.B. Reid, G.R. Patterson & J. Snyder (Eds.). *Antisocial behavior in children and adolescents. A developmental analysis and model for intervention* (pp. 3-21). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Reid, J.B., Patterson, G.R & Snyder, J. (2002). *Antisocial behavior in children and adolescents. A developmental analysis and model for intervention*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Vite, A. & López, F. (2012). La regulación aversiva en las interacciones madre-niño en díadas con historia de maltrato infantil. *Revista mexicana de análisis de la conducta*, 38(2), 151-164.
- Wiesenfeld E. (1994). *La vivienda: su evaluación desde la psicología ambiental*. Venezuela: Universidad Central de Venezuela.

Relación entre el rasgo de proactividad y la conducta proambiental

BRANDON MOISÉS MILLÁN ARENAS¹
JORGE PALACIOS²
MARCOS BUSTOS AGUAYO³

RESUMEN: El presente estudio constituye una aproximación para conocer la relación entre el rasgo de proactividad y la conducta proambiental. La investigación tuvo dos objetivos: 1) describir la conducta proambiental y los niveles de proactividad en habitantes de la Ciudad de México y 2) determinar la relación entre el rasgo de proactividad y la conducta proambiental. Se aplicaron dos instrumentos: la escala de personalidad proactiva y la Escala de Conductas Protectoras del Ambiente en una muestra no probabilística de 108 personas entre 20 y 50 (M= 31.09; DE =9.9) años, habitantes en la Ciudad de México. Los resultados mostraron que la mayoría de los participantes obtuvo puntajes altos en proactividad y moderados en conducta proambiental. Se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres en proactividad, así como correlaciones positivas entre el rasgo de proactividad y diferentes acciones de la conducta proambiental. Se discuten los resultados considerando su importancia para la psicología ambiental.

Palabras clave: Proactividad, conducta proambiental, personalidad y psicología ambiental.

ABSTRACT: This study constitutes an approximation to know the relationship between the proactive trait and pro-environmental behavior. This research had two objectives: 1) describe pro-environmental behavior and proactivity in Mexico City and 2) determine the relationship between the proactive trait and pro-environmental behavior; it was carried out through two instruments: the Scale of Proactive Personality to measure the level of proactivity and, the Scale of Environmental Protective Behavior, in a non probabilistic sample of 108 people between 20 and 50 (M= 31.09; DE =9.9) years old. The results showed that the participants had high scores in proactivity and moderate scores in pro-environmental behavior. It was found significant differences between males and females, and positive correlations between the proactive trait and pro-environmental behavior. The results are discussed considering their importance for environmental psychology.

Keywords: Proactivity, pro-environmental behavior, personality, environmental psychology.

INTRODUCCIÓN

La conducta proambiental ha sido un campo de estudio de gran interés para la psicología. Esta comprende todas aquellas acciones emergentes de la intencionalidad dirigidas al cuidado del medio ambiente (Bustos & Flores, 2014). Corral en el 2001 define la conducta proambiental como “*el conjunto de acciones*

deliberadas y efectivas que responden a requerimientos sociales e individuales y que resultan en la protección del medio” (p. 37), es importante resaltar la característica esencial de intencionalidad en este comportamiento. La no intencionalidad llevaría la acción a una simple conducta ambiental que, no obstante, tendría de igual manera un impacto significativo en el ambiente, es decir, previo a la realización de la conducta proambiental, la intención de proteger, cuidar y mejorar e influir de manera positiva en el ambiente debe existir, de otra manera, sería considerada solo una conducta ambiental y no proambiental (Krajhanzl, 2010).

1 Universidad Autónoma de Sinaloa.

2 Universidad del Valle de México, Campus Querétaro.

3 Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.

E-mail: MillanArenasBrandonM@hotmail.com

Otros autores (Bustos, Flores & Andrade, 2004) han concebido la conducta proambiental como “*aquella acción humana de efecto directo y/o indirecto sobre el medio, que tiene como finalidad disminuir, evitar, e idealmente revertir el deterioro de los recursos del ambiente natural que sustentan la vida en la Tierra.*” (p. 55). La conducta proambiental, al ser un concepto relacionado con el cuidado y la generación de cambios constructivos que tienen un impacto positivo sobre el medio ambiente, es también consecuencia de la visión única y peculiar de cada individuo, con sus creencias, actitudes, formas de pensar y comportamientos característicos del mismo, en otras palabras, de su personalidad (Krajhanzl, 2010).

Existen varias contribuciones que han mostrado la incidencia que tiene la psicología en el cuidado del ambiente, en general muestran cómo los factores psicoambientales afectan la conducta, la emoción y la cognición (Geller, 2002). Para poder explicar la conducta proambiental, se han desarrollado y aplicado modelos vinculados a la conservación del ambiente y de la predicción de la conducta proambiental (Bamberg, 2003; Bamberg & Möser, 2007; Corral, 2010; Corral, Carrus, Bonnes, Moser & Sinha, 2008; Hines, Hungerford & Tomera, 1986/87; Snelgar, 2006; Stern, 2000). En México, se han identificado tanto los antecedentes como los consecuentes del cuidado del ambiente (Bustos & Flores, 2006; Bustos, Flores & Andrade, 2005; Bustos, Flores, Barrientos & Martínez, 2004; Corral, 2010), dentro de estos se destacan variables como habilidades, motivos, locus de control y actitudes. Así como modelos socio-cognoscitivos (Palacios & Bustos, 2012^a, Palacios & Bustos, 2013); cognitivos- conductuales (Palacios & Bustos, 2012b; Palacios & Bustos, 2012c) y socioculturales (Palacios, Bustos & Mercado, 2013; Palacios, Bustos & Soler, 2015) que predicen la conservación del ambiente. De los modelos internacionales, como de los modelos realizados en México, se destacan factores individuales esenciales al momento de predecir y explicar el comportamiento responsable con el ambiente (Palacios & Bustos, 2011).

De los estudios previos, se destaca que las dimensiones personales afectan una determinada conducta y la adopción de un curso de acción en particular (Bustos, Flores & López, 2005; Palacios, 2010), dentro de los factores individuales, los rasgos de personalidad son factores esenciales para explicar y predecir el comportamiento (Palacios, 2015).

La personalidad implica un sistema estructurado de rasgos que determinan la adaptación de un individuo a su medio ambiente. Cervone y Lawrence (2009) expresan que el término de personalidad usualmente es utilizado para referirse a “*las cualidades psicológicas que contribuyen al perdurable y distintivo patrón de sentimientos, pensamientos y manera de conducirse de una persona.*” (p.8). Para Allport (1937), la personalidad es una estructura cambiante que se encuentra en relación con la forma en la que un sujeto se adapta y se expresa en su entorno. Asimismo, la estructura de personalidad tiene la característica de ser continua en sus rasgos a lo largo del tiempo, es decir, es necesaria la aparición de los distintos rasgos de manera frecuente. Sin embargo, los estímulos externos pueden modificar esta estructura reforzando o disminuyendo la aparición de un rasgo en particular. Para Martínez (2002), pueden existir configuraciones de personalidad que,

en la interacción con el entorno social, se presentan para el logro de determinadas metas.

En los últimos años, los estudios sobre personalidad, coinciden con alguno de los modelos de personalidad más utilizados, 1) los cinco rasgos de personalidad (Goldberg, 1990), 2) la búsqueda de sensaciones (Zuckerman, 1994) o bien modelos etnopsicológicos (Díaz-Guerrero, 1993, 1994; Markus & Kitayama, 1991; Matsumoto, 2007; Palacios & Martínez, 2017). Dentro del comportamiento ambiental y de consumo, se ha encontrado que la personalidad se vincula significativamente con el comportamiento de consumo (Baumgartner, 2002; Spangenberg & Lorek, 2002) en donde los individuos se pueden caracterizar por sus rasgos personales en diferentes grupos de consumidores. Por su parte, Hirsh y Dolderman (2007), mencionan que rasgos como la amabilidad se relaciona negativamente con el comportamiento de consumo y con metas de compra cuando se dispone de dinero para gastar. Existen otros rasgos de personalidad que incluyen, la compra impulsiva (Kacen & Lee, 2002), la carencia de autocontrol (Baumeister, 2002) y la búsqueda de variedad (Inman, 2001), estos tres planteamientos poseen diferentes predicciones de los comportamientos que pueden realizar los individuos.

Adicionalmente, la personalidad tiene repercusiones en el comportamiento al ser promotora o un obstáculo para la aparición de las conductas proambientales. Krajhanzl (2010) expresa que los factores de personalidad influyen en la conducta ambiental, así como en la relación de la persona con respecto a la naturaleza. Por ejemplo, una persona con una inestabilidad emocional (ansiosa, insegura, tensa o preocupada) pudiese estar más propensa a ser víctima de conductas autodestructivas y a tener dificultades para percibir el efecto de sus acciones en contra de sí y del ambiente.

Suárez y Trotta (2011) muestran una ausencia de correlación entre los rasgos de personalidad de extroversión y neuroticismo con la conducta proambiental. En oposición a los resultados obtenidos por Suárez y Trotta (2011), Fraj y Martínez (2006), en su búsqueda por las influencias de los distintos rasgos de la personalidad sobre el comportamiento ecológico del consumidor, muestran una correlación positiva entre los rasgos de personalidad (extroversión, agradabilidad y conciencia) con el comportamiento ambiental. Dentro de sus conclusiones expresan que las diferencias individuales y características singulares de la personalidad de los sujetos dirigen a los mismos a manifestar ciertas conductas amigables o no hacia el medio ambiente. Otros autores (Hirsh & Dolderman, 2007; Hirsh, 2010) han encontrado correlaciones positivas en agradabilidad y apertura con la preocupación del ambiente y el ecologismo. Por su parte, Hirsh (2010) encontró también correlaciones positivas con los factores de conciencia y neuroticismo, pero no con extroversión.

Dentro de las investigaciones que se han realizado sobre el cuidado del ambiente y la conducta proambiental, Galli, Bolzan de Campos, Bedim y Castellá Sarriera (2013) exponen, a través de un análisis de las respuestas obtenidas en grupos focales con niños entre 8 y 12 años en Brasil, la presencia de proactividad al señalar que los niños mencionaron actitudes

ambientales que fueron nombradas como actitudes de “activismo”, es decir, que demandan más proactividad por parte del niño, ya que debe involucrarse más e involucrar a terceras personas. Aunque la actitud activista se manifestó en solo algunos de los casos, esto indica que la disposición hacia el cambio constructivo (proactividad) podría estar vinculada a la conducta proambiental. Por lo que, ante la presencia de un problema, una actitud activista representa el inicio de su solución, lo cual exige cierto grado de iniciativa, es decir, cierto grado de proactividad.

La proactividad, además de ser una cualidad que permite la visibilidad de ciertas conductas ligadas con la determinación e iniciativa ante los obstáculos presentes, supone que el individuo, muestre una visión llena de autosuficiencia, es decir, como arquitecto de su propia realidad. Implica además ser capaz de construir y/o reconstruir una realidad más favorable de reconocer el hecho de que nuestras acciones, vienen desde nuestro interior y se expresan fuera de él para generar cambios positivos o negativos. La proactividad, por tanto, lleva a la independencia y deja de lado las condiciones externas desfavorables que se van manifestando a lo largo del camino para el cumplimiento de las remodelaciones externas, es decir, un ser proactivo, es un ser actuante de cambio constructivo (Covey, 2010).

Covey (2010) expresa que la proactividad “*Significa que somos responsables de nuestras propias vidas... Nuestra conducta es una función de nuestras decisiones, no de nuestras condiciones.*” (p. 85). Además, Covey, supone que la esencia de la proactividad reside en la manera en la que reaccionamos ante las condiciones externas, nuestro alrededor, es decir, su esencia es la acción constructiva. De igual manera, Bateman y Crant (1999) explican que la personalidad proactiva implica realizar cambios hacia una dirección positiva para el desarrollo propio, tomar iniciativa hacia el propio crecimiento y construir oportunidades a pesar de las adversidades que puedan existir en el camino.

Pese a que el rasgo de proactividad ha tenido poca evidencia en ámbitos relacionados al cuidado del ambiente, existen numerosas investigaciones en el ámbito laboral y organizacional, en donde ha tenido gran interés. Bergeron, Schroeder y Martínez (2014) encontraron que aquellas personas que tienen alto grado de proactividad tienden a involucrarse más en las tareas dentro de la organización, se encuentran más activos y trabajan más horas a la semana. Asimismo, Li y colaboradores (2014) examinó una de las características centrales de la personalidad proactiva, es decir, la propensión a producir cambios positivos. En esta investigación, encontró una relación significativa entre la personalidad proactiva y varias conductas dentro del campo laboral (apoyo a otros, búsqueda de soluciones para problemas, construcción de relaciones) buscando generar cambios que tengan un impacto positivo. Paul y Shrivastava (2015) indagaron si la proactividad y la actitud empresarial era influenciada por la cultura en la que un sujeto se desarrolla y no por factores innatos de la personalidad encontrando que estudiantes de negocios en Japón e India tenían puntajes significativos en proactividad a pesar del contraste cultural, sin embargo, los estudiantes de Japón habían obtenido puntajes más altos. De esta manera

concluyen que la proactividad y las actitudes empresariales podrían ser factores innatos de la personalidad más que sólo producto de la cultura; no obstante, esta última puede tener un papel importante tanto en la proactividad como en la actitud empresarial.

En México, Ramírez, Bustos y Flores, (2008) encontraron que los productos suntuarios (no necesarios), se relacionan positivamente con la información y difusión de la conducta proambiental y negativamente con la conducta de ahorro de agua y electricidad. Por su parte, Palacios, Zarmina, Resendiz y Barrios (2011) encontraron que las personas que compran de forma planeada y sin detenerse a analizar sus compras, adquieren productos ambientalmente responsables, productos naturales y productos durables, a diferencia de los individuos que compran de una forma impulsiva. Recientemente Palacios, Valdez y Martínez (2015) exploraron los rasgos personales y sociales de los jóvenes queretanos desde un enfoque etnopsicológico, encontraron que las rasgos personales y sociales derivados del ecosistema cultural, se establecen como estándares que guían el comportamiento económico de los Queretanos al ser descritos como individualistas, capitalistas, competitivos y materialistas.

Recientemente Palacios, Bustos y Soler, (2016) encontraron evidencia que señala que los jóvenes que se ubican en un consumo alto en sus compras, manifiestan una mayor puntuación en su búsqueda de novedad, comparados con los jóvenes con un consumo nulo de los productos evaluados. Asimismo, quienes se ubican en un consumo alto, difieren comparativamente con los jóvenes de consumo moderado, consumo bajo y consumo nulo, en el rasgo de búsqueda de experiencias. Por último, Palacios y Bustos (2016) señalan que a mayor estabilidad emocional (neuroticismo) mayor consumo de productos, además en la medida que los jóvenes se describen como extrovertidos existe una relación positiva con el comportamiento de compra, adicionalmente si las personas se describen como más abiertas, creativas y cuidadosas con su entorno (apertura), el comportamiento de consumo disminuye.

Por lo anteriormente encontrado en estudios previos, el presente estudio permitirá la vinculación entre el deseo de generar cambios constructivos orientados hacia el propio crecimiento y las conductas deliberadas que impactan el medio ambiente de manera positiva. De igual manera, este estudio proporcionará datos que son importantes dentro de la psicología ambiental, así como de la personalidad proactiva presente en diferentes ámbitos; además del campo laboral y organizacional, sobre todo aquellos relacionados con el cuidado del ambiente. Asimismo, la importancia y relevancia de esta investigación recae en la necesidad de ampliar el conocimiento de los factores y las condiciones, que optimizan u obstaculizan la manifestación de las conductas proambientales que, en este caso, se pudiera percibir como la presencia o ausencia de proactividad en las personas.

Considerando la relevancia que tiene comprender los rasgos de personalidad asociados a la conducta proambiental, la investigación tuvo dos objetivos: el primero de ellos fue describir la conducta proambiental y los niveles de proactividad

en habitantes de la Ciudad de México y el segundo, determinar la relación entre el rasgo de proactividad y la conducta proambiental. Se plantea como hipótesis que la presencia de conducta proambiental se encuentra relacionada con los niveles de proactividad del individuo.

MÉTODO

Muestra

Se seleccionó una muestra no probabilística por conveniencia conformada por 108 personas, 53 hombres y 55 mujeres, con un rango de edad entre 20 y 50 años y una media de 31.09 años ($DE = 9.9$) años, habitantes de la Ciudad de México de las distintas delegaciones. El estado civil expresado por los encuestados fue: Solteros el 61.11%, Casados el 34.26%, en Unión Libre el 3.7% y Viudos el 0.92%.

Instrumentos

El primer instrumento de medición que se utilizó fue la escala italiana de personalidad proactiva (Seibert, Crant, & Kraimer, 1999), para evaluar el rasgo proactivo. La medida fue adaptada idiomáticamente a la realidad investigada, considerando las características socioculturales de nuestro país (Palacios, 2015; Palacios & Martínez, 2017). El instrumento consiste en un auto informe, con 10 ítems en un formato de respuesta dicotómico (Si- No), para medir la personalidad proactiva. La confiabilidad que el autor reporta es de 0.86. El alfa de Cronbach obtenido en la escala de proactividad después de la traducción y la aplicación al contexto mexicano fue de 0.61.

Para la conducta proambiental (CPA), se utilizó la escala de conductas protectoras del ambiente (Corral, Frías & González, 2003) para medir los niveles de conducta proambiental. Es una escala en un formato de respuesta dicotómico, con opciones de contestación Si o No. Posee 16 ítems estructurados en cinco factores: 1) *conducta de normas (4 ítems)*, 2) *monitoreo conducta de otros (3 ítems)*, 3) *ahorro de agua (3 ítems)*, 4) *reciclaje de productos (3 ítems)* y 5) *compras proambientales (3 ítems)*. El autor reporta un coeficiente de confiabilidad alfas de Cronbach entre 0.56 y 0.60. La evidencia de validez fue obtenida por medio de la validez convergente entre las conductas proambientales y las conductas de reciclaje de productos. Fue necesario sustituir uno de los ítems para adaptar el instrumento al contexto de investigación. El ítem sustituido pertenecía a la categoría de compras ambientales de la escala original: "Número envases retornables que compro". El ítem de remplazo fue "Utilizo más envases retornables que desechables", tuvo impacto en los niveles de confiabilidad para la escala en su totalidad con un valor alfa de Cronbach de 0.64

Procedimiento

Para la recolección de datos se realizó la aplicación de los instrumentos a los habitantes de la Ciudad de México provenientes de las distintas delegaciones existentes. Estos fueron aplicados durante el mes de julio del 2016. Los escenarios y espacios seleccionados para llevar a cabo los cuestionarios fueron zonas reconocidas como puntos de reunión en la Ciudad de México, tales como: Bellas Artes, el Monumento a la Revolución y el Zócalo. Estos lugares son también conocidos como puntos de encuentro y transitados todos los días por personas; estudiantes, trabajadores, maestros, entre otros.

A los participantes se les pidió que respondieran un cuestionario elaborado para conocer algunas actividades relacionadas con el cuidado del medio ambiente. Se les aclaró que su participación era voluntaria, que no había respuestas buenas ni malas y que la información era anónima, para lo cual se les solicitó que respondieran de forma sincera, explicándoles que sus respuestas se utilizarían para fines de investigación. Asimismo, se resolvieron las dudas que tuvieron.

Análisis de datos

Se realizó el análisis de los datos en el programa SPSS en su versión 21. También, se hizo un análisis descriptivo indagando diferencias entre hombres y mujeres, finalmente, para el cumplimiento del segundo objetivo, fue necesario realizar un análisis correlacional entre la proactividad y la conducta proambiental.

RESULTADOS

Los criterios para la construcción de las diferentes categorías de proactividad y de la conducta proambiental se tomaron en cuenta a partir de los puntajes mínimos y máximos de ambas escalas. En las mediciones de proactividad: Bajo (10-13), Moderado (16-21) y Alto (18-20) y, como niveles de conductas proambientales: Bajo (14-17), Moderado (22-27) y Alto (28-32).

Se realizaron comparaciones en el nivel de proactividad (ver Tabla 1) y la conducta proambiental por sexo, se observa que la proporción de proactividad es mayor en el nivel bajo y alto en los hombres, no así para el nivel moderado, en donde es mayor para las mujeres ($X^2 = 6.880$, $gl = 2$; $p < .05$).

Para la comparación de la conducta proambiental entre hombres y mujeres (ver Tabla 2), se observa que existe una mayor proporción en la mujeres en los niveles bajo y alto, no así para el nivel moderado, en donde los hombres mantienen una mayor proporción, también se muestra que los puntajes de ambos sexos son muy similares en la puntuación total

Proactividad	Bajo	Moderado	Alto	Total
Masculino	2(3.8%)	12(22.6%)	39(73%.6)	53(49.07%)
Femenino	0(0.0%)	24(43.6%)	31(56.4%)	55 (50/93%)
Total	2(1.9%)	36 (33.3%)	70(64.8%)	108 (100%)

TABLA 1. Niveles de proactividad entre hombres y mujeres.

de CPA, por lo que no existen diferencias estadísticamente significativas ($X^2 = 0.384$, $gl = 2$; $p = 0.82$).

Se realizaron correlaciones multivariadas de Pearson entre la proactividad y el comportamiento proambiental. La Tabla 3 muestra que la proactividad correlaciona de forma positiva y significativa con la conducta normativa ambiental, el monitoreo de la conducta ambiental de los otros y la puntuación total de CPA, es decir, que quienes son más proactivos, son personas que leen, conversan y aprenden sobre ecología, cierran la llave del agua si alguien más la deja abierta y apagan las luces que estaban encendidas. Adicionalmente, realizar conductas normativas ambientalmente se relaciona con ahorrar agua, reciclar productos, además, los ahorradores de agua también reciclan sus productos que utilizan. Por último, se destaca que la puntuación total de CPA correlaciona positiva y significativamente con las áreas que integran esta dimensión, siendo la conducta de normas, el reciclaje y el ahorro de agua las más altas. Lo anterior significa que los niveles de proactividad de un individuo se encuentran asociados con la presencia del comportamiento proambiental por parte de las personas, en otras palabras, aquellas personas que realizan conductas proambientales (ahorrar energía, reciclar, etc.) presentan proactividad, es decir, buscan realizar cambios hacia una dirección positiva para su propio crecimiento y el mejoramiento de su entorno, tienen iniciativa y construyen oportunidades a pesar de las condiciones en las que se encuentren.

DISCUSIÓN

Los objetivos e hipótesis planteados al inicio de esta investigación se pudieron cumplir exitosamente. El presente estudio partió de dos objetivos, en el primero de ellos, describir

la conducta proambiental y los niveles de proactividad, los resultados mostraron que la proactividad se encuentra presente en diferentes niveles en cada uno de los participantes. Asimismo, al comparar los niveles de proactividad entre hombres y mujeres se encontraron diferencias significativas.

Estos resultados podrían significar que la presencia de los niveles de proactividad (diferentes entre hombres y mujeres), se encuentran determinados tanto por aspectos socioculturales (Díaz-Guerrero, 1993, 1994; Palacios & Martínez, 2017; Palacios, Valdez & Martínez, 2015) como biológicos de la personalidad (Palacios, 2015; Paul & Shrivastava, 2015; Zuckerman, 1994). Además, aunque la configuración biológica del sujeto podría ser significativa en el curso y desarrollo de la personalidad, esta es una estructura que se va forjando a través de las propias experiencias del mismo (Allport, 1937), optimizando algunos rasgos y disminuyendo otros (Martínez, 2002).

Para el segundo objetivo, determinar la relación entre el rasgo de proactividad y la conducta proambiental, se encontraron correlaciones positivas entre el rasgo de proactividad y la conducta proambiental lo cual confirma la hipótesis planteada al inicio de la investigación que señala que la presencia de conducta proambiental se encuentra relacionada con los niveles de proactividad del individuo. Lo encontrado corrobora los hallazgos antecedentes de otros estudios (Bustos, Flores & López, 2005; Fraj & Martínez, 2006; Hirsh & Dolderman, 2007; Hirsh, 2010; Krajhanzl, 2010; Palacios, 2010; Palacios, 2015) quienes señalan que las diferencias individuales están ligadas al comportamiento proambiental.

Algunos autores (Galli, Bolzan de Campos, Bedim y Castellá, 2013) han encontrado correlaciones positivas entre el

CPA	Bajo	Moderado	Alto	Total
Masculino	3(5.7%)	30(56.6%)	20(37.7%)	53(49.07%)
Femenino	4(7.3%)	28(50.9%)	23(41.8%)	55 (50/93%)
Total	7(6.5%)	58(53.7%)	43(39.8.8%)	108 (100%)

TABLA 2. Niveles de conducta proambiental entre hombres y mujeres.

	Normas	Monitoreo	Agua	Reciclaje	Compras	CPA
Proactividad	.277**	.364**	.062	.008	.154	.263**
Conducta de normas	---	.169	.271**	.255**	.162	.731**
Monitoreo conducta de otros		---	.108	-.025	.126	.319**
Ahorro de agua			---	.194*	.023	.586**
Reciclaje de productos				---	.060	.618**
Compras proambientales					---	.457**
Total CPA						---

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

TABLA 3. Correlaciones entre la proactividad y el comportamiento proambiental.

comportamiento proambiental y conductas que están ligadas a la presencia del rasgo de proactividad. A pesar de ello, Martínez (2002), expone que el comportamiento puede ser algo complejo en lo que se refiere a sus manifestaciones y que pueden existir ciertas actitudes y conductas que se presentan con sólo el objetivo de alcanzar ciertas metas en particular. Por ello, es importante realizar más investigaciones para conocer mejor la relación entre el rasgo de proactividad y el comportamiento proambiental.

En este punto es importante mencionar que el estudio presenta algunas limitaciones a considerar, la primera corresponde al instrumento, específicamente el declive en la confiabilidad de la escala de personalidad proactiva (Seibert, Crant & Kraimer, 1999) puede explicarse como posible producto del formato dicotómico, ya que pudo representar una limitación para los participantes durante la selección de la respuesta más apegada a su realidad. Una escala tipo likert pudo haber sido una elección más apropiada, sin embargo, el tiempo para la realización de este estudio fue un factor desfavorable. La segunda es referente al tamaño de la muestra, ya que la muestra seleccionada es muy pequeña considerando la población que habita en la Ciudad de México, por lo que para futuros estudios se tendrá que ampliar la misma y tener en cuenta que estos resultados no se pueden generalizar a toda la población mexicana.

En lo que se refiere a la escala de conductas protectoras del ambiente (Corral, Frías & González, 2003), se consideró necesario modificar el ítem 16, "Numero envases retornables que compro", debido a que este, además de generar confusión a los participantes, la acción implícita no representaba un impacto significativo en el cuidado del ambiente. El ítem de remplazo: "Utilizo más envases retornables que desechables", tuvo impacto en los niveles de confiabilidad con un valor alfa de Cronbach de 0.64.

Estudiar la asociación entre el rasgo de proactividad y la conducta proambiental es una aportación novedosa en el campo de la psicología ambiental, particularmente porque apoya estudios previos (Palacios & Bustos, 2016; Palacios, Bustos, & Mercado, 2013; Palacios, Bustos, & Soler, 2015, 2016; Palacios et al, 2011) realizados en México que han investigado el efecto que tienen rasgos de personalidad sobre la conducta proambiental, así como en el comportamiento de consumo, por lo que nuestro país se posiciona como líder a nivel iberoamérica interesado en la investigación referente a comprender en primer lugar los rasgos de personalidad desde un enfoque etnopsicológico (Palacios, 2015; Palacios & Martínez, 2017) y en segundo lugar, su implicación en diversos comportamientos incluidos el ambiental (Palacios & Bustos, 2012 a,b,c; 2013; Palacios, Bustos & Soler, 2015, 2016). A pesar de lo anterior, el rasgo de proactividad se ha estudiado en mayor medida dentro del campo organizacional y laboral (Bergeron, Schroeder & Martinez, 2014; Li et al., 2014; Paul & Shrivastava, 2015) que dentro del estudio del comportamiento proambiental.

Por último, proponemos como línea de investigación futura identificar si el rasgo de proactividad se vincula con otros rasgos de personalidad encontrados en México. Además

de incluir este rasgo en un modelo que incluya al entorno sociocultural y su incidencia en la conducta ambiental de las personas.

REFERENCIAS

- Allport, G.W. (1937). *Personality: a psychological interpretation*. New York: Holt.
- Bamberg, S. (2003). How does environmental concern influence specific environmentally related behaviors? A new answer to an old question. *Journal of Environmental Psychology*, 23, 21- 32.
- Bamberg, S. & Möser, G. (2007). Twenty years after Hines, Hungerford, and Tomera: A new meta-analysis of psycho-social determinants of pro-environmental behavior. *Journal of Environmental Psychology*, 27, 14- 25.
- Bateman, T.S. & Crant, J.M. (1999). Proactive Behavior: Meaning, Impact, Recommendations. *Business Horizons*, 42 (3), 63-70.
- Baumeister, R. (2002). Yielding to temptation: Self-control failure, impulsive purchasing and consumer behavior. *Journal of Consumer Research*, 28, (4), 670-676.
- Baumgartner, H. (2002). Toward a personology of the consumer. *Journal of Consumer Research*. 29 (2), 286-292.
- Bergeron, D.M., Schroeder, T.D. & Martinez, H.A. (2014). Proactive personality at work: seeing more to do and doing more? *Journal of Business and Psychology*, 29(1), 71-86.
- Bustos, A.J.M. & Flores, H.L.M. (2006). Obligación de cuidar los recursos ambientales y actitud relacionadas con tres tipos de conducta proambiental. En: A.R., Sánchez, R. Díaz-Loving & A.S. Rivera (eds.). *La Psicología Social en México* (pp. 676- 683), Vol. 11, México: AMEPSO.
- Bustos, J.M., & Flores, L.M. (2014). Psicología ambiental, análisis de barreras y facilidades psicosociales para la sustentabilidad. México: UNAM, FES Zaragoza.
- Bustos, J.M., Flores, M. & Andrade, P. (2004). Predicción de la conservación de agua a partir de factores. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 5(1-2), 53-70.
- Bustos, A.M., Flores, H.L.M. & Andrade P.P. (2005). Residential water use: A model of personal variables. En B. Martens & A. Keul. *Designing social innovation. Planning, Building, Evaluating*. (pp. 147-154). Gottingen: Hogrefe
- Bustos, A.J.M., Flores, H.L.M., Barrientos, D. C. & Martínez, S.J. (2004). Ayudando a contrarrestar el deterioro ecológico: Atribución de responsabilidad y motivos para conservar el agua. *La Psicología Social en México*, 10, 521- 526.
- Bustos, A.M., Flores, H.L.M. & López, C.K.E. (2005). El modelo de la acción planeada y la conservación de agua en México. En J. Romay & R. García (Eds.), *Psicología social y problemas sociales*. (pp. 125-132). Madrid: Biblioteca Nueva
- Cervone, D. & Lawrence, A.P. (2009). Personalidad Teoría e investigación. 2a. ed. México: Manual Moderno.
- Corral-Verdugo, V. (2001). *Comportamiento proambiental. una introducción al estudio de las conductas protectoras del ambiente*. Santa Cruz de Tenerife, España: RESMA
- Corral, V., Carrus, G., Bonnes, M., Moser, G. & Sinha, J. (2008). Environmental beliefs and endorsement of sustainable

- development principles in water conservation. Toward a New Human Interdependence Paradigm Scale. *Environment and Behavior*, 49, 703-725.
- Corral, V. V. (2010). *Psicología de la sustentabilidad*. México: Trillas.
- Corral, V. V., Frías Armenta, M. & González Lomelí, D. (2003). Percepción de riesgos, conducta proambiental y variables demográficas en una comunidad de Sonora, México. *Región y Sociedad*, 15(26), 49-72.
- Covey, S.R. (2010). Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva. México: Paidós.
- Díaz-Guerrero, R. (1993). Un factor cardinal en la personalidad de los mexicanos. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 9 (2), 1- 19.
- Díaz-Guerrero, R. (1994). *La psicología del mexicano*. 6a. ed. México: Trillas.
- Fraj, E. & Martinez, E. (2006). Influence of personality on ecological consumer behaviour. *Journal of Consumer Behaviour*, 5(3), 167-181.
- Galli, F., Bolzan de Campos, C., Bedin, L.M., & Castellá Sarriera, J. (2013). Actitudes hacia el medio ambiente en la infancia: un análisis de niños del sur de Brasil. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 45(3), 459-471.
- Geller, E.S. (2002). The challenge of increasing proenvironment behavior. En: R.B. Bechtel & A. Churchman (eds.). *Handbook of environmental psychology* (pp. 525-540). New York: John Wiley & Sons.
- Goldberg, L.R. (1990). An alternative" description of personality": the big-five factor structure. *Journal of personality and social psychology*, 59(6), 1216.
- Hines, J.M., Hungerford, H.R. & Tomera, A.N. (1986/87). Analysis and synthesis of research on responsible environmental behavior: A meta-analysis. *Journal of Environmental Education*, 18, 1-8.
- Hirsh, J.B. (2010). Personality and environmental concern. *Journal of Environmental Psychology*, 30(2), 245-248.
- Hirsh, J.B. & Dolderman, D. (2007). Personality predictors of consumerism and environmentalism: A preliminary study. *Personality and Individual Differences*, 43, 1583-1593.
- Inman, J. (2001). The role of sensory-specific variety in attribute-level variety seeking. *Journal of Consumer Research*. 28, 105-120.
- Kacen, J.J. & Lee, J.A. (2002). The influence of culture on consumer impulsive buying behavior. *Journal of consumer psychology*, 12(2), 163-176.
- Krajhanzl, J. (2010). Environmental and proenvironmental behavior. *School and Health*, 21, 251-274.
- Li, W.D., Fay, D., Frese, M., Harms, P.D. & Gao, X.Y. (2014). Reciprocal relationship between proactive personality and work characteristics: A latent change score approach. *Journal of Applied Psychology*, 99(5), 948.
- Markus, H. & Kitayama, S. (1991). Culture and self: Implications for cognition, emotion and motivation. *Psychological Review*, 98 (2), 224-254.
- Martínez, A.I. (2002). Temperamento, carácter personalidad. Una aproximación a su concepto e interacción. *Revista complutense de educación*, 13(2), 617-643.
- Matsumoto, D. (2007). Culture, context, and behavior. *Journal of Personality*, 75 (6), 1285 -1320. DOI: 10.1111/j.1467-6494.2007.00476.x
- Palacios, D.J. (2010). Autoeficacia e intención conductual del consumo de tabaco en adolescentes: validez factorial y relación estructural. *Adicciones*, 22(4), 325-330.
- Palacios, D.J. (2015). Propiedades psicométricas del inventario de búsqueda de sensaciones para adolescentes en México (IBS-Mx). *International Journal of Psychological Research*, 8(1), 46-60.
- Palacios, D.J. & Bustos, A.J.M. (2011). Análisis de la autoeficacia ambiental en el manejo de residuos sólidos, comparación en hombres y mujeres. *Revista El Psicólogo Anáhuac*, 14, 31- 38.
- Palacios, D.J. & Bustos, A.J.M. (2012a). La teoría social cognoscitiva para promover conducta proambiental: evaluación de constructos. En: R. Díaz-Loving, A.S. Rivera & L.I. Reyes (eds.). *La Psicología Social en México* (pp. 12- 17), Vol. 14, México: AMEPSO.
- Palacios, D.J. & Bustos, A.J.M. (2012b). Modelo de autoeficacia y habilidades ambientales como predictores de la intención y disposición proambiental en jóvenes. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 14 (2), 143- 163.
- Palacios, D.J. & Bustos, A.J.M. (2012c). La teoría como promotor para el desarrollo de intervenciones psicoambientales. *Psychosocial Intervention*, 21(3), 245- 257.
- Palacios, D.J. & Bustos, A.J.M. (2013). Validez factorial de la autoeficacia ambiental y su influencia estructural sobre la conducta proambiental en jóvenes. *Revista Iberoamericana de Evaluación en Psicología*, 35(1), 95-111.
- Palacios & Bustos (2016). Rasgos de personalidad vinculados al comportamiento de consumo. Ponencia presentada en el II Congreso Nacional de Investigación en Psicología de la Fes Zaragoza, el 28 de septiembre, México, D.F.
- Palacios, D.J., Bustos, A.J.M. & Mercado, D.S. (2013). Implicaciones de las estrategias de adaptación sobre la conducta proambiental en jóvenes, *Revista Psicología Iberoamericana*, 21(1), 65- 78.
- Palacios, D.J., Bustos, J.M. & Soler, A.L. (2015). Factores socioculturales vinculados al comportamiento proambiental en jóvenes. *Revista de Psicología*, 24(1), 1-16.
- Palacios, D.J., Bustos, J.M. & Soler, A.L. (2016). Personalidad en diferentes niveles del comportamiento de compra. En: Rivera, A. S., Díaz-Loving, R., Reyes, L.I. & Flores, G.M. (eds.). *Aportaciones Actuales de la Psicología Social*. (pp. 414- 420), Volumen III. México: AMEPSO.
- Palacios D.J., Valdez, P.A. & Martínez, M.R. (2015). Estudio exploratorio sobre dimensiones sociales y características de personalidad en jóvenes de Querétaro. Ponencia presentada en el I Congreso Nacional de Investigación en Psicología de la Fes Zaragoza 28 de septiembre, México, D.F.
- Palacios, D.J. & Martínez, M.R. (2017). Descripción de características de personalidad y dimensiones socioculturales en jóvenes mexicanos. *Revista de Psicología*, 35 (1).
- Palacios, D.J., Zarmina, S.E., Resendiz, E.L. & Barrios, O.O. (2011). El consumo ambientalmente responsable y los tipos de compras. Cartel presentado en el Primer

- Congreso Estudiantil de Investigación en Psicología de la Fes Zaragoza, 17 al 19 de Mayo, México, D.F.
- Paul, J. & Shrivastava, A. (2015). Comparing entrepreneurial communities: theory and evidence from a cross-country study in Asia. *Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy*, 9(3), 206-220.
- Ramírez, G.C., Bustos, A.M. & Flores, H.L. (2008). Relación de conductas consumistas y conducta proambiental. En: S. Rivera, R. Díaz-Loving, A.R. Sánchez & I. Reyes, (eds.). *La Psicología Social en México* (pp. 827- 832), Vol. XI, México: AMEPSO.
- Seibert, S.E., Crant, J.M., & Kraimer, M.L. (1999). Proactive personality and career success. *Journal of applied psychology*, 84(3), 416.
- Snelgar, R. (2006). Egoistic, altruistic, and biospheric environmental concerns: Measurement and structure. *Journal of Environmental Psychology*, 26, 87-99.
- Spangenberg, J. & Lorek, S. (2002). Environmentally sustainable household consumption: from aggregate environmental pressures to priority fields of action. *Ecological Economics*, 43 127-140.
- Stern, P.C. (2000). Toward a coherent theory of environmentally significant behavior. *Journal of Social Issues*, 56, 407-424.
- Suárez, R.L.Z., & Trotta, A.C. (2011). Conducta pro-ambiental y personalidad: Análisis de un barrio de Lima. *Quaderns de Psicologia*, 13(1), 47-61.
- Zuckerman, M. (1994). *Behavioral expressions and biosocial bases of sensation seeking*. USA: Cambridge University..

Validación de una escala para evaluar los motivos de reutilización de productos en el hogar

CRISTINA BARRIENTOS DURÁ
JOSÉ MARCOS BUSTOS AGUAYO¹

RESUMEN: En la sociedad globalizada moderna se promueve el consumo de productos y servicios como elementos indispensables del bienestar humano. Las diferentes conductas proambientales que integran a la llamada gestión integral de residuos se encuentran condicionadas por factores tanto personales como situacionales. La psicología ambiental se ha dado a la tarea de analizar la posibilidad de cambiar las actuales formas de consumo por otras más pro-ecológicas y para ello es importante evaluar los principales determinantes psicológicos que pueden llevar a las personas a proteger su entorno. Una de las que resultan más efectivas es la minimización de recursos, la cual se puede llevar a cabo bien por la determinación a no adquirir bienes innecesarios o por la reutilización de objetos; en ambos casos se evita seguir consumiendo recursos. La reutilización se refiere al empleo de un material o residuo previamente usado, sin que medie un proceso de transformación. El objetivo principal de la presente investigación fue validar y confiabilizar un instrumento para evaluar los motivos que tenían las personas para reutilizar los productos. Se realizó un muestreo no probabilístico e intencional y la muestra estuvo constituida por 300 personas (n=153 mujeres) y (n=147 hombres) de entre 18 y 65 años de edad (M=43.83, D.E.=14.47). Se realizó un Análisis Factorial Confirmatorio de Máxima Verosimilitud Robusta a partir del cual se determinó que la escala se conformó por un único factor ($\alpha=.87$). Los resultados se discutieron en torno a la estructura del factor con respecto a la literatura antecedente.

Palabras clave: Gestión integral de residuos sólidos, conducta proambiental, reutilización, motivos ambientales.

ABSTRACT: In the modern globalized society, the consumption of products and services is constantly promoted as indispensable elements of human well-being. The different pro-environmental behaviors that integrate the so-called integral waste management are conditioned by both personal and situational factors. Environmental psychology has been given the task of analyzing the possibility of changing the current forms of consumption to other more pro-ecological and for this it is important to evaluate the main psychological determinants that can lead people to protect their environment. Of these, one of the most effective ones is the minimization of resources, which can be carried out either by determination not to acquire unnecessary goods or by the reuse of objects; In both cases it avoids continuing consuming resources. The reuse refers to the use of a previously used material or waste, without a process of transformation. The main objective of the present research was to validate and trust an instrument to evaluate the reasons people had to reuse the products. A non-probabilistic and intentional sampling was performed and the sample consisted of 300 people (n = 153 females) and (n = 147 males) between 18 and 65 years of age (M = 43.83, D.E. = 14.47). A Robust Maximum Likelihood Factorial Analysis was performed from which it was determined that the scale was shaped by a single factor ($\alpha = .87$). The results were discussed around the structure of the factor with respect to the previous literature.

Keywords: Solid waste management, environmental management, reuse, environmental reasons.

La reutilización de productos

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico ([OCDE], 2002) informó que la cantidad de residuos sólidos urbanos en los países que la conforman tuvieron un aumento importante en las décadas 1980-2000 (en términos tanto absolutos como relativos, per cápita) y señaló que esta tendencia tenderá a continuar hasta el 2020. En torno a este problema, diferentes países han tratado de establecer las acciones que serían prioritarias para resolver el mismo.

Para que se logre disminuir el uso de los recursos ambientales tales como la energía y los materiales se debe analizar el ciclo de vida de un producto considerando el cómo las personas eligen productos y cómo se puede extender su uso (Hormut, 1999). En países desarrollados como Alemania, España y Francia han establecido normas para regular el manejo de los residuos sólidos, tratando de crear conciencia en los ciudadanos y promoviendo un manejo integrado mediante el uso de tecnologías combinadas (Bortoleto, Kurisu, & Hanaki., 2012; Terán de Serrantino, Bermudez & Castillo, 2013). En Japón Tasaki y Yamakawa (2009) señalan que las conductas de mayor prioridad en la jerarquía de gestión de residuos sólidos son las llamadas “2Rs”, refiriéndose a la prevención de los desechos (reducción) y la reutilización. En México la Secretaría del Medio Ambiente y Recursos Naturales ([SEMARNAT], 2008; 2015) propone como uno de los componentes básicos de los sistemas de gestión integral de residuos sólidos a la reducción de origen (comprar solo lo absolutamente necesario) y la reutilización.

La conducta de reutilización es un comportamiento proecológico (Nalewajek & Curie-Skłodowska, 2013) e implica la reducción de materias primas y recursos energéticos, además de que se minimiza la generación de desechos. Se refiere al empleo de un material o residuo previamente usado, sin que medie un proceso de transformación (Norma Ambiental para el Distrito Federal NADF-024-AMBT-2013 publicada en la Gaceta Oficial del Distrito Federal ([GODF], 8 de julio de 2005); es decir, extender la vida útil de los denominados desechos a través de diferentes usos.

Es la utilización de un objeto potencialmente desechable de una manera distinta a la que en un principio se le dio cuando el objeto se adquirió (Corral & Zaragoza, 2000) o bien usar el objeto otra vez con su función original (Corral & Figueredo, 1999). Es un término genérico que abarca todas las operaciones en donde un producto al culminar su ciclo de uso se vuelve a poner en servicio, esencialmente en la misma forma con o sin reparación (Corral & Zaragoza, 2000; Watson, 2008). Para Nalewajek y Curie-Skłodowska (2013) la reutilización está íntimamente conectada con la frugalidad y se refiere a la reducción deliberada de recursos que no se debe a la falta de recursos suficientes para comprar cosas nuevas y señalan que existen diferentes formas de reutilización:

1. Segunda vida del producto: es donde se utiliza el objeto de forma distinta a la original (e. g. una caja de bombones como un costurero).
2. Procesamiento (upcycling): es aquel en donde se utilizan los materiales de un determinado producto para hacer uno

nuevo, pero sin llevar a cabo un proceso de procesamiento industrial (e. g. la tela de un vestido se convierte en una bolsa).

3. El intercambio acordado de productos: las personas intercambian bienes u objetos que les son útiles.

Por su parte, Watson (2008) plantea la reutilización dentro de un proceso continuo que implica también:

1. El relleno de envases (refill): requiere de un compromiso entre el consumidor y el productor en el cual, este último brinde las facilidades para que se lleve a cabo.
2. Reutilización de productos y envases: depende del diseño y posibles aplicaciones secundarias útiles por lo que resulta relevante el diseño estratégico de los mismos.
3. La reparación: se define como la corrección de las fallas en un producto antes de ponerlo de nuevo en servicio.

Watson (2008) reportó que en una investigación realizada en Inglaterra encontró que uno de cada siete objetos de las casas era de segunda mano y, que eran los amigos y la familia la principal fuente de los mismos, seguido de las tiendas de caridad (dispensarios) y las ventas de garaje. Entre los objetos de segunda mano más utilizados estaban los adornos, la cristalería y vajilla, muebles, artículos para el hogar y aparatos electrónicos.

Con frecuencia los productos reutilizados son menos valorados por los consumidores y poseen un estigma negativo, ya que para muchas personas este tipo de bienes poseen un menor valor simbólico y tienen una connotación ligada a una baja posición social (Watson, 2008). Aunque en México la reutilización es una conducta frecuente (e. g. ropa, juguetes, etc.), aún es poca la investigación en torno a la misma (e. g. Bustos, 2004; Bustos, Flores & Barrientos, 2011; López, 2008; Luna, 2003). De ahí que resulta imprescindible conocer la relevancia de las variables psicosociales y económicas que la promueven o inhiben, así como las condiciones situacionales en las que se lleva a cabo. Como lo señala Luna (2003) la disposición para comprar productos usados no solo depende del precio y la existencia de facilidades para su adquisición, sino también de componentes sociales y psicológicos asociados.

Motivos ambientales

Corral (2001) define los motivos como una variable disposicional valorativa o una inclinación en la toma de decisiones para responder de manera favorable o desfavorable a un objeto, evento o situación.

Son tendencias a responder de manera favorable ante la conservación del medio ambiente o ante acciones o ideas que favorezcan al mismo (Verdugo, 2009). Diversos autores (e. g. Johansson 2005; 1999; Milfont, Duckitt & Cameron, 2006) categorizaron los motivos ambientales en tres tipos: biosféricos, egoístas y altruistas. Entre los motivos que se han reportado como las principales razones de protección ecológica están: los incentivos económicos (Smith, & Brower, 2012; Smith, Smith & Wang, 2010), la preocupación por la familia (Corral, 2002; De Young, 1996), la preocupación por el estado del medio ambiente (Stern, Dietz, & Kalof, 1993) y la identificación con la marca (Van Dam & Fisher, 2015). Leary (2007) propuso que

las personas realizan acciones sustentables guiadas por una serie de incentivos personales que tienen por objetivo proteger la propia autoestima y confirmar la identidad y señala que, los comportamientos proambientales derivan de la motivación social interiorizada.

Según González (2002) en las conductas de protección del medio ambiente subyacerían motivos altruistas de tipo social y colectivo que se explican por factores ajenos al interés personal y señala que las conductas de protección ambiental suponen altos costos personales con importantes beneficios colectivos. Entonces, es común que para evaluar los motivos se les pida a las personas que describan las razones, eventos causales, incentivos sociales y ambientales para determinar la realización de una CPA (Bustos, Flores, & Andrade 2004). A partir de la información presentada anteriormente, se sustenta la necesidad de crear herramientas de evaluación que permitan conocer las razones que poseen las personas para realizar diferentes acciones de protección ambiental, específicamente las que las pueden llevar a tomar la decisión de volver a utilizar un determinado objeto, de ahí que el objetivo del presente estudio fue validar y confiabilizar un instrumento para evaluar los motivos que tenían una muestra de habitantes de la Ciudad de México para reutilizar ciertos productos.

MÉTODO

Participantes

Se entrevistaron a 300 personas de la Delegación Benito Juárez de la Ciudad de México, de ellos el 51% eran mujeres (n=153) y el 49% hombres (n=147) de entre 18 y 65 años de edad (M=43.83, D.E.=14.47).

Muestreo

El tipo de muestreo que se utilizó fue no probabilístico e incidental ya que no se buscaba la representatividad de elementos de una población, sino una cuidadosa y controlada elección de casos con ciertas características especificadas previamente (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

Diseño de investigación

No experimental y transeccional de grupos independientes (Kerlinger & Lee, 2002); en la investigación no experimental no es posible manipular las variables o asignar aleatoriamente a los participantes o tratamientos debido a que la naturaleza de las variables es tal que imposibilita su manipulación.

Instrumento

Con base en una etapa anterior en donde se preguntó a 60 personas las razones que tenían para reutilizar algunos objetos en sus hogares y en la que se realizó un análisis de contenido, se elaboraron 12 reactivos tipo Likert que iban de uno *totalmente desacuerdo* a cuatro *totalmente de acuerdo* y

que abordaban las siguientes razones para reutilizar: reducir el daño a las personas, reducir el consumo de otros productos, mejorar la economía, evitar el cambio climático, aumentar la creatividad en las personas, reducir la basura, generar más espacio en el hogar, que no haya derrames que contaminen el suelo, reducir gastos, generar ingresos mediante la venta de productos reciclados, no generar más consumismo y reducir la utilización de combustibles.

Procedimiento

Los entrevistadores previamente capacitados y con identificación escolar acudieron a las casas habitación a colonias de la Delegación Benito Juárez de la ciudad de México, las cuales fueron señaladas con anterioridad. Solicitaron la participación de una persona que fuera mayor de 18 años y una vez que aceptaban participar se les aplicó el cuestionario de manera individual. Se capturaron y analizaron los datos en el paquete estadístico SPSS versión 21.

RESULTADOS

Se realizó un Análisis Factorial Confirmatorio de Máxima Verosimilitud Robusta seleccionado por la falta de normalidad en los datos (West, Taylor & Wu, 2012). La identificación del modelo se hizo fijando la carga factorial del primer reactivo de cada factor a uno para definir la métrica de la variable latente (Kenny & Milan, 2012). Se determinó un solo factor en el que se agruparon seis reactivos; la confiabilidad de la escala se calculó con el Coeficiente Alpha de Cronbach y se obtuvo un valor de 0.87, el cual se considera adecuado.

En la Tabla 2 se presentan las cargas factoriales estandarizadas de la escala de Motivos para la Reutilización de productos. Se determinó que el promedio de respuesta de los participantes fue de M=3.04 (DE=.462).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se afirma que se cumplió el objetivo de la investigación ya que la escala contó con un adecuado índice de confiabilidad; además de la validez, determinada por la adecuada estructura encontrada mediante en el análisis factorial confirmatorio. Específicamente en la escala de motivos para la reutilización de productos ($\alpha=.87$) se estructuraron razones que tenían que ver con mejorar la economía, disminuir el gasto de recursos y evitar generar basura.

Se incluyeron dos reactivos relacionados con la reducción (del consumo de otros productos y de basura), lo cual confirma lo señalado por diversos autores e instituciones (e. g. SEMARNAT, 2008; 2015; Tasaki y Yamakawa, 2009) quienes proponen tanto a la reducción como a la reutilización como acciones prioritarias para el manejo integral de los residuos sólidos.

χ^2	p	χ^2/igl	CFI	RMSEA	IC 90%	PCLOSE	SRMR
$\chi^2(9) = 13.145$	0.156	1.461	0.985	0.039	[0. 0.066]	0.720	0.031

TABLA 1. Índices de ajuste para el análisis factorial confirmatorio de la escala de motivos para la reutilización de productos.

	Reactivo	Carga Factorial (λ)	Error Estándar
2	Reducir el consumo de otros productos	0.586	0.081
3	Mejorar la economía	0.749	0.047
5	Aumentar la creatividad en las personas	0.771	0.040
6	Reducir la basura	0.771	0.050
7	Generar más espacio en el hogar	0.801	0.032
8	Que no haya derrames que contaminen el suelo	0.735	0.054

TABLA 2. Cargas factoriales de la escala de motivos para la reutilización de producto.

Uno de los reactivos estuvo referido a aumentar la creatividad de las personas. Lo cual pudiera explicarse en función de lo señalado por Nalewajek y Curie-Skłodowska (2013) quien afirma que la reutilización implica darle una segunda vida a un producto, que puede realizarse al utilizar el objeto de forma distinta a la original (e. g. una caja de bombones como un costurero), lo cual implica un importante grado de imaginación e inventiva.

Se observó que, de los reactivos que tenían una connotación económica solo se incluyó el de mejorar la economía. Esto concuerda con lo señalado por Leary (2007) quien señala que las personas realizan acciones de protección ambiental como una forma de aumentar su autoestima y confirmar la identidad, por lo que las acciones de tipo egoístas no son bien vistas. No obstante la presencia de dichos motivos es congruente con otras investigaciones en donde se reportaron motivos de tipo biosféricos, altruistas y egoístas (Johansson 2005; Milfont *et al.*, 2006; Stern *et al.*, 1993) en donde en estos últimos, por lo general se incluyen razones de tipo económico (Bustos, 2004; Corraliza & Berenguer, 2000).

Se concluye entonces que, la prevención de residuos es un componente importante de una gestión integral, ya que da elementos de solución al problema de la saturación de los tiraderos además de un potencial ahorro de recursos (Bortoleto *et al.*, 2012).

REFERENCIAS

- Bortoleto, A.P., Kurisu, K.H. & Hanaki, K. (2012). Model development for household waste prevention behavior. *Waste Management*, 32, 2195–2207.
- Bustos, A.J.M. (2004). *Modelo de conducta proambiental para el estudio de la conservación de agua potable*. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bustos, A.J.M., Flores, H.L.M. & Andrade, P.P. (2004). Predicción de la conservación de agua a partir de factores socio-cognitivos. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 5 (1 y 2), 53-70.
- Bustos, A.J.M., Flores, H.L.M. & Barrientos, D.C. (2011). Desarrollo de un inventario de equipamiento e infraestructura doméstica y barrial para la conservación de recursos. En C.V. Hidalgo, B.R. Fernández Ramírez, M.J.M. Martos & C.M.F. Salvador (eds.). *Espacios urbanos y sostenibilidad*. (Pp. 536-544). Memoria del XI Congreso de Psicología Ambiental, Almería España, Febrero 9-11.
- Corral, V.V. (2001). Variables disposicionales, situacionales y demográficas en el reciclaje de metal y papel. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 2, 1-19.
- Corral, V.V. (2002). A structural model of proenvironmental competency. *Environment and Behavior*, 34 (4), 531-549.
- Corral, V.V. & Figueredo, A.J. (1999). Convergent and divergent validity of three measures of conservation behavior. The multitrait-multimethod approach. *Environment & Behavior*, 31 (6), 805-820.
- Corral, V.V. & Zaragoza, F. (2000). Bases sociodemográficas y psicológicas de la conducta de reutilización: Un modelo estructural. *Medio Ambiente y Comportamiento Urbano*, 1(1), 9-29.
- De Young, R. (1996). Some psychological aspects of a reduced consumption lifestyle: The role of intrinsic satisfaction and competence motivation. *Environment & Behavior*, 28, 358-409.
- Gaceta Oficial del Distrito Federal ([GODF], 8 de julio de 2005). *Norma Ambiental para el Distrito Federal NADF-024-AMBT-2013*. Recuperada de <http://a1contenedores.com.mx/NADF024OFICIAL.pdf>
- González, L.A. (2002). *La preocupación por la calidad del medio ambiente. Un modelo cognitivo sobre la conducta ecológica*. Tesis de doctorado. Universidad Complutense de Madrid. España.
- Hernández, S.R., Fernández C.C. & Baptista, L.P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6a. ed. México: McGraw-Hill.
- Hormuth, S. (1999). Social meaning and social context of environmentally relevant behavior: Shopping, wrapping and disposing. *Journal of Environmental Psychology*, 19, 277–286.
- Johansson, M. (2005). Local people's motives for biodiversity conservation. In: *Designing social innovation: planning, building, evaluating - proceedings of the 18th international association for people-environment studies conference*. IAPS. Vienna, Austria: Hogrefe & Huber, 2005.
- Kenny, D.A. & Milan, S. (2012). Identification: a nontechnical discussion of a technical issue. En R.H. Hoyle (Ed.). *Handbook of structural equation modeling*. (pp. 145-163). New York: Guilford Press.
- Kerlinger, F. & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw-Hill.

- Leary, M.R. (2007). Motivational and emotional aspects of the self. *Annual Review of Psychology*, 58, 317-344.
- López, C.E. (2008). *Modelo explicativo de la intención y conducta pro-ambiental ante la problemática de los residuos sólidos domésticos*. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Luna, L.M.G. (2003). *Factores involucrados en el manejo de basura doméstica por parte del ciudadano*. Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona, España.
- Milfont, L.T., Duckitt, J. & Cameron, D.L. (2006). A cross-cultural study of environmental motive concerns and their implications for proenvironmental behavior. *Environment & Behavior*, 38, 745-766.
- Nalewajek, M. & Curie-Skłodowska, M. (2013). *Exploration of consumers' behaviours connected with product reuse*. Proceedings of 2013 International Conference on Technology Innovation and Industrial Management 29-31 2013, Phuket Thailand.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico ([OCDE], 2002). *OECD workshop on waste prevention: toward performance indicators*. Recuperado de: [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?doclanguage=en&cote=env/epoc/wgwp/se\(2002\)1/FINAL](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?doclanguage=en&cote=env/epoc/wgwp/se(2002)1/FINAL)
- Secretaría del Medio Ambiente y Recursos Naturales ([SEMARNAT], 2008). *Programa nacional para la prevención y manejo integral de los residuos, 2009-2012*. Recuperado de: <http://www.semarnat.gob.mx/informacionambiental/Publicacion/SEMARNAT%20Resumen%20Ejecutivo%2009.pdf>
- Secretaría del Medio Ambiente del Distrito Federal ([SEDEMA], 2015). *Inventario de residuos sólidos, CDMX, 2014*. Recuperado de: <http://www.sedema.cdmx.gob.mx/storage/app/media/programas/residuos-solidos/inventario-residuos-solidos-2014/IRS-2014.pdf>
- Smith, K.T. & Brower, T.R. (2012). Longitudinal study of green marketing strategies that influence Millennials. *Journal of Strategic Marketing*, 20(6), 535-551.
- Smith, K.T., Smith, M. & Wang, K. (2010). Does brand management of corporate reputation translate into higher market value? *Journal of Strategic Marketing*, 18(3), 201-221.
- Stern, P.C., Dietz, T. & Kalof, L. (1993). Value orientations, gender, and environmental concern. *Environment & Behavior*, 25, 322-348.
- Terán de Serrentino, M., Bermúdez, A. & Castillo, M. (2013). Relación entre valores, normas y creencias proambientales y actitudes hacia el reciclaje. *Educere*, 57 (7), 261-269.
- Tasaki, T. & Yamakawa, H. (2009). A review of research approaches for waste prevention and reuse of waste. *proceedings sardinia 2009, Twelfth International Waste Management and Landfill Symposium S. Margherita di Pula, Cagliari, Italy; 5 - 9 October*.
- Van Dam, Y.K. & Fisher, A.R.H. (2015). Buying green without being seen. *Environment & Behavior*, 47(3), 328-356. DOI: 10.1177/0013916513509481
- Verdugo, G.M. (2009). *Competencias proambientales en sexto grado de primaria: estudio en una institución particular de dos ciudades del noroeste de México*. Tesis de Maestría. México: Instituto Tecnológico de Sonora.
- Watson, M. (2008). *A Review of literature and research on public attitudes, perceptions and behaviour relating to remanufactured, repaired and reused products. Report for the Centre for Remanufacturing and Reuse*. The University of Sheffield Centre for Remanufacturing and Reuse. Recuperado de: http://www.remanufacturing.org.uk/pdf/report_on_public_attitudes_perceptions_and_behaviour_relating_to_remanufactured_repaired_and_reused_products.pdf
- West, S.G., Taylor, A.B. & Wu, W. (2012). Model fit and model selection in structural equation modeling. En R.H. Hoyle (Ed.). *Handbook of structural equation modeling*. (pp. 209-231). New York: Guilford Press.

Significado psicológico del consumo

FRANCISCO LEONARDO SOLER ANGUIANO¹
JORGE RAÚL PALACIOS²
JOSÉ MARCOS BUSTOS AGUAYO³

RESUMEN: El objetivo de la investigación fue identificar el significado psicológico del “Consumo” el cual se exploró mediante la técnica de redes semánticas naturales modificadas en una muestra de 72 personas de la Ciudad de México seleccionadas mediante un muestreo no probabilístico intencional. Los resultados muestran que el consumo es definido como una conducta de compra guiada por la satisfacción de necesidades que involucra elementos cognitivos y emocionales, tanto positivos como negativos, así como vinculado a características situacionales, sociales y económicas. Se propone la utilización de las definidoras obtenidas del consumo para desarrollar un instrumento de medición con un enfoque etnopsicológico que evalúe los componentes conductuales, sociales, personales y situacionales del comportamiento de consumo el cuál podría facilitar identificar los factores socioculturales y ambientales del comportamiento de consumo y ampliar el estudio del consumo como línea de investigación en México.

Palabras clave: Psicología ambiental, Psicología económica, consumo, redes semánticas y compras.

ABSTRACT: The objective of the research was to identify the psychological meaning of “Consumption”, which was explored through the technique of modified natural semantic networks in a sample of 72 people from Mexico City selected through an intentional non-probabilistic sampling. The results show that consumption is defined as a purchase behavior guided by the satisfaction of needs that involves cognitive and emotional elements, both positive and negative, as well as linked to situational, social and economic characteristics. It is proposed to use the consumption definers to develop a measurement instrument with an ethnopsychological approach that evaluates the behavioral, social, personal and situational components of consumer behavior which could facilitate the identification of the sociocultural and environmental factors of consumer behavior and expand the study of consumption as a line of research in Mexico.

Keywords: Environmental psychology, economic psychology, consumption, semantic networks and shopping.

INTRODUCCIÓN

La psicología ambiental ha reconocido la influencia que la conducta humana tiene en patrones climáticos y los daños ecológicos (Kazdin, 2009; Oskam, 2000), por lo que se ha propuesto un abordaje a los problemas ambientales basados en tres ejes del desarrollo sustentable: el social, el ambiental y el económico (Corral, 2010).

La economía puede ser categorizada en tres grandes dimensiones, que de acuerdo a Sanfuentes (1997) son producción, consumo y acumulación. La producción es la transformación de las materias primas en productos; El consumo por su parte, se refiere al uso, ya sea en desgaste total o parcial de bienes producidos para satisfacer las necesidades de los individuos. El desgaste total es cuando el bien desaparece totalmente, mientras que el bien parcial se refiere a cuando un bien es utilizado para satisfacer necesidades de manera repetida, es decir, conservar su función a lo largo del tiempo; En cuanto a la tercera dimensión en economía está la acumulación, que consiste en reservar parte de los bienes producidos en este momento para satisfacer necesidades futuras.

¹ Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.
² Universidad del Valle de México, Campus Querétaro.
³ Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.
E-mail: kobuj@yahoo.com.mx

Sanfuentes (1997) propone que la organización de la sociedad puede condicionar en gran medida las hipótesis económicas, de esta manera pueden existir escalas jerárquicas que determinan la tendencia del consumo, esta jerarquía puede ser determinada por necesidades biológicas o bien creadas por la vida en grupo y el avance técnico. Cabe resaltar que dichas necesidades biológicas pueden variar de acuerdo a las costumbres de cada población, dichas necesidades sólo pueden ser satisfechas por bienes o servicios (electricidad, locomoción, entre otras). Por lo tanto, los consumidores compran productos, entendidos estos como el conjunto de beneficios que satisfacen las necesidades y deseos de los consumidores. Los productos no sólo son bienes físicos, sino que pueden tratarse de servicios, experiencias, personas, lugares, organizaciones o ideas (Mollá, 2014).

El proceso para la adquisición de bienes de consumo se basa en la satisfacción de las necesidades de los ciudadanos (Quintanilla, 2002), y es precisamente la satisfacción de las necesidades de las personas que se implementa el estudio del comportamiento del consumidor, Berkman y Gilson (1978) identificaron que el campo del comportamiento del consumidor explora porque las personas toman ciertas decisiones de compra, qué productos y servicios compran, donde los compran, como los usan, la frecuencia en la que los compran, y el proceso de decisión en acción, de esta manera Rivera, Arellano y Molero (2000) señalan que dicho estudio puede variar en la simpleza o complejidad del proceso involucrado. Dentro del marketing se busca identificar los elementos que intervienen en la comercialización, para poder satisfacer las necesidades de los clientes, estos elementos son las llamadas cuatro "P", estos son producto, precio, plaza y publicidad (Rivera, Arellano & Molero, 2000; Schiffman & Kanuk, 2010).

Wilkie, (1994) define el comportamiento del consumidor como las actividades que realizan las personas para seleccionar, comprar, evaluar, y utilizar bienes y servicios, con el objeto de satisfacer sus deseos y necesidades, actividades en las que están implicados procesos mentales y emocionales, así como acciones físicas. Para Schiffman y Kanuk (2010) el comportamiento del consumidor es definido como la conducta que los consumidores exhiben para buscar, comprar, utilizar, evaluar y desechar productos y servicios que ellos esperan que satisfagan sus necesidades, así, el comportamiento del consumidor se enfoca en la manera en que los consumidores y las familias o los hogares toman decisiones para gastar sus recursos disponibles (tiempo, dinero, esfuerzo). Rivera, Arellano y Molero (2000) por su parte definen al comportamiento del consumidor como un proceso de decisión que involucra las actitudes de individuos o grupos de individuos, enfocado a la satisfacción de necesidades a través de bienes, servicios o ideas.

En este sentido, el estudio del comportamiento del consumidor se enfoca en identificar el por qué lo compran, dónde lo compran, cuándo, con qué frecuencia lo compran, con qué frecuencia lo utilizan, cómo lo evalúan después de la compra, el efecto de estas evaluaciones sobre compras futuras y como lo desechar. Para ello, el estudio del comportamiento del consumidor debe trazar sus hallazgos, como señalan Berkman y Gilson (1978), en una serie de disciplinas, como la antropología, que contribuye

al entendimiento la configuración cultural en que las decisiones son tomadas, por otro lado la sociología y la psicología social refuerzan el conocimiento de cómo los consumidores actúan identificando el efecto del comportamiento del grupo sobre la toma de decisiones individual; la psicología, en el estudio del comportamiento individual, ofreciendo una perspectiva acerca de las características personales de los consumidores; la investigación en mercadotecnia, que provee de información acerca de las respuestas del consumidor a los atributos del producto y para el ambiente alrededor de las decisiones de compra; la economía, en el estudios de como la sociedad distribuye sus recursos, agrupándolos en un gran contexto en que todos los comportamientos del consumidor ocurren

Rivera, Arellano y Molero (2000) proponen que para entender el proceso del comportamiento del consumidor es necesario analizar los factores que intervienen en dicho proceso, por lo que identifican a los factores externos (economía, grupos sociales o cultura) y los factores internos (percepción, motivación y aprendizaje de consumos anteriores) dando pie a un enlace de estos mediante su estructura de decisión.

Así de esta manera en cuanto a los factores externos se tienen al crecimiento económico, los precios, las tasas de desempleo o la inflación, las cuales son variables que afectan considerablemente nuestra vida cotidiana, nuestro comportamiento social y económico donde en el caso específico de México, de acuerdo al Indicador Mensual de Consumo Privado en el Mercado Interno (INEGI), de 2012 a 2014 ha disminuido un 5.1% el consumo total de bienes y servicios a la vez que el ingreso promedio por hogar que del mismo periodo disminuyó 3.2%. Los consumidores no son, actores pasivos de este escenario, pues de acuerdo a Quintanilla (2002) los índices e indicadores pueden verse afectados, a su vez, por cambios de nuestras actitudes, creencias, en nuestros hábitos, costumbres, y claro es, en nuestros comportamientos como consumidores.

Es importante tomar en consideración la manera en que los individuos crean y son creados a partir de la cultura de consumo a partir de aproximaciones socioculturales y antropológicas, en el orden en que los seres humanos siguen las creencias y prácticas de esa cultura, al mismo tiempo que los individuos que apoyan los aspectos de la cultura son también conformados por las prácticas que ellos internalizan (Kasser, Ryan, Couchman & Sheldon, 2004).

La cultura del consumo es definida, de acuerdo a Kasser et al. (2004), como los objetivos, creencias, metas y conductas como una orientación de los valores materialistas (MVO). Esta orientación de los valores materialistas involucra la creencia que es importante para perseguir la culturalmente sancionada meta de conseguir éxito financiero, tener buenas posesiones, tener la buena imagen (producida en gran medida por los bienes del consumidor), y tener un estatus alto (definido más como el tamaño de la cartera y el alcance de las posesiones de uno).

Existen procesos de modelación e internalización en la experiencia materialista donde existe una necesidad de satisfacción de necesidades psicológicas presentada como

un tipo de estrategia compensatoria para contrarrestar los sentimientos de inseguridad, y segundo los procesos de socialización, modelación e internalización (Kasser et al., 2004).

Por un lado, esta aproximación nos acerca a una postura evolutiva (Friedman, 2004) que sugiere que nos adaptamos al ambiente y por tanto los comportamientos económicos como la toma de decisiones y el consumo se vería explicados por esta teoría, donde la racionalidad no se da por hecho en los individuos. Kasser et al., (2004), sugieren que la búsqueda materialista ha sido evolutiva arraigado en los humanos como una manera de sentirse más seguros y a salvo.

El comportamiento del consumidor ha sido analizado a través de conductas de compra, uso, consumo y eliminación de productos ecológicos (Fraj, Martínez & Grande, 2004). Existen varios enfoques que se utilizan para describir al consumidor, por ejemplo, estudios que utilizan variables demográficas y socioeconómicas (D'Souza, Taghian, Lamb & Peretiatko, 2007), o bien estudios que incorporan a las actitudes (Stobbelaar, Casimir, Borghuis, Marks, Meijer & Zebeda, 2007), la intención de compra (Follows & Jobber 2000) y la personalidad (Spangenberg & Lorek, 2002) para explicar el perfil de este consumidor. En estos enfoques se han tomado en cuenta las variables socioeconómicas y las intenciones de compra de los consumidores para adquirir productos de calidad, sanos o naturales que son amigables con el medio ambiente (Fraj & Martínez, 2006).

Se ha estudiado el consumo desde su abordaje psicológico al identificar una relación entre la percepción real del yo contra la percepción ideal, donde Botero, Gutiérrez, Manjarrés y Torres (2008) identificaron que mientras mayor es la diferencia en los adolescentes colombianos entre el yo real y el yo ideal, mayor será el consumo, que además se asocia positivamente a un consumo por impulso y una compra compulsiva. Del mismo modo, Denegri, García, González y Sepúlveda (2014) indican además que los jóvenes presentan una tendencia superior al consumo impulsivo que es mediado por las presiones ambientales de una construcción de identidad que se genera a través del consumo, en dicho estudio se resalta además la coexistencia de estilos actitudinales racionales e impulsivos, lo que podría enfrentar a una fragilidad y ambivalencia en la forma en la cual estos jóvenes se enfrentan a sus decisiones de compra. Estas aportaciones ponen en relieve el papel del consumo como elemento importante en la construcción del yo y las actitudes de impulsividad y compulsividad a la compra. Por su parte, las emociones han sido un factor importante (Lin & Mattila, 2010), que dentro de los factores internos del comportamiento del consumidor se han identificado como influyentes en el proceso de toma de decisión para posteriormente influir en la compra (Norman, 2002).

En México, Palacios, Bustos y Soler (2016) encontraron evidencia que señala que los jóvenes que se ubican en un consumo alto en sus compras, manifiestan una mayor puntuación en su búsqueda de novedad, comparados con los jóvenes con un consumo nulo de los productos evaluados. Asimismo, quienes se ubican en un consumo alto, difieren comparativamente con los jóvenes de consumo moderado,

consumo bajo y consumo nulo, en el rasgo de búsqueda de experiencias. Por último, Palacios y Bustos (2016) encontraron que a mayor estabilidad emocional (neuroticismo) mayor consumo de productos, además en la medida que los jóvenes se describen como extrovertidos existe una relación positiva con el comportamiento de compra, adicionalmente en la medida que las personas son más abiertas, creativas y cuidadosas con su entorno (apertura), el comportamiento de consumo disminuye.

Por otro lado, Ramírez, Bustos y Flores, (2008) encontraron que los productos suntuarios (no necesarios), se relacionan positivamente con la información y difusión de la conducta proambiental y negativamente con la conducta de ahorro de agua y electricidad. En otro estudio, Barrientos y Bustos (2011) señalan que los estudiantes de bachillerato obtuvieron bajos puntajes en las dimensiones de búsqueda de información ambiental, reciclaje y compra responsable. El factor de reciclaje es la acción que ejecutan con una mayor frecuencia, representando una aportación importante para caracterizar la conducta de consumo ambientalmente responsable en este tipo de muestra. Bustos, Palacios, Barrientos y Flores (2012), diseñaron un instrumento para medir el consumo ambientalmente responsable, a través de tres factores referentes a la compra de productos: ambientalmente responsables, naturales y durables. Además, los autores consideran que la evaluación de dicha conducta permitirá efficientar el cuidado sustentable del medio ambiente.

Por su parte, Palacios, Zarmina, Resendiz y Barrios (2011) encontraron que las personas que compran de forma planeada y sin detenerse a analizar sus compras, adquieren productos ambientalmente responsables, productos naturales y productos durables, a diferencia de los individuos que compran de una forma impulsiva. Palacios y Bustos (2012) encuentran que las personas que adquieren productos armónicos con el medio ambiente, prefieren comprar productos naturales y compran productos elaborados con materiales resistentes, que puedan utilizarse en mayor cantidad de ocasiones, además tienen la intención de reducir su consumo para cuidar el ambiente. Además señalan que quienes se sienten más cercanos con el medio ambiente y lo incluyen en su vida, planean sus compras por anticipado y piensan en cuidar el ambiente al comprar productos ecológicos, naturales y reusables, asimismo, en los siguientes meses intentarán reducir su consumo para proteger el ambiente; quienes se organizan y planean sus compras, intentarán disminuir su consumo en los siguientes meses para cuidar el medioambiente. Por último, quienes realizan sus compras guiados por sus impulsos, se consideran personas consumistas.

Recientemente Palacios, Ramírez, Hernández y Anaya, (2016) investigaron las neuroasociaciones del consumo de bebida endulzadas, encontrando descriptores positivos (refrescante y quita sed), negativos (dañino y obesidad), asociados (fiesta y consumo) y neutros (automóvil y libro), con lo que caracterizan las diferentes situaciones y contextos presentes durante el consumo de refresco en nuestro país.

Como se ha presentado hasta aquí, el estudio del comportamiento del consumidor es importante y relevante

para el propio consumidor. Además, se relaciona muy estrechamente – puede que por contraposición- con la pobreza y la desigualdad económica, entendida como la imposibilidad de consumir y los resultados que ello puede tener sobre la conducta social, el estilo de vida familiar, la salud y la calidad de vida de las personas. Por lo tanto, es esencial identificar desde el caso particular de México, el significado psicológico del consumo y las asociaciones que las personas tienen respecto a ello.

MÉTODO

Participantes

Se seleccionaron mediante un muestreo no probabilístico intencional a 72 personas (36 hombres y 36 mujeres) habitantes de la Ciudad de México con una media de edad de 32.56 años (D.E.= 11.47), con un rango de edad de 18 a 54 años de las cuales el 47% reportó contar con estudios de licenciatura, el 43% con estudios de bachillerato y el resto con estudios de primaria y secundaria.

Instrumento

Mediante la Técnica de Redes Semánticas Naturales Modificadas de Reyes (1993) se desarrolló un cuadernillo compuesto por un apartado de preguntas sociodemográficas; un apartado de instrucciones y un ejemplo; y otro apartado con la presentación del estímulo “Consumo”, donde se les indicaba que debían definir con la mejor claridad y precisión posible mediante el uso de al menos 5 palabras diferentes que describan el estímulo presentado, después el participante debía jerarquizar sus respuestas donde el número 1 es lo más cercano o importante para definir el estímulo y el número más alto es el menos importante o el que menos describe el estímulo.

Procedimiento

Se explicó a los participantes la finalidad del estudio y una vez solicitada su aprobación para contestar y garantizando su anonimato se les entregó el cuadernillo. El instrumento fue aplicado de manera individual, donde el tiempo promedio para contestarlo fue de 10 minutos. Posteriormente se capturaron las respuestas en el programa Excel de la paquetería Office.

RESULTADOS

Mediante la técnica que propone Reyes (1993) se calculó la frecuencia de acuerdo a cada una de las jerarquías que cada persona dio, a ello se obtuvo el valor ponderado por definidora para posteriormente sumar cada valor ponderado por definidora obtener el peso semántico (PS); se obtuvo además la distancia semántica cuantitativa (DSC) que se obtiene asignando el 100% a la palabra con mayor PS e identificando el valor del resto mediante una regla de tres. Dichos resultados se muestran a continuación en la Tabla 1. Se identificó además el Tamaño de la Red (TR) con 114 definidoras diferentes y así posteriormente obtener el núcleo de la red (NR) mediante el punto de quiebre como propone Cattell (1952, como se citó en Reyes Lagunes, 1993) para el análisis factorial, dicho NR estuvo constituido por 25 definidoras.

Los resultados muestran que la definidora con mayor peso semántico correspondió al concepto *Compra* seguido de *Dinero* en segundo lugar y de *Necesidad* en tercer lugar. Elementos adicionales al consumo fueron asociados a *Gastar* y *Comer* como acciones, y *Producto* y *Servicio*, como fines de dicho consumo.

Definidoras	Peso Semántico	Distancia Semántica Cuantitativa
Compra	234	100%
Dinero	203	86.7%
Necesidad	199	85%
Gastar	170	72.6%
Comer	111	47.4%
Alimentación	94	40%
Adquirir	88	37.6%
Publicidad	58	24.7%
Satisfacción	45	19.2%
Producto	43	18.3%
Beneficio	35	14.9%
Economía	35	14.9%
Capital	32	13.6%
Producción	31	13.2%
Servicios	30	12.8%
Utilidad	30	12.8%
Trabaja	28	11.9%
Bienestar	26	11.1%
Consumidor	26	11.1%
Sociedad	21	8.9%
Vender	21	8.9%
Deuda	20	8.5%
Gusto	20	8.5%
Planeación	20	8.5%
Abastecer	17	7.2%

TABLA 1. Núcleo de la red para el estímulo “Consumo”.

Se identifica además la carga afectiva (CA) teniendo 16 definidoras negativas, 26 positivas, y 72 neutras, de ellas, el núcleo de la red estuvo constituida por una tendencia mayor a las definidoras neutras con 15, seguidas de las definidoras positivas con 8 y por último las negativas con 2, ello nos indica una mayor asociación psicológica del consumo con definiciones neutras y positivas. En la Tabla 2 se muestra el peso semántico y distancia semántica cuantitativa de la red de la clasificación de la carga afectiva (CA), las cuales fueron divididas las definidoras en positivas, negativas y neutras, conformando cada grupo por las diez definidoras con mayor peso semántico de acuerdo a la clasificación.

Positivas			Negativas			Neutras		
Definidoras	PS	DSC	Definidoras	PS	DSC	Definidoras	PS	DSC
Necesidad	199	100%	Gastar	170	100%	Compra	234	100%
Satisfacción	45	22.6%	Deuda	20	11.7%	Dinero	203	86.7%
Beneficio	35	17.5%	Adicción	11	6.4%	Comer	111	47.4%
Utilidad	30	15%	Exceso	11	6.4%	Alimentación	94	40.1%
Bienestar	26	13%	Innecesario	9	5.2%	Adquirir	88	37.6%
Gusto	20	10%	Compulsivo	8	4.7%	Publicidad	58	24.7%
Planeación	20	10%	Consumismo	8	4.7%	Producto	43	18.3%
Abastecer	17	8.5%	Impulsivo	7	4.1%	Economía	35	14.9%
Accesible	16	8%	Aburrimiento	6	3.5%	Capital	32	13.6%
Calidad	16	8%	Abuso	6	3.5%	Producción	31	13.2%
Preferencias	16	8%	Ansiedad	6	3.5%	Servicios	30	12.8%
Controlado	15	7.5%	Vicio	6	3.5%	Trabaja	28	11.9%
Placer	14	7%	Chantaje	5	2.9%	Consumidor	26	11.1%
Aprovechamiento	10	5%	Escasez	5	2.9%	Sociedad	21	8.9%
Nutrición	10	5%	Inútil	5	2.9%	Vender	21	8.9%

Nota: **PS**= Peso Semántico; **DSC**= Distancia Semántica Cuantitativa

TABLA 2. Diez definidoras principales de acuerdo a su carga afectiva para el estímulo "Consumo".

DISCUSIÓN

El consumo en el presente estudio se ha asociado a compra y dinero, que dentro de la literatura se han conceptualizado como socializadores y de interacción interpersonal, por ejemplo, Díaz (1997) identifica a la compra como un elemento de integración social señalando al rol del consumidor como forma en la que se desarrolla dicha inclusión y que además demuestra una capacidad social de decisión que ha sido aprendida socialmente. Por su parte, Amar, Abello, Denegri, Llanos, y Suarez (2008) han identificado aspectos socializadores en el uso del dinero en padres de familia como lo es el fomento del ahorro y el tener prácticas de compra con los hijos

Se identificó la necesidad y satisfacción como principales definidoras positivas del consumo, esto nos habla del bienestar que es producido tras haber realizado el consumo, y por otro lado identificado como motivante del proceso de compra, pues como señala Díaz (1997) el acto de comprar es un elemento que aporta gran satisfacción al comprador. Mientras que por su parte, Kasser y colaboradores (2004) identifican una necesidad de satisfacción dentro de la experiencia materialista, las cuales son presentadas como estrategia compensatoria a los sentimientos de inseguridad, además de que se ubica esta necesidad de satisfacción dentro de procesos de socialización, modelación e internalización.

Es interesante que al identificar en el presente estudio a la impulsividad y la compulsividad pues nos habla de presencia de elementos negativos pero que pudieran ser desencadenados por sentimientos de felicidad y bienestar dentro de los procesos de consumo de las personas, dichos sentimientos que en algunos estudios como el de Denegri y colaboradores (2012) se han asociado positivamente con actitudes hacia el dinero

y las compras, pero también positivamente a impulsividad y compulsividad. El componente impulsivo se ha encontrado en el estudio de Palacios et al. (2011) quienes señalan que las personas que compran de forma impulsiva sus compras, adquieren menos productos ambientalmente responsables, y productos durables.

La publicidad es una definidora que nos habla de un elemento dentro del estudio del consumo, la cual interviene en la comercialización de bienes y servicios para poder satisfacer las necesidades de las personas. De esta manera, el marketing identifica a la publicidad como una de las llamadas cuatro "P" junto con el producto, precio y plaza, responsables de la comercialización de productos (Rivera, Arellano & Molero, 2000; Schiffman & Kanuk, 2010).

El materialismo es una definidora asociada al consumo, pero este elemento pudiera estar asociado a su vez con la impulsividad y compulsividad, esto de acuerdo a Denegri et al. (2014) quienes identificaron que la compra no planificada se vincula a los valores materialistas que identifican a las sociedades actuales en estudiantes de pedagogía.

Una aproximación del presente estudio es identificar el significado del consumo con componentes emocionales como factor importante para estimular el comportamiento del consumidor, concordando con Lin y Mattila (2010), además de ser factor influyente en el proceso de toma de decisión para desencadenar la compra (Norman, 2002). En el caso específico de las definidoras identificadas como el placer y bienestar, esto de parte positiva del consumo, apoyando lo encontrado por algunos autores (Palacios, Bustos & Soler, 2016; Palacios & Bustos, 2016) quienes encuentran que la búsqueda de

experiencias, la estabilidad emocional (neuroticismo) y la característica de ser extrovertidos se relaciona con el comportamiento de compra. Además, el consumo es asociado a su vez a emociones de parte negativa con ansiedad y chantaje, el cual coincide con Chen (2010) quién asoció el maquiavelismo con el chantaje emocional en vendedores, identificando una relación directamente proporcional, mientras que por su parte Liu & Jhuang (2016) identificaron que la percepción emocional del chantaje tiene un efecto significativo en la intención de compra.

El aburrimiento se identificó en el presente estudio como un importante estado afectivo negativo que influye en el consumo, el cual coincide con Studak y Workman (2004) quienes identificaron en grupos de consumidores de moda, que el aburrimiento tiene el potencial de influir en una amplia gama de comportamientos y experiencias de los consumidores. Por su parte, Fiske y Maddi (1961) en su estudio propusieron que los consumidores de moda estaban motivados por un deseo de cambio o variedad debido a que el aburrimiento es un estado de ánimo aversivo, puede ser una motivación detrás de la búsqueda de estimulación por parte de los consumidores. Por otro lado, Bull (1975) identificó que los consumidores que se aburren con situaciones regularmente experimentadas buscan nuevas sensaciones.

Los aspectos psicológicos como *Necesidad, Satisfacción, Beneficio, Bienestar y Planeación* y la identificación de una definidora llamada *Sociedad*, son elementos esenciales para definir al consumo en la muestra estudiada. Lo anterior coincide con las neuroasociaciones del consumo de Palacios, Ramírez, Hernández y Anaya, (2016) quienes encuentran descriptores positivos, negativos, asociados y neutros, que caracterizan las diferentes situaciones y contextos presentes durante el consumo de bebidas. Los aspectos, tanto sociales y psicológicos, que de acuerdo a Mollá (2014), condicionan al consumidor en sus compras.

Los elementos de bienestar se han encontrado dentro de la psicología ambiental (Corral, 2010), y con el consumo responsable (Palacios & Bustos, 2012); particularmente han sido asociados por Herrera, Estrada y Denegri (2011) a prácticas económicas como lo es el endeudamiento, donde el incremento en la austeridad como dimensión del endeudamiento se asoció con altos niveles de bienestar, mientras que el incremento en la dimensión hedonista del endeudamiento se asoció negativamente con el bienestar.

Los hallazgos encontrados como descriptores del consumo, muestran que existen formas particulares de definirlo como estímulo (p.e. compra), de concebirlo (p.e. necesidad), de darle utilidad (p.e. adquirir), de obtener beneficios (p.e. servicios), así como de vincularlo con determinantes cognoscitivos (p.e. planeación), afectivos (p.e. bienestar) y situacionales (p.e. sociedad) del mismo, lo que facilitará su comprensión y potencial predictor de comportamientos derivados del consumo.

Por último, como línea de investigación a seguir se propone utilizar las definidoras obtenidas del consumo para desarrollar un instrumento de medición con un enfoque etnopsicológico,

que evalúe los componentes conductuales, sociales, personales y situacionales del comportamiento de consumo. Lo anterior facilitará incorporar los resultados del presente estudio en un modelo que permita identificar los factores socio-culturales y ambientales del comportamiento del consumo.

REFERENCIAS

- Amar, J., Abellos, R., Denegri, M., Llanos, M. & Suárez, R. (2008). Estrategias de socialización económica en padres de familia. *Revista de Economía del Caribe*, 1, 156-183.
- Barrientos, D.C. & Bustos, A.M. (2011). El consumo ambientalmente responsable de adolescentes mexicanos. *Ponencia presentada en XI Congreso de Psicología ambiental*, Almería, España, Febrero 9-11 de 2011.
- Berkman, H.W. & Gilson, C.C. (1978). *Consumer behaviour: Concepts and strategies*. California: Dickenson Publishing Company.
- Botero, M.M., Gutiérrez de Piñeres, M., Manjarrés, L.K. & Torres, T. (2008). La relación del self con el consumo en hombres y mujeres entre 18 y 24 años, estudiantes de la Universidad del Norte. *Psicología desde el Caribe*, 21, 1-31.
- Bull, R. (1975). Psychology, clothing, and fashion: A review. *Bulletin of the British Psychological Society*, 28, 459-465.
- Bustos, A., J.M., Palacios, D.J., Barrientos D.C. & Flores, H.L.M. (2012). Validez de la escala de consumo ambientalmente responsable. *Revista El Psicólogo Anáhuac*, 15, 11- 17.
- Cattell, R.B. (1952). *Factor analysis*. New York: Harper & Bros.
- Chen, S.Y. (2010). Relations of machiavellianism with emotional blackmail orientation of salespeople. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 294-298.
- Corral, V.V. (2010). *Psicología de la sustentabilidad*. México: Trillas
- D'Souza, C., Taghian, M., Lamb, P. & Peretiatko, R. (2007). Green decisions: demographics and consumer understanding of environmental labels. *International Journal of Consumer Studies*, 31, 371-376.
- Denegri, M., Alí, I., Novoa, M., Rodríguez, C., Del Valle, C., González, Y., Etchebarme, M.S., Miranda, H. & Sepúlveda, J. (2012). Relaciones entre las escalas actitudes hacia el dinero y la compra: Un estudio en estudiantes de pedagogía de Chile. *Revista Interamericana de Psicología*, 46(2), 229-238.
- Denegri, M., García Jara, C., González Rivera, N. & Sepúlveda Aravena, J. (2014). ¿Educadores o consumidores? Discrepancia del Yo, consumo y valores materiales en estudiantes chilenos de pedagogía. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 1-29.
- Denegri, M., Sepúlveda Aravena, J., González Cifuentes, T., Romero Berkhoff, G., Ulloa Martínez, J. & Vázquez Inostroza, D. (2014). Actitudes hacia el consumo, compra y materialismo en estudiantes universitarios de pedagogía en Chile. *Fronteras*, 1(2), 45-62.
- Díaz de Rada, V. (1997). La compra de símbolos sociales frente al consumo de objetos. *Papers Revista de Sociología*, 51, 35-57.

- Fiske, D.W. & Maddi, S.R. (1961). *Functions of varied experience*. Homewood, IL: Dorsey Press.
- Forero C., J. (1978). La psicología del consumidor. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 10(1), 83-93.
- Follows, S.B. & Jobber, D. (2000). Environmentally responsible purchase behavior: a test of a consumer model. *European Journal of Marketing*, 34, 723-746.
- Fraj, E. & Martínez, S.E. (2006). Environmental values and lifestyles as determining factors of ecological consumer behavior: an empirical analysis, *Journal of Consumer Marketing*, 23, 133-144.
- Fraj, A.E., Martínez, S.E. & Grande, E.I. (2004). Un estudio exploratorio sobre las variables psicográficas que influyen en el comportamiento del consumidor ecológico. *Revista de Economía y Empresa*, 50 (21), 61- 87.
- Friedman, D. (2004). Economics and evolutionary psychology. *Evolutionary Psychology and Economic Theory: Advances in Austrian Economics*, 7, 17-33.
- Herrera, M., Estrada, C. & Denegri, M. (2011). La alfabetización económica, hábitos de consumo, actitud hacia el endeudamiento y su relación con el bienestar psicológico en funcionarios públicos de la Ciudad de Punta Arenas. *Magallania*, 39(1), 83-92.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2017). Indicador mensual del consumo en el mercado interior (IMCMI). México: INEGI.
- Kazdin, A. (2009). Psychological science's contribution to a sustainable environment. *American Psychologist*, 64 (5), 339- 356.
- Kasser, T., Ryan, R. M., Couchman, C.E. & Sheldon, K. M. (2004). Materialistic values: Their causes and consequences. En T. Kasser & A.D. Kanner (eds.). *Psychology and Consumer Culture: The Struggle for a Good Life in a Materialistic World* (pp. 11-28). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Lin, I.Y. & Mattila, A.S. (2010). Restaurant servicescape, service encounter, and perceived congruency on customers' emotions and satisfaction. *Journal of Hospitality Marketing & Management*, 19(8), 819-841.
- Liu, C.C. & Jhuang, S.Y. (2016). The study of emotional blackmail toward consumer purchasing intention - moderating variables of self-esteem. *Marketing Review (Xing Xiao Ping Lun)*, 13(2), 185-215.
- Mollá Descals, A. (2014). Estrategia de marketing y comportamiento del consumidor. En A. Mollá Descals (Coord.), *Comportamiento del Consumidor*. Barcelona, España: Editorial UOC.
- Norman, D. (2002). Emotion & design: Attractive things work better. *Interactions*, 9(4), 36-42.
- Oskam, S. (2000). A sustainable future for humanity? *American Psychologist*, 55(5), 496- 508.
- Palacios, D.J. & Bustos, A.M. (2012). Correlatos del consumo ambientalmente responsable. En: R. Díaz-Loving, S. Rivera & I. Reyes (Eds.). *Aportaciones actuales de la psicología social* (pp. 312- 316), Vol. I, México: AMEPSO.
- Palacios, D.J. & Bustos, A.M. (2016). Rasgos de personalidad vinculados al comportamiento de consumo. Ponencia presentada en el II Congreso Nacional de Investigación en Psicología de la Fes Zaragoza, el 28 de septiembre, México, D.F.
- Palacios, D.J., Bustos, J.M. & Soler, A.L. (2016). Personalidad en diferentes niveles del comportamiento de compra. En: S. Rivera, R. Díaz-Loving, I. Reyes & M. Flores (eds.). *Aportaciones actuales de la psicología social*. (pp. 414- 420), Volumen III. México: AMEPSO.
- Palacios, D.J., Ramírez, A.V., Hernández, M.H. & Anaya, L.A. (2016). Neuroasociaciones del consumo de bebidas endulzadas. *Revista Mexicana de Neurociencias*, 17(6), 64-71.
- Palacios, D.J., Zarmina, S.E., Reséndiz, E.L. & Barrios, O.O. (2011). El consumo ambientalmente responsable y los tipos de compras. Cartel presentado en el Primer Congreso Estudiantil de Investigación en Psicología de la Fes Zaragoza, 17 al 19 de Mayo, México, D.F.
- Quintanilla, I. (2002). *Psicología del Consumidor*. Madrid: Prentice Hall.
- Reyes Lagunes, I. (1993). Las redes semánticas naturales, su conceptualización y su utilización en la construcción de instrumentos. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 10(1), 81-97.
- Rivera Camino, J., Arellano Cueva, R. & Molero Ayala, V.M. (2000). *Conducta del consumidor: Estrategias y tácticas aplicadas al marketing*. Madrid: ESIC Editorial.
- Sanfuentes, A. (ed.). (1997). *Manual de Economía*. Chile: Editorial Andrés Bello.
- Schiffman, L.G. & Kanuk, L.L. (2010). *Comportamiento del Consumidor*. 10a. ed. México: Prentice Hall.
- Spangenberg, J. & Lorek, S. (2002). Environmentally sustainable household consumption: from aggregate environmental pressures to priority fields of action. *Ecological Economics*, 43, 127-140.
- Stobbelaar, D., Casimir, G., Borghuis, J., Marks, M., Meijer, L. & Zebeda, S. (2007). Adolescents' attitudes towards organic food: a survey of 15- to 16-year old school children. *Studies International Journal of Consumer Studies*, 31, 349-356.
- Studak, C.M. & Workman, J.E. (2004). Fashion groups, gender, and boredom proneness. *International Journal of Consumer Studies*, 28(1), 66-74.
- Wilkie, W.L. (1994). *Consumer Behaviour*. New York: John Wiley & Sons Inc.

Especificación de un modelo para el estudio de seguridad ciudadana percibida

ABIGAIL QUEZADA CASTRO¹
CRUZ GARCÍA LIRIOS²
SILVIA MEJÍA RUBIO³

RESUMEN: A partir de indicadores de violencia e inseguridad que amenazan la relación entre ciudadanos y gobernantes, así como la emergencia de una desconfianza y conflicto entre éstos actores, el presente trabajo se propuso discutir los límites de los marcos teóricos, conceptuales y empíricos de la literatura consultada. Se llevó a cabo una investigación documental, exploratorio y transversal con una selección no probabilística de fuentes indexadas a repositorios de Dialnet, Latindex y Redalyc, considerando el periodo de 1972 a 2017, así como los conceptos de “seguridad”, “rectoría”, “percepción”, “gobernanza” y “corresponsabilidad”. se advierten ejes y trayectorias de relaciones de dependencia entre los mismos, así como la inclusión de otras variables perceptuales a fin de poder contrastar el modelo especificado.

Palabras clave: Seguridad, rectoría, percepción, gobernanza, corresponsabilidad.

ABSTRACT: From the indicators of violence and insecurity that threaten the relationship between citizens and rulers, as well as the emergence of a distrust and conflict between these actors, the present work set out to discuss the limits of the theoretical, conceptual and empirical frameworks of the consulted literature. A documentary, exploratory and transversal investigation was carried out with a non-probabilistic selection of sources indexed to repositories of Dialnet, Latindex and Redalyc, considering the period from 1972 to 2017, as well as the concepts of “security”, “rectoría”, “ Perception “,” governance “and” co-responsibility “. Axes and trajectories of dependency relations between them, as well as the inclusion of other perceptual variables in order to be able to contrast the specified model

Keywords: Security, rectory, perception, governance, co-responsibility.

INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente trabajo radica en discusión de los ejes y temas relativos al establecimiento de una agenda pública en materia de seguridad con énfasis en los procesos psicosociales de legitimación de la rectoría del Estado en el control del espacio y la vida pública y con la finalidad de anticipar escenarios de violencia o pacificación acordes a la corresponsabilidad entre autoridades y ciudadanos. Se llevó un estudio documental con una selección de fuentes indexadas a repositorios tales como Dialnet, Latindex y Redalyc, considerando el periodo

de publicación de 1972 a 2017, así como la relación entre las palabras clave de “seguridad”, “gobernanza”, “rectoría”, “participación”, “legitimidad” y “desconfianza”. La información fue procesada en el paquete de análisis cualitativo (QDA por su acrónimo en inglés versión 4,0), utilizando la técnica Delphi para la especificación de las trayectorias de relaciones de dependencia entre las variables reportadas en la literatura consultada.

El proyecto se inscribe en la división de ciencias sociales, disciplina de psicología social, área de seguridad percibida, aunque incluye términos de las ciencias penales y criminalísticas, ha sido financiado por la Universidad Nacional Autónoma de México, Dirección General de Asuntos del Personal Académico, Programa de Apoyo a Proyectos de

1 UAEMEX-UAP: Nezahualcóyotl.

2 UAEMEX-UAP: Huehuetoca.

3 UNAM-ENTS.

E-mail: bundesnanza@icloud.com

Investigación e Innovación Tecnológica, número de registro IN361155.

Indicadores de la inseguridad pública

La rectoría del Estado en torno a la inseguridad pública está inserta en una espiral de violencia. Hafner (2008) recopiló los hechos violentos acontecidos en países de América latina, África, Estados Unidos y Europa para establecer la relación entre la violación a los derechos humanos y la violencia derivada de las decisiones y acciones gubernamentales que afectaron la paz pública.

En el ranking de violencia sociopolítica, indicada por la violación sistemática de los derechos humanos, México ocupa el penúltimo sitio si se comparan sus casos de violación sistemática con otros países no pertenecientes a la Organización para la Cooperación del Desarrollo Económico (OECD por sus siglas en inglés). En la lista de países más violentos, México supera a los Estados Unidos, pero es inferior a los casos de Rusia quien ocupa los primeros cinco lugares de violencia sociopolítica.

La inseguridad pública se traduce en una inseguridad laboral ya que la falta de oportunidades desacelera el comercio y con ello la oferta laboral hace más precaria la situación socioeconómica. Ante tal situación, el Estado ha propuesto flexibilizar las condiciones laborales para incentivar la contratación de un mayor número de demandantes.

Sin embargo, las iniciativas del ejecutivo y el legislativo, encaminadas a brindar seguridad laboral han sido mínimas si se compara con el incremento sustancial de desocupación y desempleo en América Latina. Cada iniciativa está correlacionada con un aumento exponencial de los casos de despidos, desocupación, subempleo y desempleo. En América Latina se observa una disminución de las iniciativas a la par que el índice de inseguridad laboral se incrementa exponencialmente. En el caso de México, ocupa el tercer sitio de mayor inseguridad laboral, mientras aminoran las iniciativas para afrontar el creciente desempleo y desocupación. En este sentido, la efectividad de las iniciativas evidencia una política laboral encaminada al replanteamiento del modelo económico ya que el desempleo también aumenta a pesar de que la inseguridad laboral disminuya.

Si bien es cierto que el desempleo en México es inferior a Brasil, su principal competidor económico en cuanto a captación de inversiones, su grado de inseguridad laboral es mayor que el registrado por el país sudamericano. Si se compara la situación nacional con el caso de Argentina se advierte un distanciamiento considerable de la media correspondiente a todos los países de América Latina.

Una consecuencia directa del panorama económico de la región es el sector informal que en el caso de México no se ha intensificado si se comparan los casos de países centroamericanos, pero se observa un mayor margen de informalidad con respecto a sus competidores de Sudamérica.

Toman (2007) advierte que tales situaciones son evidencia de un sistema de exclusión promovidos por las políticas públicas,

principalmente las laborales. Sea por falta de iniciativas o efectividad, el Estado mexicano, a través de su secretaria del trabajo, ha incentivado la informalidad durante el mismo periodo en el que las inversiones no se vieron reflejadas en la creación de empleos. Sólo en el caso de Centroamérica, México se encuentra en una mayor ventaja comparativa, pero al contrastar los niveles de exclusión reportados por los países del cono sur, la posición de México evidencia la ineficiencia de las políticas y los programas encaminados a captar inversión, promover la producción y la creación de empleos.

A pesar del panorama socioeconómico en el que el desempleo, la ineficiencia gubernamental en torno a las iniciativas para crear vacantes y la informalidad, Dammert, Salazar, Montt y González (2010) muestran que en México los porcentajes de victimización son inferiores a Argentina, Brasil y Chile. Durante el 2008 México disminuyó el número de casos en referencia a 2006, mientras que sus competidores del cono sur los aumentaron, sólo en el caso de Chile se registró una disminución que aún supera las cifras de México. De hecho, en cuanto al mismo rubro de victimización, sólo fue superado por República Dominicana, Belice, Colombia, Costa Rica, Honduras y Panamá.

En cuanto a la tasa de homicidios por cada 100 mil habitantes, México ocupa un discreto lugar al ser superado por los países que registraron un menor porcentaje de víctimas, pero tiene una mayor tasa de homicidios en referencia a sus competidores comerciales de Sudamérica.

Ahora bien, en referencia a los mismos países centroamericanos, México ocupa el tercer sitio de incremento de su tasa penitenciaria la cual al compararse con otros años ha aumentado de 160 000 210 000 presidiarios. A partir de tales datos es posible inferir que el nivel de impunidad es mayor en México en referencia a sus competidores sudamericanos, aunque en aquellos sistemas de justicia la comisión de un delito parece ser severamente castigado ya que en Brasil la capacidad penitenciaria es la mitad de la capacidad real de presidiarios, ésta relación es similar en México, aunque en menor medida.

En síntesis, la inseguridad pública indicada por los niveles de violación de derechos humanos, desempleo, informalidad, victimización, homicidios, encarcelamiento y sobrepoblación ofrece un panorama a partir del cual se infiere un desencuentro entre las políticas públicas; económicas, laborales, sociales y de justicia. En tal diagnóstico, vale la pena analizar los ámbitos en los que se desarrolla la inseguridad pública y sus indicadores.

Arriaga (2002) plantea seis indicadores de inseguridad para ofrecer un panorama de las causas y consecuencias de la inseguridad pública. En principio, considerando los niveles de desigualdad, pobreza, desempleo, desocupación, deseducación e informalidad, México sólo está incluido en la informalidad alta que se observa en jóvenes urbanos de 13 a 17 años. Incluso, en los niveles de pobreza, desempleo, desocupación y deseducación sólo se encuentra en un lugar intermedio. En el caso de la desigualdad económica, en referencia a los otros países de América Latina, México

comparte los últimos lugares junto con Costa Rica, Ecuador, Salvador y Uruguay. Tales países registran al 10 por ciento de su población con ingresos ocho veces superiores respecto al 40 por ciento de su población más pobre.

Si la inseguridad pública está indicada por factores económicos, políticos, sociales y educativos, entonces México, en comparación al resto de Latinoamérica, sólo debe preocuparse por la informalidad laboral en la que se encuentran su población adolescente de 13 a 17 años.

No obstante que el crecimiento económico, las políticas públicas y los programas orientados a disminuir la inseguridad pública han sido considerados por los expertos como eficientes, eficaces y efectivos, es posible observar que el recrudescimiento de los indicadores en América Latina, particularmente en México se ha generado a partir del desencuentro entre las metas económicas, los objetivos políticos y los propósitos sociales. En tal sentido, la rectoría del Estado en materia de seguridad no sólo se circunscribe al debido procedimiento de captura, enjuiciamiento y condena de la delincuencia, sino también alude a los programas de prevención del delito.

México sólo es superado por Brasil en cuanto a la capacidad de sus cárceles. Ambos países denominados emergentes ya que su crecimiento económico parece tener expectativas y ventajas competitivas sobre los demás países de la región, influyen a través de sus políticas públicas, en el resto de Latinoamérica al difundir un proceder punitivo más que preventivo del delito. Es decir, la dinámica de la inseguridad pública en México parece esgrimir una socialización del delito en la que las diferencias de género determinan el perfil de los delincuentes.

Hernández y Limiñana (2005) sostienen que la dinámica de la inseguridad pública tiene su origen en la dinámica familiar de los delincuentes. Se trata de un grupo en el que los roles masculinos están relacionados con el ejercicio de la violencia y los roles femeninos con la legitimidad de la violencia.

Por ello es indispensable considerar los fundamentos teóricos a partir de los cuales la lógica de la violencia puede ser explicada por la dinámica grupal y sus incidencias en las decisiones y acciones individuales.

Teoría de la seguridad civil percibida

Establecimiento de la agenda

Si se considera que una teoría explica las relaciones entre los hechos, entonces la Teoría del Establecimiento de la Agenda (AST por sus siglas en inglés) nos permite explicar porque las víctimas y los testigos del delito desconfían no solo de sus autoridades, sino incluso de las personas más próximas; vecinos, amigos o parientes. Esta desconfianza está corroborada por los datos de la Procuraduría General de Justicia, que señala como principales responsables de homicidios del fuero común a los familiares de las víctimas. McCombs y Shaw (1972) propusieron una teoría para explicar la tendencia de los medios respecto a temas sociopolíticos relacionados con la guerra fría. Plantearon dos hipótesis para explicar los efectos del estilo de los comunicadores sobre la opinión ciudadana.

Hipótesis del sesgo de los medios. Los profesionales de la comunicación, tienden a distorsionar la realidad al momento de reducir los acontecimientos a una simple nota, reportaje, columna o editorial. Los hechos se transforman en simples relaciones de causa y efecto, desconectadas del contexto en que ocurrieron.

Ambos autores sostienen que los medios de comunicación están regidos por lógicas de mercado en la que el nivel de expectación (rating) influye en sus decisiones de seleccionar las noticias; la cobertura de los hechos, el reportaje y la discusión de los mismos.

Años atrás, en la década de los 40's los psicólogos realizaron estudios sobre propaganda y comportamiento electoral. Demostraron que los candidatos con mayor presencia en la televisión tenían mayor impacto en las intenciones de voto en la ciudadanía, es decir se cumplía una lógica de exposición del candidato en los medios y el apoyo electoral de ciudadanos indecisos. Este estudio permitió reconocer la importancia de los medios en la formación pública.

Posteriormente los estudios demostraron que la publicidad excesiva, tiene un efecto significativo sobre el consumo de ese producto. Este caso también corrobora la Hipótesis de que los medios construyen la opinión pública.

La teoría de McCombs y Shaw (1972), sobre el encuadre de los medios ha sido ampliamente corroborada. A partir de este hecho los autores trabajaron en una segunda hipótesis, aunque hasta el momento es muy difícil de demostrar.

Hipótesis sobre la manipulación de los medios y su influencia en la ciudadanía. Ésta segunda hipótesis tiene como principal elemento la idea de que un estilo de comunicación influye directamente en varios comportamientos o cuando menos incide en algunas decisiones de llevar o no a cabo. McCombs (1986) sostiene que los medios de comunicación tienen un efecto de intensificación en las audiencias. Es decir, mientras más directo es un mensaje mayor repercusión tienen en la opinión pública. Por ejemplo, si los medios de comunicación afirman que la inseguridad pública es una consecuencia de la política del Estado, entonces a largo plazo se formaran una opinión pública consistente con el mensaje de los medios. Tal hipótesis hasta el momento no ha podido ser debidamente comprobada.

Algunas críticas señalan que los medios de comunicación son únicamente el reflejo de la sociedad. Es decir, la sociedad es por naturaleza violenta y los medios únicamente reproducen ese mecanismo de violencia. En este sentido la sociedad es la que influye en los medios y no lo contrario.

Otra crítica consiste en considerar que la inseguridad es una consecuencia de la delincuencia. En tal caso un delincuente es proclive a una conducta delictiva ya que su estructura psicológica, esta trastornada. En el caso de los delincuentes o asesinos seriales se ha encontrado que tienen un desorden patológico que los hace más propensos a cometer homicidios. La delincuencia y la inseguridad son desde este enfoque, producto de un desorden mental.

No obstante, las críticas de los estudios que se han hecho en psicología, señalan que la dinámica familiar es la que va a influir en la conducta delictiva. Aquellas familias que sufren de maltrato y violencia están más cerca de producir hijos con intenciones delictivas y acciones violentas. A la luz de esta argumentación la violencia y la inseguridad son el producto entre las relaciones de los integrantes de una familia.

En ese sentido los medios de comunicación parecen estar exentos de la dinámica familiar y con ello su influencia en los índices delictivos parece nos ser significativa.

Sin embargo, la presente investigación considera que la inseguridad y la violencia son el resultado de una interrelación entre la dinámica familiar, las políticas sociales, incluidos sus programas de atención, la personalidad de las víctimas y victimarios, así como la influencia de los medios de comunicación en la percepción de la inseguridad pública.

También hay que considerar los niveles de audiencia que tienen los programas violentos de la televisión, películas de acción, telenovelas que estereotipan al delincuente o incluso noticieros cuyos contenidos son en su mayoría de homicidios, asaltos, secuestros o la simple exposición de un sicario o líder de la delincuencia organizada.

Todos estos hechos permiten pensar que hay una dinámica de inseguridad en la que los medios son partícipes cuando menos en la intolerancia, discriminación o prejuicios que podrían incentivar la violencia.

Autocontrol

La Teoría del Autocontrol plantea que la inseguridad pública es el resultado de procesos ambientales, grupales y cognitivo-perceptuales a través de los cuales los hechos de violencia, crimen o delictivos inciden en el comportamiento humano (Carreón et al., 2016).

La percepción es un proceso psicológico básico, en tanto subsistema de procesamiento de información, está incluida en un ciclo de doce etapas a partir de la sensación de un acontecimiento, la señal del evento, el proceso perceptivo-comparativo, el referenciación de de símbolos, errores de apreciación-atribución, almacenamiento de efectos, sentido de uncausalidad, disturbios ambientales y retroalimentación con otros sistemas.

Si la percepción es un instrumento cognitivo para intercambiar información con el entorno, la inseguridad pública será el resultado de dicho intercambio informativo entre los sistemas. En el caso de la percepción de inseguridad, seis dimensiones están vinculadas entre sí.

Puesto que el autocontrol está determinado por la estructura social, los factores biológicos, la dinámica familiar, las prácticas parentales, la fe religiosa y la formación escolar, la inseguridad será el resultado del desequilibrio entre éstos subsistemas. Es decir, a medida que la fe religiosa se sobrepone a la formación escolar genera un desbalance en la dinámica familiar, las prácticas parentales y la estructuración social. La adquisición de principios morales y normativos deviene en un

autocontrol sesgado a los dogmas religiosos o educativos. El quebrantamiento de tales límites, ejercerá una presión sobre la cognición humana y las acciones personales (Carreón, Hernández y García, 2016).

El autocontrol, definido como *la resultante de la interrelación entre dimensiones cognitivas, grupales, ambientales y sociales dirigidos a la auto-regulación y auto-determinación de los individuos*, es considerado como una dimensión trifásica.

En la primera etapa, el autocontrol tendría su origen en creencias, normas, actitudes, percepciones y motivaciones en torno a un evento de inseguridad. Se trata de una etapa en la que los individuos observan un hecho delictivo, agresivo o violento, pero al parecer sólo registran el acontecimiento en pequeñas partes de imágenes, tiempos y movimientos de forma espontánea, sin que exista alguna presión de por medio, las personas se limitan a reproducir y recrear los acontecimientos una vez que éstos han ocurrido o están por acontecer.

Dada la experiencia en este tipo de sucesos, el autocontrol también es considerado como *el procesamiento de información selectiva o seleccionable a partir de símbolos que implican o implicarán significados vinculados con acciones futuras o ausencia prospectiva de respuestas ante los eventos de inseguridad*. En ésta etapa de procesamiento de la información, los individuos que han sufrido los acontecimientos de inseguridad se muestran cautos y expectantes ante los cambios intempestivos. Cada individuo, a partir de sucesos que espera se lleven a cabo, procesa información de tal modo que toma una serie de decisiones las cuales le permitirán afrontar deliberadamente una amenaza o peligro.

No obstante, una consecuencia de la relación entre los hechos de inseguridad y los procesos de autocontrol es la minimización o maximización de acontecimientos que llevan a la inacción o indefensión. Es decir, la vida sedentaria sería una consecuencia de altas expectativas de autocontrol de la inseguridad. O bien, un efecto de expectativas bajas de autocontrol con respecto a los acontecimientos de inseguridad en el presente o en el futuro (Carreón et al., 2016).

A menudo, las teorías son representadas por modelos desde los cuales es posible observar ciclos de desarrollo de problemáticas, cogniciones o comportamientos. En el caso del autocontrol, la figura 4 muestra un modelo cíclico del autocontrol. El esquema muestra que la retroalimentación de la información explica la formación de expectativas. En el caso de la inseguridad, los acontecimientos son conceptuados como disturbios que afectarán la ejecución de acciones con respecto a las expectativas de inseguridad. Una vez que la información es transferida y comparada, los individuos llevan a cabo acciones que reactivarán el ciclo de la inseguridad desde la óptica del autocontrol.

Piénsese en la vigilancia policiaca como un atenuante de la inseguridad pública. A medida que las personas consideran a la vigilancia continua de la policía como garante de la seguridad porque disminuye los hechos de violencia, incrementa sus

percepciones de inseguridad porque su autocontrol de los acontecimientos estaría sustentado en las rondas de vigilancia del policía de barrio.

En contraste, la cobertura mediática, al ajustar sus contenidos a los niveles de rating, podría influir en la minimización o maximización de la inseguridad. Una vez que las personas se han enterado por los medios de comunicación que la inseguridad es cada vez menos o más frecuente, los niveles de autocontrol individual se verían determinados por el contenido de las noticias o notas de prensa policiaca.

Sin embargo, existen otros factores de orden socioeconómico, educativo o demográfico que también estarían influyendo en las acciones que indican el autocontrol respecto a la inseguridad. Precisamente, el objetivo del presente estudio es establecer las relaciones causales entre sexo, edad, ingreso, estado civil, religión, vigilancia continua, cobertura mediática y percepción de inseguridad.

Los hechos de inseguridad pública, en tanto señales de autocontrol; mensurables, predecibles y comparables, son evidencia de relaciones entre variables personales, ambientales o grupales que al interactuar explican las situaciones de inseguridad desde el punto de vista y la opinión de quienes han experimentado amenazas, asaltos, agresiones o cualquier otro hecho fuera de sus posibilidades de representación, estimación o reacción.

La Teoría del Autocontrol plantea que la inseguridad pública es el resultado de procesos ambientales, grupales y cognitivo-perceptuales a través de los cuales los hechos de violencia, crimen o delictivos inciden en el comportamiento humano (Buker, 2011).

La percepción es un proceso psicológico básico, en tanto subsistema de procesamiento de información. La percepción está incluida en un ciclo de doce etapas a partir de la sensación de un acontecimiento, la señal del evento, el proceso perceptivo-comparativo, la referenciación de los símbolos, errores de apreciación-atribución, almacenamiento de efectos, sentido de unicausalidad, disturbios ambientales y retroalimentación con otros sistemas

Si la percepción es un instrumento cognitivo para intercambiar información con el entorno, la inseguridad pública será el resultado de dicho intercambio informativo entre los sistemas. En el caso de la percepción de inseguridad, seis subsistemas vinculados entre sí, Puesto que el autocontrol está determinado por: la estructura social, los factores biológicos, la dinámica familiar, las prácticas parentales, la fe religiosa y la formación escolar. De esta manera, la inseguridad será el resultado del desequilibrio entre estos subsistemas. Es decir, a medida que la fe religiosa se sobrepone a la formación escolar genera un desbalance en la dinámica familiar, las prácticas parentales y la estructuración social. La adquisición de principios morales y normativos deviene en un autocontrol sesgado a los dogmas religiosos o educativos. El quebrantamiento de tales límites, ejercerá una presión sobre la cognición humana y las acciones personales.

En la primera etapa, el autocontrol tendría su origen en creencias, normas, actitudes, percepciones y motivaciones en torno a un evento de inseguridad. Se trata de una etapa en la que los individuos observan un hecho delictivo, agresivo o violento, pero al parecer solo registran el acontecimiento en pequeñas partes de imágenes, tiempos y movimientos de forma espontánea, sin la existencia de alguna presión de por medio. Las personas se limitan a reproducir y recrear los acontecimientos una vez que estos han ocurrido o están por acontecer.

En esta etapa de procesamiento de la información, los individuos que han sufrido los acontecimientos de inseguridad se muestran cautos y expectantes ante los cambios imprevistos. Cada individuo, a partir de sucesos que espera se lleven a cabo, procesa información de tal modo que toma una serie de decisiones las cuales le permitirán afrontar deliberadamente una amenaza o peligro.

No obstante, una consecuencia de la relación entre los hechos de inseguridad y los procesos de autocontrol es la minimización o maximización de acontecimientos que llevan a la inacción o indefensión. Es decir, la vida sedentaria sería una consecuencia de altas expectativas de autocontrol de la inseguridad. O bien, un efecto de expectativas bajas de autocontrol con respecto a los acontecimientos de inseguridad en el presente o en el futuro.

A menudo, las teorías son representadas por modelos desde los cuales es posible observar ciclos de desarrollo de problemáticas, cogniciones o comportamientos. En el caso de la inseguridad, los acontecimientos son conceptualizados como disturbios que afectarán la ejecución de acciones con respecto a las expectativas de inseguridad. Una vez que la información es transferida y comparada, los individuos llevan a cabo acciones que reactivarán el ciclo de la inseguridad desde la óptica del autocontrol.

Piénsese en la vigilancia policiaca como un atenuante de la inseguridad pública. A medida que las personas consideran la vigilancia continua de la policía como garante de la seguridad al disminuir los hechos de violencia, al mismo tiempo incrementan sus percepciones de inseguridad porque su propio autocontrol de los acontecimientos como ciudadanía estaría sustentado en las rondas de vigilancia del policía de barrio (Carbadillo, 2009).

En contraste, la cobertura mediática, al ajustar sus contenidos a los niveles de rating, podría influir en la minimización o maximización de la inseguridad. Una vez que las personas se han enterado por los medios de comunicación que la inseguridad es cada vez menos o más frecuente, los niveles de autocontrol individual se verían determinados por el contenido de las noticias o notas de prensa policiaca.

Sin embargo, existen otros factores de orden socioeconómico, educativo o demográfico que también estarían influyendo en las acciones que indican el autocontrol respecto a la inseguridad. Precisamente, el objetivo del presente estudio es establecer las relaciones causales entre sexo, edad, ingreso, estado civil,

religión, vigilancia continua, cobertura mediática y percepción de inseguridad.

Los hechos de inseguridad pública, en tanto señales de autocontrol son mensurables, predecibles y comparables, son evidencia de relaciones entre variables personales, ambientales o grupales que al interactuar explican las situaciones de inseguridad desde el punto de vista y la opinión de quienes han experimentado amenazas, asaltos, agresiones o cualquier otro hecho fuera de sus posibilidades de representación, estimación o reacción.

El análisis de las relaciones existentes entre que las percepciones son mediáticas, observadas o inclusivas a la dinámica cotidiana de las personas, sus familias o barrios con respecto a los hechos de inseguridad pública.

La Teoría del Autocontrol (TAC) ha dominado la escena de los estudios criminológicos. En este sentido, el bajo autocontrol se refiere a un conjunto de rasgos de insensibilidad, impulsividad e irresponsabilidad persistentes en la vida personal que hacen más proclive a un individuo al delito (Wiskrôm y Treiber, 2007). Este principio no solo explica el comportamiento criminal sino también el comportamiento de la víctima. Es decir, la comisión de un delito está relacionado con autocontroles bajos tanto en el criminal como en su víctima quien muestra un bajo autocontrol al sistemáticamente buscar experiencias de riesgo y aventura que lo hacen vulnerable a los delincuentes por su proceder imprudente o no preventivo del delito (Braithwaite y Drahos, 2002).

El estado del arte ha establecido asociaciones entre el miedo, la indignación, el menosprecio, la imprudencia y los delitos. En otras palabras, es más probable la ejecución de un delito por parte de una persona emocionalmente inestable. Los delitos implican la combinación de personalidades con bajo control de sus emociones que los llevan a asumir riesgos. A menudo, estas personalidades, la del delincuente y la de la víctima, improvisan sus actos porque los llevan a cabo a partir de heurísticos que les impiden visualizar las consecuencias de sus actos.

Muftic (2009) advierte que el concepto de robo es un acto forzado orientado al fraude para el logro de un interés personal. El fraude es definido como malversación, falsificación o soborno llevados a cabo para beneficiar o no a una sola persona, grupo o institución en detrimento de otra persona, grupo o institución (Brysk, 2009).

Respecto a la Teoría del Autocontrol las intenciones de menoscabo pueden ser complementarias de las percepciones de control que determinan los comportamientos de riesgo y las intenciones emotivas que los incrementan. Si las intenciones son influidas por la edad, la escolaridad y el salario, entonces es de esperar que las percepciones de control estén relacionadas con las variables sociodemográficas (Malone, 2010).

Estudios de la inseguridad pública

La inseguridad pública ha sido un tema de discusión en torno al cual los estudios perceptuales de riesgo y autocontrol han establecido asociaciones entre los hechos de inseguridad,

estilos de información y opinión pública. A medida que los acontecimientos son cercanos a la vida cotidiana de los ciudadanos, los estudios perceptuales del riesgo advierten que el autocontrol disminuye. Por el contrario, el incremento de noticias en los medios de comunicación respecto a la inseguridad, parece incentivar la percepción de autocontrol. Tales fenómenos perceptuales, han sido conceptualizados desde la Teoría del Establecimiento de la Agenda y la Teoría del Autocontrol. Sin embargo, la emergencia de factores sociopolíticos asociados la situación de inseguridad hace imprescindible la inclusión de variables tales como sexo, edad, escolaridad, ingreso, estado civil o religión para establecer un modelo integral que describa los perfiles de quienes delinquen y los comportamientos de riesgo, principal indicador de vulnerabilidad y victimización.

Los estudios psicológicos de la delincuencia han demostrado que aquellos grupos disfuncionales acercan a la delincuencia a sus integrantes principalmente adolescentes. De tal modo que una familia con una dinámica de violencia es una fábrica de mayor riesgo y violencia. Precisamente el ciclo de la violencia iniciaría con la agresión que sufre algún integrante y que activa una espiral de maltrato, intolerancia, irresponsabilidad y demás factores asociados a la violencia.

Los estudios psicológicos de la seguridad percibida muestran que el autocontrol es el determinante del afrontamiento de la inseguridad pública. En este sentido, las variables que determinan el autocontrol estarían vinculadas indirectamente con los acontecimientos de inseguridad. En el caso del factor mediático, la cobertura de los hechos por parte de los medios sería una variable a considerar ya que sus efectos de contextualización, encuadre, enmarcado o intensificación, podrían incrementar o disminuir significativamente la percepción de seguridad personal o familiar.

Los estudios psicológicos de la seguridad percibida muestran que el autocontrol es el determinante del afrontamiento de la inseguridad pública. En este sentido, las variables que determinan el autocontrol estarían vinculadas indirectamente con los acontecimientos de inseguridad. En el caso del factor mediático, la cobertura de los hechos por parte de los medios sería una variable a considerar ya que sus efectos de contextualización, encuadre, enmarcado o intensificación podrían incrementar o disminuir significativamente la percepción de seguridad personal o familiar.

Los estudios psicológicos de la seguridad percibida están circunscritos a la relación entre las emociones y las características sociodemográficas en referencia a las dimensiones de la violencia (véase Tabla 1A en anexo). A partir de la Teoría del Autocontrol y la Teoría del Menoscabo, se ha construido una tradición psicométrica que pondera emociones, percepciones y acciones de autocontrol o menoscabo en torno a la comisión de un delito.

Los estudios psicológicos de la seguridad percibida han discutido ampliamente las diferencias culturales y cognitivas, así como sus similitudes soslayando la incidencia de otros factores inexorables al individuo, el grupo al que pertenecen o quieren pertenecer y la sociedad en la que están insertos.

Tales son los casos del sexo, la edad, la escolaridad, el ingreso, la religión o el estado civil. A medida que se incrementan los valores de edad, escolaridad e ingreso, la percepción de riesgo tiende a disminuir y en la percepción de autocontrol prevalece la auto-eficacia o el estilo persuasivo de comunicación. En el caso de las diferencias entre los sexos, se sabe que los hombres tienden a confiar en los adelantos científicos y tecnológicos para la solución de la inseguridad y la violencia. En contraste, las mujeres asumen estilos comunicativos y afectivos para reducir los efectos de la inseguridad y la violencia. Si la percepción de riesgo en hombres está orientada a responsabilizar a los demás y en las mujeres está orientada a la emotividad, entonces son explicables los datos relativos a accidentes en los que los hombres alcanzan el mayor porcentaje de muertes y las mujeres el porcentaje de víctimas.

Los estudios psicológicos de la seguridad informativa plantean que los medios de comunicación son los responsables directos del incremento o disminución de la percepción de riesgo y la percepción de autocontrol. A medida que la cobertura de la televisión, radio o prensa se intensifica y sobre todo se enmarca en un estilo persuasivo o disuasivo, la percepción de riesgo aumenta y la percepción de autocontrol disminuye. Es decir, el encuadre de los medios respecto a un hecho de inseguridad o violencia incentiva el procesamiento de imágenes a partir de las cuales se derivarán emociones más que razonamientos.

Los estudios psicológicos de la inseguridad percibida son complementados con la inserción de variables tales como sexo, edad, escolaridad, ingreso, religión y estado civil a fin de esclarecer la relación entre los hechos de inseguridad y violencia con respecto a la construcción social de la impunidad, discriminación, corrupción y defraudación.

Los estudios psicológicos de la inseguridad percibida, en sus inicios, ponderaron emociones más que razonamientos (Slovic, Fischhoff & Lichtenstein, 1982). La percepción de riesgo era considerada un apéndice de la afectividad, principal respuesta de los individuos ante acontecimientos inconmensurables e impredecibles (Sovic, 1987). En tal sentido, la percepción de autocontrol, asociada con otras variables cognitivas, facilitó la explicación del comportamiento deliberado, planificado y sistemático. Hoy en día, las dimensiones afectivas y racionales son factores determinantes de ambas percepciones, aunque también inciden en su diversificación.

La psicología de la seguridad percibida, las investigaciones sociodemográficas y socioeconómicas aunados a los estudios sobre percepción informativa, explican la estigmatización a grupos vulnerables quienes son estereotipados como delincuentes, excluidos de servicios financieros o hipotecarios, inculcados por el sistema de justicia (Guerrero, 2007) y exhibidos como apáticos y corruptos por los medios de comunicación a pesar de que las estadísticas señalen que por ejemplo, los homicidios son llevados a cabo por personas cercanas a la víctima, los defraudadores que más inciden en la dinámica económica provienen de los corporativos transnacionales y los corruptos más recalcitrantes surgen de los partidos políticos. El Estado, a pesar de las evidencias, persigue con mano dura a la delincuencia sin importar las víctimas colaterales (Kliksberg, 2008). El resultado final de la

guerra con el narcotráfico o la delincuencia es la persecución de jóvenes, encarcelamiento o desaparición (Vuanello, 2005).

Los estudios psicológicos de la inseguridad percibida, sostienen que el autocontrol, como resultado de la interrelación entre el entorno, las situaciones, los grupos y los individuos, explica las discrepancias entre las situaciones de inseguridad y los objetivos personales. Tal planteamiento parece distanciarse de las explicaciones económicas, sociológicas, políticas y mediáticas las cuales atribuyen el origen de la inseguridad al sistema financiero global, la reducción del Estado y la emergencia de la delincuencia organizada. Es decir, la psicología propone que la inseguridad es el resultado de una discrepancia cognitiva más que de un sistema socioeconómico y político. En tal sentido, será relevante un estudio multidisciplinar que explique las relaciones entre los sistemas, los grupos y los individuos.

La psicología de la seguridad percibida muestra que la violencia, el encuadre y la identidad son los temas críticos de la inseguridad, empero las diferencias emocionales entre individuos y grupos develan un sistema de inseguridad pública que no sólo se reduce a los hechos, su cobertura y estilos de vida asociados, sino además muestran un panorama de propensión a los riesgos y aversión al futuro. En este sentido, el autocontrol explica los efectos de menoscabo que se desarrollan en las muestras estudiadas.

Los estudios psicológicos de la inseguridad percibida han orientado sus observaciones a las consecuencias y los efectos colaterales de la violencia. En un estudio de las emociones vinculadas con los delitos, Fernández, et. al, (2010) encontró efectos de encuadre en las reacciones emocionales de sus audiencias derivados de la cobertura periodística. Gibson, et. al, (2010) estableció correlaciones entre el contexto de inseguridad local y la hostilidad de los padres hacia sus hijos. Es decir, los hechos de violencia, al ser mediados por los medios de comunicación y los estilos parentales, propician reacciones emocionales. Por ello, Malone (2010) reportó covarianzas entre la desconfianza al sistema de justicia y el temor a la delincuencia local. No sólo se observaron emociones en las muestras encuestadas, sino además una lejanía con las instituciones encargadas de su resguardo y una dependencia hacia la cobertura de los medios de comunicación en materia de información relativa a la inseguridad. De acuerdo con Oliva, et. al, (2010) las emociones reportadas sólo son una parte de la espiral de violencia que se activaría como un círculo vicioso a medida que las percepciones de inseguridad se difunden. Tales percepciones de inseguridad han sido alimentadas por la prensa a partir de dos lógicas; verosimilitud y verificabilidad (Romeo y Plascenza, 2010).

La psicología de la seguridad percibida ha demostrado las diferencias existentes entre los hechos de inseguridad y la cobertura de los medios de comunicación. A partir de diagnósticos de percepción de riesgo. Sin embargo, la percepción de autocontrol ha sido el enfoque dominante desde el cual se ha planteado que el individuo, en su desarrollo volitivo, adoptó principios que orientaron sus estilos afrontamiento ante los hechos de inseguridad. En este sentido, ambos enfoques coinciden en advertir que la inseguridad es el resultado de una percepción distorsionada de la realidad, empero la percepción

de riesgo considera que la causa de la distorsión está en la magnitud de los hechos. Es decir, la percepción de autocontrol se fundamenta desde principios cognitivos y la percepción de riesgo a partir de bases culturales.

Los estudios psicológicos de la seguridad percibida señalan que, en el caso de los hechos violentos, la percepción de autocontrol está influida por la percepción de riesgo ya que el afrontamiento de la inseguridad depende del estilo comunicativo que el individuo asume como defensa personal ante la magnitud desconocida de los hechos que culturalmente ha sido transferida de generación en generación.

La psicología de la seguridad percibida advierte que los estilos de información contribuyen a construir un imaginario social en el que se exhibe la calidad de las políticas públicas, los programas asistenciales y la vulnerabilidad de la ciudadanía frente a los hechos maximizados o minimizados de la inseguridad y la violencia (Cerbino, 2007).

Los estudios psicológicos de la inseguridad percibida han establecido diferencias significativas entre grupos considerando sus características sociodemográficas, socioeconómicas y socioespaciales relativas a las emociones que se desprenden de un evento de riesgo e inseguridad percibidos (Malone, 2010; Ruíz, 2010; Silveira, et. al, 2010; Vázquez y Martínez, 2011; Badejo & Oluyemi, 2012).

La psicología de la seguridad percibida, no obstante, las identidades de los grupos, parecen mostrar que la inseguridad pública tiene como principales efectos la desconfianza, la exclusión y el menoscabo de un grupo hacia otro (Aslund, et. al, 2009; Leaf, et. al, 2010; Elizalde, 2010; Velandía y Rodríguez, 2010; Gervais, 2011). Asociada a la emoción, la identidad de grupo explica la prevalencia de relaciones asimétricas entre individuos. La observación de estereotipos en referencia a estilos de vida conservadores es explicada por la correlación entre estigmas, menoscabo, materialismo y consumismo.

Los estudios psicológicos de la seguridad percibida han demostrado las diferencias de género respecto al robo evidencian la propensión al riesgo más en hombres que en mujeres (Bolívar, Contreras y Jiménez, 2010). En el caso de la desconfianza a las autoridades, las mujeres más que los hombres advirtieron una mayor violación sistemática de los derechos humanos (Malone, 2010). Tales diferencias convergen con los resultados del estudio de Velandía y Rodríguez (2010) en los que los estereotipos femeninos vinculaban a la inteligencia con el autoconcepto de las mujeres.

La psicología de la seguridad percibida ha señalado que el análisis del perfil de una persona anticipa el delito incluye un alto autocontrol de las situaciones de riesgo podría tener una edad adulta joven o mayor, con estudios superiores e ingreso mayores al promedio que le permiten confiar en lugar de discriminar a las personas desconocidas (Ruíz, 2010). En contraste, el perfil de una persona que asume conductas de riesgo es aquella con un bajo autocontrol de la situación, joven o adolescente, estudios medios y cuyo salario mínimo le impiden confiar en las personas con las que convive y tiende a discriminarlas (Silveira, et. al, 2010).

Los estudios psicológicos de la seguridad percibida han demostrado que ambos perfiles han sido evidenciados por separado en las investigaciones del estado del arte puesto que el objetivo de estas investigaciones ha sido demostrar los determinantes del autocontrol, es menester incluir las variables sociodemográficas de edad, ingreso y escolaridad en los modelos (Vázquez y Martínez, 2011). No obstante, la inclusión de otras variables tales como el estado civil, el número de hijos o incluso la religión estarían relacionados con las intenciones de menoscabo dado que se trata de situaciones personales y grupales que pueden evidenciar la percepción de riesgo respecto al robo (Badejo & Oluyemi, 2012).

La psicología de la seguridad percibida supone que es necesario medir el encuadre de los medios de comunicación y sus efectos directos sobre la opinión pública, principalmente sobre la percepción de riesgo y autocontrol (Álvarez, et. al, 2010). En lo referente a la acción gubernamental, los estudios psicológicos de la inseguridad deberán extender sus estudios a la evaluación de políticas de seguridad (Arriagada, 2002). Los hallazgos relativos a la percepción de la ciudadanía con respecto a sus gobernantes y autoridades serán fundamentales para explicar la desconfianza que sesga las percepciones ciudadanas con respecto a la inseguridad pública.

Los estudios psicológicos de la seguridad percibida, en el caso de la cobertura de los medios de comunicación en referencia a la acción gubernamental, los programas y políticas de seguridad, explican el sesgo mediático que maximiza o minimiza la situación de inseguridad al mismo instante que responsabiliza al Estado por su opacidad o negligencia en la atención a víctimas. Si la percepción de la ciudadanía evidencia la corrupción, la impunidad y el amarillismo del Estado como de los medios de comunicación, será menester explicar el proceso de amplificación social de la inseguridad en un contexto en el que los medios de comunicación establecerían una agenda de seguridad a través de la opinión pública y la agenda política.

Especificación de un modelo para el estudio de la seguridad percibida

Una especificación consiste en el establecimiento de los ejes y las trayectorias de relaciones de dependencia entre las variables esgrimidas en la revisión de la literatura. En ese sentido, una especificación refiere a la sistematización de hipótesis, las cuales explican las relaciones entre los factores reportados en el estado del conocimiento.

De este modo, el modelo incluye cinco ejes o nodos (rectoría del Estado, gestión, administración, gobernanza y acuerdos percibidos) y múltiples trayectorias de relaciones de dependencia que explicarían la seguridad percibida tanto por autoridades como por ciudadanos. En ese tenor, el modelo incluye cinco hipótesis.

El eje que va de la rectoría hacia los demás nodos supone que el Estado no sólo se concentra en una función gendarme a cuidado de la propiedad privada sino, además está obligado a legitimar la coerción con la que responde a la violencia o la delincuencia a través de una función persuasiva que consiste en una unión nacional para la defensa del territorio,

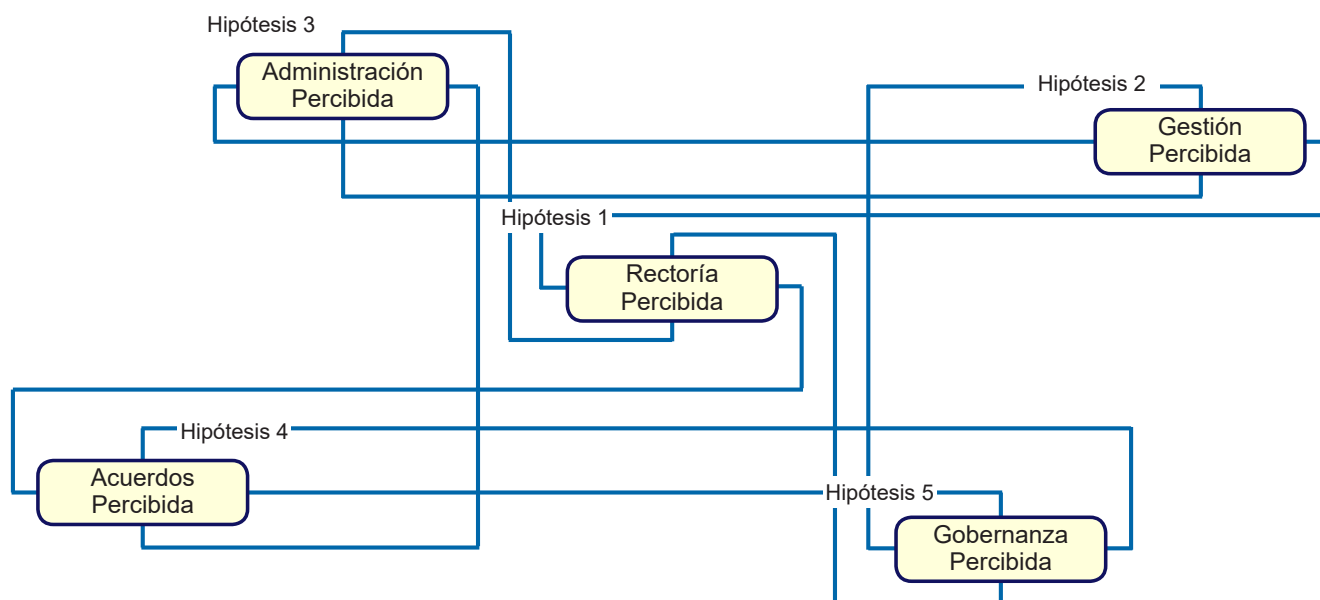


FIGURA 1. Especificación de un modelo para el estudio de la seguridad percibida. Fuente: Elaboración propia.

la nación, la ciudadanía o la identidad (hipótesis 1). Es el caso de los regímenes autoritarios que no llegan a ser totalitarios, pero mantienen sus fuerzas represoras ante cualquier brote de sublevación o reivindicación, restando la importancia de estar con el régimen en cuyo caso contrario serían considerados como agentes desestabilizadores, agitadores o anomias.

El eje que va de la gestión a las demás instancias advierte que el Estado no sólo está dedicado a la protección de los intereses de las élites sino, además se encarga de evaluar el desempeño de las instituciones de seguridad (hipótesis 2). Es el caso de los gobiernos con políticas armamentistas, pero que requieren de su legitimación a través de los protocolos internacionales de seguridad como es el caso de la Organización del Atlántico Norte (OTAN) para difundir en los medios la idea de que existe un enemigo global (el terrorismo o el fundamentalismo), el cual debe ser aniquilado por la gestión más que por la rectoría del Estado.

El eje de la administración a los demás puntos nodales supone que el Estado no sólo es rector o gestor, sino además administrador de la vida pública, la seguridad incluida (hipótesis 3). Se trata de una forma de gobierno centrada en la burocracia que supone la prevención del delito y la impartición de justicia, así como el control y poder de decisión en los fueros local y federal. Es el caso de gobiernos locales que delimitan sus leyes a partir de los lineamientos internacionales, pero con base en los usos y costumbres de sus ciudadanos. Ello supone una consulta, negociación y concertación continuos en los medios y en los espacios públicos.

El eje de los acuerdos percibidos a las demás instancias advierte que el Estado ha perdido poder e influencia sobre la sociedad civil, razón por la cual la gestión y la administración pública deben procurar aproximarse a las necesidades,

expectativas y capacidades de la ciudadanía local. De hecho, éste eje pone de relieve que existe una desconfianza ciudadana hacia las autoridades y las instituciones, por consiguiente, la ciudadanía se ve obligada a realizar una autogestión mediante la organización de redes y esferas civiles que vigilen y denuncien la corrupción del Estado, así como la generación de propuestas para la agenda pública y su incidencia en las políticas públicas (hipótesis 4). Es el caso de las democracias participativas en las que el Estado se ha reducido a una mera función gendarme.

El eje que va de la gobernanza a las demás instancias nodales supone que la ciudadanía ha evolucionado más que sus autoridades y que las instituciones han sido suprimidas y sustituidas por organizaciones de la sociedad civil que llevan a cabo la gestión y la administración de la seguridad local (hipótesis 5). Se trata de un escenario en el que la seguridad es percibida como resultado de la participación civil y la negociación con los gobernantes, así como la supresión de la burocracia y las instituciones de seguridad, la regulación de los medios y la formación de una masa crítica.

CONSIDERACIONES FINALES

El aporte del presente trabajo a la literatura consultada radica en la especificación de un modelo para el estudio de la seguridad percibida. Se trata de un modelo en el que se incluye ejes y trayectorias de relaciones de dependencia entre las variables esgrimidas en el estado del conocimiento con la finalidad de anticipar escenarios de gobernanza o gobernabilidad. En el primer caso se alude a la autogestión como indicador preponderante, la sociedad civil gestora de sus propios intereses y capacidades en la edificación de una identidad común. En el segundo caso se trata de una concertación de prioridades con las autoridades ante la falta de oportunidades y la poca atingencia gubernamental.

Empero, el presente trabajo seleccionó un repertorio de fuentes con criterios específicos que pueden ser ampliados si se consultan otros repositorios como EBSCO, SCIELO, PEPsic, SCOPUS, ELSELVER o IBIOMED. En tales casos, la discusión más álgida sería con los estudios que sostienen una diversidad participativa y emergente de la sociedad ante la ingobernabilidad, luego de que la pacificación ya no sería considerada un fin en sí misma sino sólo un medio.

Además, la especificación puede ser ampliada a otros ejes como la participación, la justicia o la pacificación todas ellas percibidas y que pudieran ser un indicador de las diferencias entre gobernantes y gobernados. En ese sentido, la construcción de una agenda pública sería un escenario idóneo para observar las relaciones de poder e influencia que en un marco de debate, consenso y corresponsabilidad permitirán anticipar escenarios de conflicto y cambio social.

La psicología que estudia cada uno de éstos fenómenos adquiriría mayor relevancia siempre que sus marcos teóricos, conceptuales y empíricos se avoquen a la especificación y contratación de modelos. En ese sentido, el aporte del presente trabajo a la teoría de la seguridad percibida radica en que: 1) la violencia y la pacificación son resultado de las diferencias entre gobernantes y gobernados; 2) el conflicto y el cambio social son generados desde las instancias de poder e influencia entre instituciones gubernamentales y organizaciones de la sociedad civil; 3) la participación de la ciudadanía inicia desde los procesos de legitimación del poder, los cuales adquieren un significado a partir de sus representaciones y percepciones; 4) los medios de comunicación son difusores de una agenda, con ejes y temas que no siempre comparten los gobernantes y los gobernados; 5) la discusión relativa a las prioridades, necesidades, expectativas y capacidades de los actores políticos y sociales está centrada en la gestión y la administración de la seguridad; 6) la percepción está en cada una de las fases del proceso especificado y por consiguiente, es menester profundizar en sus dimensiones de riesgo y utilidad.

En relación con los estudios llevados a cabo por Carreón, Hernández y García (2016) y Carreón y colaboradores (2016) en donde plantean y demuestran siete dimensiones de la percepción de seguridad con base en una revisión histórica del Estado, su rectoría e ingobernabilidad hasta la gobernanza de la sociedad civil, el presente trabajo más bien propone cinco ejes y trayectorias desde las que la seguridad percibida está diseminada, pero a la vez circunscrita a la rectoría del Estado al evolucionar su propaganda del terror y el miedo a la delincuencia como a la corrupción en los medios de comunicación.

Es decir, el debate está centrado en la especificación de modelos a partir de los gobernantes, pero no en razón de la organización civil ante una escalada de violencia e inseguridad, así como una reorientación hacia la concordia y la pacificación. En ambos casos la participación civil será determinante de la denuncia, la vigilancia, el seguimiento, el debate, los acuerdos y las corresponsabilidades con el Estado.

En suma, la seguridad percibida abona al debate y especifica el interés en la evaluación del desempeño de los actores en

cada una de las dimensiones revisadas, así como la posible edificación de una agenda común para la seguridad y la pacificación.

REFERENCIAS

- Álvarez, D., Núñez, J., Álvarez, L., Dobarro, A., Rodríguez, C. & González, P. (2011). Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de secundaria. *Anales de Psicología*, 27, 221-231.
- Arriagada, I. (2002). Seguridad ciudadana y violencia en América Latina. En F. Carrión (coord.). *Seguridad ciudadana ¿Espejismo o realidad?* (pp. 109-140). Quito: OMS.
- Åslund, C., Leppert, J., Starring, B. & Nilsson, K. (2009). Subjective social status and shaming experiences in relation to adolescent repression. *Archives of Adolescent and Adult Psychiatry*, 163, 55-61.
- Badejo, A. & Oluyemi, S. (2012). Predisposing factors to youth involvement in electoral violence in Lagos metropolis. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policing Studies*, 3, 312-316.
- Bizer, G., Larsen, J. & Petty, R. (2010). Exploring the valence framing effect: negative framing enhances attitude strength. *Political Psychology*, 32, 59-80.
- Bolívar, C., Contreras, J., Jiménez, M. & Chaux, E. (2010). Desentendimiento moral y dinámicas del robo escolar. *Revista de Criminología*, 52, 243-261.
- Brodie, G., Beck, J. & Carr, A. (2011). Goals feedback and self-regulation: control theory as a natural framework for executive coaching. *Consulting Psychology Journal*, 63, 23-38.
- Brysk, A. (2009). Beyond framing and shaming. Human trafficking, human security and human rights. *Journal of Human Security*, 5, 8-21.
- Bucker, H. (2011). Formation of self-control: Gottfredson and Hirschi's general theory of crime and beyond. *Aggression and Violence Behavior*, 16, 265-276.
- Carreón, J., García, C., Vilchis, F.J., Martínez, J., Sánchez, R. & Quintana, L.D. (2016). Confiabilidad y validez de un instrumento que mide siete dimensiones de percepción de seguridad en estudiantes de una universidad pública. *Pensando Psicología*, 12(20), 61-76.
- Carreón, J., Hernández, J. & García, C. (2016). Agenda pública y participación sociopolítica. *Fermentum*, 26, 41-56.
- Cerbino, M. (2007). El (en) cubrimiento de la inseguridad o el estado de hecho mediático. *Nueva Sociedad*, 208, 86-102.
- Dammert, L., Salazar, F., Montt, C. & González, P. (2010). *Crimen e inseguridad. Indicadores para las Américas*. Santiago: Flacso-Bid.
- Elizalde, A. (2010). Estudio descriptivo de las estrategias de afrontamiento del bullying en profesorado mexicano. *Education & Psychology*, 8, 353-372.
- Fernández, C., Revilla, J. & Domínguez, R. (2010). Emotions elicited by television violence. *Scientific Journal of Media Literacy*, 36, 97-104.
- Gervais, W. (2011). Findings the faithless: perceived atheist prevalence reduces anti-atheist prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37, 543-556.

- Gibson, C., Sullivan, C. Jones, S. & Piquero, A. (2010). Does it take village? Assessing neighborhood influences of children's self-control. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 47, 31-62.
- González, G., Fernández, S. & Viguri, R. (2011). Homicides in children under 15 years of age, México 2000-2010. Preliminary report. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 68, 232-258.
- Hafner, E. (2008). Sticks and stones: naming and shaming the human rights enforcement problem. *International Organization Review*, 62, 689-716.
- Hernández, R. & Limiñana, R. (2005). Víctimas de violencia familiar: consecuencias psicológicas en hijos de mujeres embarazadas. *Anales de Psicología*, 21, 11-17.
- Imbroscio, D. (2006). Shaming the inside game. A critical of the liberal expansionist approach to addressing urban problems. *Urban Affairs Review*, 42, 224-248.
- Kliksberg, B. (2008). ¿Cómo enfrentar la inseguridad en América Latina? La falacia de la mano dura. *Nueva Sociedad*, 215, 4-17.
- Laca, A., Santana, H., Ochoa, Y. & Mejia, J. (2011). Percepción de bienestar social, anomia, interés e impotencia política en relación con las actitudes hacia la democracia. *Liberabit*, 17, 7-18.
- Leaf Van Boven, M. & Campbell, T. (2010). Stigmatizing materialism: on stereotypes and impressions of materialistic and experiential pursuits. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36, 551-556.
- Malone, M. (2010). The verdict is in: the impact of crime on public trust in Central American Justice System. *Journal of Politics and Latin American*, 3, 99-128.
- McCombs, M. (1996). Influencia de las noticias sobre nuestras imágenes del mundo. En B. Jennings y D. Zillmann (coord.) *Los efectos de los medios de comunicación: investigaciones y teorías*. (pp. 12-31). Barcelona: Paidós.
- McCombs, M. (1972). The agenda-setting function of mass media. *The public Opinion Quarterly*, 36, 176-187.
- Muela, A. (2008). Hacia un sistema de clasificación nosológico del maltrato infantil. *Anales de Psicología*, 24, 77-87.
- Muftic, L. (2009). A macro –micro theoretical integration: an unexplored theoretical frontier. *Journal of Theoretical and Philosophical Criminology*, 1, 33-71.
- Oliva, F., Hernández, M. & Calleja, N. (2010). Validación de la versión mexicana del inventario de expresión de ira estado rasgo (STAXI-2). *Acta Colombiana de Psicología*, 13, 107-117.
- Osakpa, D. (2012). Political violence and secondary school education in Nigeria: a case study of bette-bendi people of cross river state. *International Journal of Research in Engineering and Social Sciences*, 2, 189-206.
- Ramírez, C. & Núñez, D. (2010). Violencia en la relación noviazgo en jóvenes universitarios: un estudio exploratorio. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 15, 273-283.
- Romeu, L. & Piacenza, P. (2010). Homicidios diarios. Análisis del discurso periodístico sobre homicidios por armas de fuego. Buenos Aires (argentina) 2001-2002. *Salud Colectiva*, 6, 295-312.
- Ruíz, J. (2010). Eficacia colectiva, cultura ciudadana y victimización: un análisis exploratorio con sus relaciones con diversas medidas de miedo al crimen. *Acta Colombiana de Psicología*, 13, 103-114.
- Sánchez, C. & Cerezo, F. (2010). Variables personales y sociales relacionadas con la dinámica bullying en escolares de educación primaria. *Journal of Research in Education Psychology*, 8, 1015-1032.
- Silveira, A., Assunção, R., Figueiredo, B. & Beato, C. (2010). Impact of the staying alive program on the reduction of homicides in a community in Belo Horizonte. *Revista Saúde Pública*, 44, 1-6.
- Slovic, P. (1987). Perception of risk. *Science*, 236, 280-285.
- Slovic, P., Fischhoff, P. & Lichtenstein, S. (1982). Why study risk perception. *Risk Analysis*, 2, 83-93.
- Steriani, E., Doerksen, S. & Conroy, D. (2012). Identifying priorities among goals and plans: a critical psychometric reexamination of the exercise goal setting and planning scheduling scales. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 1, 158-172.
- Tókmán, V. (2007). *Informalidad, inseguridad y cohesión social en América Latina*. Santiago de Chile: ONU.
- Vaughn, M. & Perron, B. (2011). Substance users careers and antisocial behavior: a biosocial life-course perspective. In M. Delisi, & K. Beaver (coord.). *Criminology theory: a life course approach*. (pp. 109-120). Florida: Nelson Universities and Colleges.
- Vázquez, C. & Martínez, C. (2011). Género y profesión como moduladores de la modificación de los estereotipos. *Anales de Psicología*, 27, 427-434.
- Velandia, A. & Rodríguez, R. (2010). Estereotipos femeninos y preferencia de consumo. *Universitas Psychologica*, 10, 47-59.
- Vuanello, R. (2005). Violencia e inseguridad urbana: la victimización de los jóvenes. *Fundamentos en Humanidades*, 6, 137-160.
- Yañez, J. (2006). *Modelo para el estudio de la inseguridad pública: el caso Iztapalapa*. México: ICESI.

Atención psicológica al maltrato infantil en una institución pública especializada

BRENDA GUADALUPE PASCUAL AGUILAR
MARÍA DEL PILAR ROQUE HERNÁNDEZ
MARÍA DEL SOCORRO CONTRERAS RAMÍREZ¹

RESUMEN: El maltrato infantil se presenta cuando un niño, menor de 18 años recibe malos tratos físicos, emocionales, sexuales y/o laborales que conllevan consecuencias, físicas, y psicológicas. A partir de que constituye un problema social, sus consecuencias en los implicados, de la necesidad de contribuir al desarrollo infantil y de la urgencia de realizar acciones de atención, se realizó un estudio exploratorio, transversal y de campo, para analizar cualitativamente los logros obtenidos con la atención psicológica proporcionada a usuarios de un programa de maltrato infantil en una institución pública especializada en la ciudad de México. Participaron 4 mujeres y 3 hombres (*edadM* = 43.4 años, Rango = 31-50) quienes querían reintegrar o convivir con 13 niños (*edadM* = 7.1, Rango = 2-15). Se utilizaron pruebas formales, informales, entrevista y observación; se contó con el consentimiento informado y el trabajo fue individual. Se logró la reintegración familiar de 3 niños y la convivencia en casa hogar con 4 menores. Los cuidadores adquirieron habilidades de crianza y sana convivencia, fortaleciendo su estabilidad emocional, familiar y social personal además de la de los niños. Se concluye que el maltrato es un problema mundial en el cual la sociedad mexicana acepta cierto nivel de violencia para corregir las conductas no adecuadas en los menores, por lo que las instituciones públicas deben intervenir oportunamente para proteger sus derechos. El psicólogo juega un papel fundamental en este proceso a partir de realizar sus funciones profesionales de evaluación e intervención de manera ética y responsable.

Palabras clave: Maltrato infantil, familia, evaluación psicológica, intervención, programas públicos.

ABSTRACT: Child maltreatment occurs when a child, under the age of 18, receives physical, emotional, sexual and / or labor mistreatment that results in physical and psychological consequences. Since it constitutes a social problem and its consequences on those involved, the need to contribute to child development and the urgency to carry out care actions, an exploratory, transversal and field study was carried out to qualitatively analyze the achievements obtained with the psychological care provided to users of a child abuse program at a specialized public institution in Mexico City. Four women and three men (age *M* = 43.4 years, Range = 31-50) participated, who wanted to reintegrate or live with 13 children (age *M* = 7.1, Range = 2-15). Formal, informal, interview and observation tests were used; Informed consent was obtained and the work was individual. Family integration was obtained with 3 of the children as well as assimilating the other 4 minors to an orphanage. Caregivers acquired parenting skills and healthy coexistence, strengthening their personal emotional, family and social stability in addition to that of children. It is concluded that abuse is a global problem in which Mexican society accepts a certain level of violence to correct inappropriate behavior in minors, so that public institutions must intervene in a timely manner to protect their rights. The psychologist plays a fundamental role in this process from performing the professional functions of evaluation and intervention in an ethical and responsible manner.

Keywords: Child abuse, family, psychological evaluation, intervention, public programs.

INTRODUCCIÓN

La familia es el agente de socialización primario y una fuente de información para el niño acerca de su propia valía, normas, roles y expectativas que se proyecten hacia él (Adelman & Taylor, 2010). Para Bandura (Bandura y Ribes, 1975) aprendemos por medio de la observación de otros, como los padres, abuelos, hermanos, etc., quienes son modeladores de las conductas, de imposición y dominación donde pueden configurar pautas agresivas, tanto en palabras como en actitudes. Dentro de la familia, se encuentran diferentes estilos de crianza utilizados para el desarrollo de los hijos, éstos poseen intencionalidad social y deben plasmarse para la construcción personal y los valores del individuo (Gervilla et al., 2003). Para Berguer (2007) los estilos básicos de crianza son: a) *democrático*, donde los tutores son flexibles y actúan como guías y mentores, establecen límites, aplican normas, escuchan las demandas y preguntas de sus hijos conversando sobre los sentimientos y problemas; b) *permisivo*, los padres tienen pocas exigencias, ocultan cualquier impaciencia que sientan, ejercen poca disciplina, no se sienten responsables de los hijos y les exigen escasa madurez; y c) *autoritario*, los cuidadores establecen reglas claras y patrones de referencia elevados, no consideran las opiniones ni emociones de sus hijos.

La familia por lo tanto, es la base de cualquier sociedad, pues nos prepara para afrontar situaciones; sin embargo también es la primera instancia en donde puede surgir la violencia y el maltrato infantil. Según Whaley (2003, p. 22) la violencia familiar incluye "todos aquellos actos u omisiones que atentan en contra de la integridad física, psicológica, o sexual y moral de cualquiera de los integrantes de la familia". Se considera maltrato infantil, cuando la intensidad sobrepasa, causando un daño mayor e inmediato en el menor (Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF, 2017). De acuerdo al Código Federal Penal (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2016) existe violencia familiar al realizar actos o conductas de dominio, control o agresión física, psicológica, patrimonial o económica, a alguien con quien se tenga un vínculo de parentesco por consanguinidad o civil.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2017) el maltrato infantil incluye los abusos y desatenciones que ejerce un adulto con responsabilidad o poder hacia menores de 18 años--lo que incluye todos los tipos de maltrato físico o psicológico--, que pongan en riesgo su salud, desarrollo, dignidad y supervivencia. Para Leeb, Paulozzi, Melanson, Simon y Arias (2008) el maltrato infantil incluye actos de comisión u omisión por el padre o cuidador que originan daño o amenaza de daño para el niño: el abuso físico y psicológico constituyen un maltrato por comisión, mientras que el abandono físico y emocional son por omisión (Cantón, Cortés, Justicia y Cantón, 2013). Para el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia y el Programa de Prevención al Maltrato Infantil (DIF-PREMAN, 2012) el maltrato infantil implica las agresiones intencionales de adultos (generalmente familiares cercanos) para corregir a los menores, lo que origina daños físicos y emocionales que afectan su desarrollo intelectual, educación e integración a la sociedad.

Pueden identificarse diversos tipos de maltrato infantil (Arruabarrena, 2011; Casado, Díaz y Martínez, 1997; Wekerle, Miller, Wolfe y Spindel, 2007):

1. Físico: aplicación deliberada de fuerza al cuerpo de un menor, que cause una lesión no accidental; incluye comportamientos como sacudir, ahogar, morder, patear, quemar, envenenar o cualquier otro uso de fuerza o restricción dañina o peligrosa.
2. Emocional o psicológico: los adultos de quién depende el niño, ejercen actos u omisiones que causan trastornos conductuales, cognitivos, emocionales o mentales, entre ellos, las amenazas verbales, rechazar, aterrorizar, aislar, restringir la autonomía, transmitir inseguridad respecto al futuro inmediato, sobre-exigir, culpar y explotar.
3. *Negligencia*: los padres o tutores no proporcionan los requisitos esenciales para el desarrollo emocional, psicológico (no se satisface la necesidad de ser amado, querido, de sentirse seguro y valioso) y físico (no se cubren las necesidades alimenticias, vestido, hogar, limpieza, cuidados médicos y educación).
4. *Abuso sexual*: un adulto o adolescente usa a un niño con propósitos sexuales (e.g. caricias a los genitales, incesto, violación, sodomía, exhibicionismo).
5. Maltrato institucional: cualquier normatividad, procedimiento, actuación u omisión a través del poder de un docente o profesionista que impliquen abuso, negligencia, detrimento en la salud, seguridad, estado psicológico y bienestar físico y que viola los derechos básicos del niño en cualquier etapa del desarrollo (Mazadiego, 2005).
6. Testigos de violencia doméstica: sin querer ser objeto de violencia física, conviven y están al cuidado de una pareja parental donde ocurren episodios de violencia doméstica (Mazadiego, 2005).

Debe señalarse que el maltrato en las modalidades apuntadas, puede originarse en relación con elementos de la familia, los cuidadores y el niño y en interacción de unos con otros. Respecto a la familia, se tiene:

- Tipo de crianza en los niños (Berger, 2007). Estrés familiar, desventaja económica, falta de uno de los padres, número de hijos (Tabera y Rodríguez, 2010).
- Aspectos culturales: algunas costumbres son consideradas maltrato en algunas culturas y en otras no (Berger, 2007).
- Aceptación social de la violencia y/o aislamiento social de la familia: falta de acceso a recursos ante crisis, en el cuidado del menor, y en la resolución de conflictos (Tabera y Rodríguez, 2010).
- Agresión física entre los padres (UNICEF, 2012).

En cuanto a los cuidadores, se indican:

- Factores demográficos: juventud, nivel educativo, falta de conocimientos sobre desarrollo infantil y problemas socioeconómicos (Antequera, 2006; Gómez, 1988).
- Incapacidad de organizar y sostener un vínculo afectivo positivo con el menor, que le proporcione estimulación, bienestar y apoyo (Wekerle et al., 2007).

- Presencia de una historia personal de maltrato en la infancia (Andrade, 2010; Antequera, 2006; Gómez, 1988; OMS, 2017).
- Personalidades negativas: insatisfacción de las necesidades de amor; empatía y autoestima bajas; expectativas altas e irrealistas sobre la conducta y capacidades de sus hijos; rigidez en el pensamiento y comportamiento; baja tolerancia a la frustración y control de impulsos, hostilidad; inmadurez emocional, depresión y dificultad para afrontar problemas (Antequera, 2006; Arruabarrena, 2011; Gómez, 1988).
- Personalidades psicopatológicas, frecuentes rasgos paranoides, creer que el maltrato es un ejercicio de autoridad y dominación, prácticas violentas, ideas sobre la supremacía de ser varón; personalidad voluble, trastorno antisocial, elevados niveles de neurosis y falta de apoyo social (Andrade 2010; Antequera, 2006).
- Sentimientos de culpa por el maltrato vivido y/o ejercido (Andrade 2010).
- Utilizar al niño para la materialización de los deseos no cumplidos y/o culparlo por algún accidente o problema físico/médico de otros (Arruabarrena, 2011).
- Consumo de alcohol y tóxicos (Andrade, 2010; Antequera, 2006; Tabera y Rodríguez, 2010, UNICEF; 2012).
- Falta de eficacia en el rol paterno, escasas habilidades de comunicación y expresión de emociones (Antequera, 2006).

Entre las causas de maltrato relativas a los niños, están:

- Características demográficas: ser varones (Gómez, 1988), infanticidios y abuso sexual por ser mujeres (Pinheiro, 2006; UNICEF, 2012).
- Circunstancias de nacimiento: no deseados, prematuros. Ser dependientes e interferir en las actividades parentales (Gómez, 1988).
- Necesidades especiales, llorar o rasgos físicos anormales (OMS, 2017).
- Problemas de salud mental (UNICEF, 2012).

Las causas del maltrato apuntadas, tienen impacto en el desarrollo de los niños, los adultos y la familia misma. En general, Berger (2007) apuntó que las consecuencias en los menores comienzan cuando éstos, perciben que son tratados peor que otros niños y que sus padres parecen no amarlos, según los estándares de amor parental de su comunidad. Berger agregó que, cuando el maltrato no es observado rápidamente, denunciado y detenido, se deterioran todos los aspectos del desarrollo infantil, lo que afecta su salud física, seguridad y percepción que éstos tienen del mundo, las relaciones sociales y el ajuste psicológico (Gaxiola y Frías, 2005). A partir del tipo de maltrato ejercido a los niños, las consecuencias en ellos, pueden implicar:

- *Síndrome del niño maltratado*: condición clínica que implica maltratados físicamente graves, por padres o cuidadores (Kempe y Kempe, 1998).
- *Síndrome del niño sacudido*: sacudimiento de la cabeza de un menor de dos años, que genera la ruptura de vasos sanguíneos, hemorragia cerebral, hipoxia e isquemia, y en algunos casos, fracturas costales (Loredo, Trejo y Melquiades, 2011).

- *Síndrome de Münchhausen por poderes*: los cuidadores simulan enfermedades en el niño y lo someten a continuas exploraciones médicas, medicamentos o ingresos hospitalarios (Gómez y Agudo, 2002).
- *Alineación parental*: denigración de un progenitor anteriormente querido por el niño, con el fin de alejarlo de él (Maida, Herskovic y Prado, 2011).
- Problemas en el rendimiento escolar, bajas calificaciones. Consumo de medicamentos, violencia, inadecuada relación con pares, problemas de salud, hospitalización o consultas frecuentes (UNICEF, 2012).
- Desnutrición, depresión, conductas auto-lesivas, suicidas, antisociales y opositoras, trastornos de personalidad, somatización, ansiedad y disociación (Mesa-Gresa y Moya-Albiol, 2011).
- Alteraciones del sistema nervioso central, autónomo, endocrino e inmune (Mesa-Gresa y Moya-Albiol, 2011).
- Entre los efectos a largo plazo, están: depresión, consumo de tabaco, alcohol y drogas, obesidad, comportamientos sexuales de alto riesgo, embarazos no deseados (Mesa-Gresa y Moya-Albiol, 2011; OMS, 2017; UNICEF, 2012).

En la bibliografía, se destacan las consecuencias legales sobre las psicológicas en el adulto que ejerce el maltrato. En cuanto a las primeras y según el artículo 343 del Código Federal Penal (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2016) la violencia familiar es penalizada de 6 meses a 4 años de prisión y pérdida del derecho de pensión alimenticia, además de quedar sujeto a tratamiento psicológico. Los presuntos maltratadores son evaluados psicológicamente por el Centro de Víctimas de Amenazas y Personas Generadoras de Violencia Familiar de la Procuraduría General de Justicia del Distrito Federal (2017) para determinar si presentan rasgos propios del perfil agresor y cuál es la atención psicoterapéutica que se requiere.

Entre las consecuencias del maltrato en el contexto familiar, están (Andrade, 2010): 1) cambio en la comunicación entre sus miembros y con el entorno; ajuste patológico; y probable “reproducción” de comportamientos de maltrato psicológico y físico; 2) angustia, fluctuaciones en la percepción de seguridad y estabilidad psíquica y orgánica familiar e individual. Violación de la condición psicosocial del otro. Actitudes de abuso de autoridad, rechazo, silenciamiento, exclusión y falta de respeto a la intimidad; 3) afectación en la sana convivencia, así como en los niveles de adaptación de las familias y de sus miembros con el entorno; 4) ubicar a la violencia intrafamiliar como un recurso más de comunicación y ajuste de la ansiedad, por la insatisfacción de necesidades afectivas, morales y materiales; y 5) inadecuadas habilidades para la resolución de problemas por comunicación no asertiva y baja tolerancia.

Tanto las causas, las consecuencias, tipos de maltrato y perfil del maltratador deben identificarse a través de la evaluación, que implica la descripción y valoración de un fenómeno (Adelman y Taylor, 2010) a través de un proceso continuo, para obtener información, cuantitativa y cualitativa, para emitir juicios de valor fundamentados que faciliten tomar decisiones y planear la intervención (Torres, 2004). Una característica del concepto de maltrato que dificulta su evaluación psicológica, refiere a su naturaleza multidimensional, la frecuencia,

cronicidad, duración, tipo de maltrato, edad del niño al momento del inicio de éste y el vínculo con el maltratador (Antequera, 2006). Por esto los diferentes tipos de maltrato deben ser examinados independientemente: cada uno tiene antecedentes y consecuentes particulares, por lo que la evaluación se dificulta ya que cada tipo de maltrato generará repercusiones diferentes que hay que evaluar y que se modificarán a partir de la edad del niño, de sus circunstancias y vivencias relacionadas directamente o no con el maltrato (English, Bangdiwala & Runyan, 2005).

El psicólogo dispone de cuatro métodos generales para la evaluación (pruebas con referencia a la norma, entrevista observación y procedimientos informales), los cuales se complementan obteniendo mediante la aplicación de estas evaluaciones, información integral, congruente y significativa (Sattler, 2010). En el caso de maltrato infantil, la evaluación debe utilizar la mayor cantidad de métodos posibles, incluir a todos los implicados (niños, padres o cuidadores, agresor) y agentes sociales (informes policiales, servicios de salud, sociales, comunitarios, escuela, vecinos) así como abarcar las mayores áreas del desarrollo posibles. Para Antequera, (2006) la evaluación debe considerar la valoración de: 1) el tipo de maltrato; 2) las figuras parentales y de las relaciones padres-hijos; 3) el niño; y 4) los aspectos ambientales y sociales.

Para detectar el maltrato infantil, se han creado diversos instrumentos dirigidos a padres u otras personas que representen un posible riesgo de abuso para el niño (Cohen y Swerdlik, 2006). Existen instrumentos como entrevistas, pruebas formales e informales, para evaluar: adaptación, cualidades, preferencias, manejo de la intimidad, celos, comunicación, sentimientos, satisfacción, estabilidad, confianza, expectativas, capacidades paternas, enfrentamiento como el manejo del enojo, fortaleza de los lazos familiares, ambiente interpersonal familiar, actitudes de los niños hacia sus padres y calidad general de la vida familiar (Cohen y Swerdlik, 2006).

De acuerdo con Cohen y Swerdlik (2006) en los niños se pueden aplicar algunas pruebas para la evaluación del maltrato, entre ellas las de Wechsler de inteligencia, pruebas proyectivas como el Test de Apercepción Temática (Murray, 1938), y la utilización de la terapia juego de roles. Cohen y Swerdlik señalaron, además, instrumentos válidos para la identificación de adultos maltratadores, como el Inventario del Potencial de Abuso Infantil (Milner, 1986) y el Índice de Tensión en la Paternidad a los Hijos (Loyd y Abidin, 1985); también reportaron el empleo del Cuestionario para la Evaluación de Adoptantes, Cuidadores, Tutores y Mediadores (Bermejo et al., 2006). Los psicólogos, al utilizar los métodos de evaluación, deben interpretarlos de manera adecuada y ética, siguiendo los procedimientos establecidos por los instrumentos utilizados; reunir todos los datos necesarios para poder obtener una conclusión y dar recomendaciones basadas en la salud y bienestar del niño, inmediatamente y a futuro, así como de los involucrados (Sattler, 2010).

La observación realizada por diversos profesionales es también importante. Existen pautas generales y breves para la evaluación de señales de abuso infantil físico y emocional (Cohen y Swerdlik, 2006): 1) es posible que los cuidadores y el

niño describan las lesiones como accidentes; 2) el psicólogo, por medio de la observación puede identificar marcas en la piel; 3) las señales de abuso sexual, incluyen la dificultad en los niños para sentarse o caminar, comezón o dolor en el área genital, y ropa interior manchada, sangrada o desgarrada; 4) en niños mayores, enfermedades de transmisión sexual o embarazos pueden ser indicadores; y 5) miedo de regresar a casa, temor a los adultos y la renuencia a quitarse la ropa.

La finalidad de la evaluación, por tanto, es la intervención, que de acuerdo con Adelman y Taylor (2010) es un proceso intencional en las personas para producir cambios en su conducta, emociones, educación, etc. Estos resultados intencionados incluyen mantenimiento, cambio (desarrollo, mejoramiento) o transformación con respecto a condiciones problemáticas o no de los sistemas (persona, ambiente o ambos). La intervención dirigida al maltrato entonces, es un proceso que debe considerar el contexto sociocultural y que implica la aplicación de habilidades profesionales, para favorecer el desarrollo saludable de la persona. Ésta es la etapa posterior a la investigación y a la evaluación de las sospechas, en donde se entrecruzan el planteamiento de objetivos, la disponibilidad y la oferta de recursos de los menores y la familia, buscando (Intebi, 2009): a) garantizar la seguridad del niño; b) reducir el riesgo de que ocurran malos tratos; c) abordar con éxito los efectos del maltrato sobre el niño y su familia; y d) lograr los objetivos y las tareas del plan de caso y los resultados a nivel familiar. La intervención además, debe estar dirigida a la capacitación de las familias en las que se produce el maltrato, además de dar apoyo a aquellas que son acogedoras y/o adoptantes de un menor (Ochotena, 2009).

Se pueden encontrar diferentes modelos de intervención como: a) el ecológico, en donde se considera a los individuos inmersos en sistemas múltiples, conectados y con influencias indirectas en la conducta, por lo que la intervención va a depender de la disponibilidad de la familia y del individuo (Fuster, García y Musitu, 1988); y b) ecosistémico: éste combina dos teorías, el enfoque sistémico y el modelo ecológico, lo que permite comprender y explicar los comportamientos de las personas, en función de las relaciones que éstas tienen con sus contextos haciendo énfasis sobre la interacción (Peroni y Prato 2012). Otro es el modelo médico, en el cual el plan a seguir en un caso de maltrato infantil (Hernández y Tapias, 2010) incluye los tratamientos médicos urgentes que requiera el menor, así como hablar con los padres y explicarles el diagnóstico. En esta intervención agregaron Hernández y Tapias, el psicólogo busca modificar el comportamiento y las distorsiones cognoscitivas que puedan estar manteniendo la problemática, así como generar redes de apoyo familiar para cubrir las necesidades de progenitor y disminuir los estresores.

La importancia de la evaluación e intervención es mayúscula, si se considera que el maltrato infantil es un problema mundial; México no está exento de esto, pues ha sido constatado a través de publicaciones aisladas de casos clínicos, en donde predomina el reporte del maltrato físico y el abuso sexual. Por ello, DIF Nacional desarrolló en 1982 (Sullivan, 2000) el programa denominado Prevención contra el Maltrato (PREMAN), que desde un enfoque médico y con personal de salud mental y jurídica, atendían estos casos y establecían

el diagnóstico de niño maltratado, momento en que todos los casos eran diagnosticados en el Instituto Nacional de Pediatría y canalizados al DIF. Años después, se estableció que los casos debían ser notificados a la agencia del Ministerio Público para precisar la condición jurídica del menor, la familia, el agresor y el destino de cada uno (Loredo, Villanueva, Aguilar, Casas, 2016).

Según la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2012 en DIF Nacional, 2017a) 42% de las agresiones hacia niños y adolescentes sucedieron en la vía pública, 40.4% en las escuelas y 10.1% en el hogar. En 2014, DIF Nacional atendió 230 reportes de maltrato infantil y regularizó la situación jurídica de 112 niños y adolescentes albergados en las casas hogar (DIF Nacional, 2017b). En 2015, la Procuraduría de la Defensa del Menor del DIF, reportó 39,516 casos denunciados y 27,675 comprobados; 9,398 casos más que en 2014 (Sotelo, 2015). De acuerdo con el mismo Sotelo, las principales denuncias fueron: abandono/omisión de cuidados, agresiones físicas, sexuales y explotación.

Hay que señalar que a partir de los reportes de maltrato infantil existentes desde los años 60, se inició en materia de legislación la protección de los menores. Actualmente en México, la Ley para la Protección de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2010) basada en el artículo cuarto de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Congreso Constituyente, 2016) dispone que es de orden público, interés social y de observancia general, garantizar a los menores de 18 años la tutela y el respeto de los derechos fundamentales reconocidos en la constitución. En dicho artículo, se señala que el Estado proveerá lo necesario para propiciar el respeto a la dignidad de la niñez y el ejercicio pleno de sus derechos, por lo que promoverá: la protección y promoción de la organización y desarrollo de la familia; el derecho de todos a la protección de la salud, a un medio ambiente adecuado para su desarrollo y bienestar; y el derecho de los niños a la satisfacción de sus necesidades básicas para su desarrollo integral.

Además de ello, podemos encontrar los Derechos Humanos de niñas, niños y adolescentes, que están previstos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Congreso Constituyente, 2016), en los tratados internacionales y en las demás leyes aplicables en la Convención sobre los Derechos del Niño (Comisión Nacional de los Derechos Humanos, 2017) donde se reconoce a niñas, niños y adolescentes como titulares de derechos: a la vida, a convivir con sus padres, a vivir en familia, a la supervivencia, dignidad, desarrollo integral y a gozar de salud y seguridad social. Otra reglamentación, es la Ley de Cuidados Alternativos para Niñas, Niños y Adolescentes en la Cd Mx (DIF-DF, 2015) la cual busca garantizar su derecho a vivir en familia y en comunidad, a restituir en el menor tiempo posible este derecho en caso de haberlo perdido y a regular su acogimiento cuando estén en situación de desamparo.

A partir de que el maltrato infantil es un problema social, de sus consecuencias en los niños y cuidadores, de la necesidad

de contribuir al desarrollo infantil y de la urgencia de realizar acciones de atención, el presente trabajo tuvo como objetivo analizar cualitativamente los logros obtenidos con la atención psicológica proporcionada a usuarios de un programa de maltrato infantil en una institución pública especializada en la Ciudad de México. El estudio fue exploratorio, transversal y de campo.

MÉTODO

Contexto y Escenario

Se trabajó en una institución pública, encargada de atender a niños y adolescentes maltratados e institucionalizados, provenientes tanto de ésta misma ciudad como del interior de la república; dicha institución, también se encarga de los trámites que realizan los familiares y de proporcionar tratamiento psicológico más que jurídico para los maltratados. Cuenta con un programa de atención al maltrato infantil, en el cual existen dos servicios: uno relativo a cuidados y atenciones y otro a convivencias con los niños. El primero de ellos, consiste en la solicitud de algún familiar que desea y puede tener al niño bajo sus cuidados y atenciones, para que éste se desarrolle en un ambiente familiar seguro. En el servicio de convivencias, éstas son solicitadas por padres o familiares que aunque no puede tener a los menores bajo sus cuidados diarios, desean seguir conviviendo con ellos para mantener un vínculo afectivo. Participantes

Participaron de manera voluntaria 4 mujeres y 3 hombres, ($M_{edad} = 43.4$ años, Rango = 31-50) relativos a siete casos de maltrato infantil. Estas personas querían reintegrar o convivir con 13 niños ($M_{edad} = 7.1$ años, Rango = 2-15). El muestreo fue no probabilístico intencional.

En específico, en el *Servicio de Cuidados y Atenciones* se atendió a cinco casos de maltrato infantil: 2 mujeres (abuela materna y tía abuela paterna) y 2 hombres (padres biológicos), con un rango de edad de 31 a 50 años y con una media de 41.5 años. Los solicitantes tenían en su mayoría escolaridad básica; su ocupación era un negocio propio y habitaban en la Cd Mx. Los solicitantes buscaban reintegrar a sus familias a nueve niños: 2 varones y 7 niñas, con edad promedio de 6.5 años (Rango = 2-13 años) y ninguno con discapacidad. De las 7 niñas, 3 asistían a la escuela primaria y 4 de ellas no tenían escolaridad (2, 3, 4 y 13 años); de los dos varones (cada uno con 7 años), ambos asistían a la escuela primaria. Los tipos principales de maltrato reportados, fueron el físico y verbal, la omisión de cuidados y un posible intento de abuso sexual.

En el *Servicio de Convivencias*, se atendió a: dos mujeres (madres biológicas) y un hombre (padre biológico) con una media de edad de 45.3 años (Rango = 39-50). Los solicitantes tenían escolaridad diversa, desde ninguna hasta bachillerato. En cuanto a la ocupación, en su mayoría eran empleados. Dos de ellos vivían en la Cd Mx. Estas personas buscaban convivir con cuatro niños: 1 varón y 3 niñas, cuya edad promedio era 7.7 años (Rango = 3-15), sin discapacidad. De las 3 niñas, sólo una asistía a la escuela primaria. El maltrato reportado por la instancia jurídica, fue negligencia en cuidados, salud y escolaridad, además de abandono parcial y agresión verbal.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados incluyeron:

1. Pruebas formales: a) Inventario Multifacético de la Personalidad Minnesota-2 (Lucio, 2004), (confiabilidad global = .58-.92); b) Cuestionario de 16 Factores de Personalidad (Cattel, 1980) (confiabilidad global, .67-.86); c) Test Gestáltico Visomotor (Bernstein, 2012), (confiabilidad global .86-.95); y d) Cuestionario para la Evaluación de Adoptantes, Cuidadores, Tutores y Mediadores (Bermejo et al., 2006).
2. Pruebas informales: a) De la Figura Humana (Portuondo, 2012); b) De la Persona Bajo la Lluvia (Querol y Chávez, 2010); c) Proyectivo Casa, Árbol, Persona, (HTP, Buck, 2010); d) De la Familia (Corman, 1967); e) Frases Incompletas de Sacks (Grados, Jaime y Sánchez, 1974); y f) Inventario de Valores (Hartman y Cárdenas, 1967).
3. Entrevista semiestructurada, observación y bitácora.

Procedimiento

En todos los casos se contó con el consentimiento informado de los participantes, el trabajo fue individual y dentro de las instalaciones de la institución. A todos los participantes, se les aplicó la batería de instrumentos, se analizaron los datos obtenidos y se estableció el perfil de personalidad. En relación a los participantes del servicio de cuidados y atenciones, se estableció además, el perfil de cuidados y afectividad, y se elaboró una informe psicológico por caso, estableciendo la viabilidad del solicitante con base en los lineamientos de la institución; cuando fue viable la reintegración del menor al núcleo familiar, se realizaron cinco sesiones de seguimiento psicológico.

Respecto a los participantes del servicio de convivencias, a partir del perfil establecido, se realizaron cinco sesiones para cada caso para concientizarlos de las reglas, las posibles respuestas a preguntas de los menores, así como controlar las emociones propias y las de los menores; además se les instruyó sobre temáticas para la sana convivencia, como establecimiento de límites y comunicación asertiva. Después de esto y bajo la supervisión, se realizaron tres convivencias por caso, cuando éstas fueron satisfactorias, se continuaron sólo con el adulto y el niño. Al finalizar cada convivencia, se realizaron sesiones de seguimiento para modificación de conductas del solicitante. Se presentan por separado los resultados de los dos servicios, destacando lo logrado a partir de la intervención y resumiendo los hallazgos en tablas.

RESULTADOS

Casos de cuidados y atenciones

Con base en las pruebas aplicadas, se encontró que en general, los solicitantes tenían rasgos de personalidad infantil; 3 de 4 de ellos, tenían un control adecuado de impulsos siendo equilibrados y adaptados; dos utilizaban la comunicación asertiva. Todos tenían una baja autoestima e inseguridad social, llevándolos a tener un contacto emocional superficial y a reprimir las emociones, siendo susceptibles en diverso grado, al rechazo y a la crítica. En cuanto a su cuidado,

eran personas que tenían una buena disposición hacia el afecto, siendo responsables, capaces de resolver problemas manteniendo la calma y mostrando atención e interés en el cumplimiento de las normas, aspectos que podrían ser modificados con la intervención y contribuir a un estilo de crianza democrático. A partir de este perfil, se presentan en la Tabla 1, los cambios logrados con la intervención, en la cual los solicitantes adquirieron herramientas psicológicas (e.g. relajación, estrategias asertivas, estrategias de control conductual infantil como extinción, tiempo fuera, economía de fichas), que favorecieron aspectos propios y una mejor adaptación de los menores a su nuevo entorno familiar.

Los resultados que se obtuvieron con los niños (Tabla 2) están en función de lo que identificaron y pusieron en práctica los cuidadores y de la observación realizada por el psicólogo.

Casos de convivencias

A partir de los instrumentos de evaluación aplicados, se identificó en las solicitantes una personalidad infantil, dependiente y depresiva lo por lo que buscaban la aprobación de los otros; además de utilizar la comunicación como medio de defensa y justificación; existían sentimientos de culpa. En una de ellas se encontró, además, rasgos de drogadicción, problemas de interacción, llegando a ser manipuladora, extrovertida e impulsiva; sin embargo, era capaz de funcionar adecuadamente bajo niveles altos de estrés, aunque ignoraba señales de peligro. La otra solicitante era introvertida, inadaptada socialmente, cautelosa, con sentimientos de inferioridad e inseguridad; no obstante, era alegre y dispuesta a resolver sus problemas. Ambas tenían una falta de control sobre el comportamiento de sus hijos y un estilo de crianza permisivo.

Los resultados que se presentan en la Tabla 3, corresponden a los logros durante las sesiones de preparación e intervención con dichas solicitantes, en donde se les otorgaron herramientas psicológicas para fortalecer su personalidad, así como un mejor acercamiento con los niños y favorecer a ambos, emocionalmente. Cabe mencionar que con los niños de estos casos no fue posible realizar evaluación ni trabajo terapéutico, ya que de esto se encargaba el ministerio público y el personal de las casas hogar en donde se encontraban los menores.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las diversas definiciones sobre maltrato infantil y los múltiples contextos sociales en México, constituyen un desafío para la atención al mismo; este fenómeno ha formado parte de la sociedad mexicana ya que se ha normalizado cierto nivel de violencia utilizada para corregir conductas que no se consideran adecuadas (UNICEF, 2017). Actualmente podemos notar que en muchos casos, los padres se ocupan menos de la educación de sus hijos debido a que ambos deben trabajar para cubrir las necesidades físicas, descuidando las emocionales, dejándolos al cuidado de otras personas o de aparatos electrónicos. Como se documentó de forma práctica, el maltrato de omisión de cuidados y el maltrato físico y emocional son frecuentes en los casos que atiende el DIF Cd Mx: el psicólogo forma parte importante de este trabajo ya que se encarga de la evaluación de posibles cuidadores y/o adoptantes de menores

Solicitantes	
Evaluación	Logros
En cuatro casos existía la viabilidad para la reintegración de los niños.	Fueron reintegrados tres menores y seis más continuaron en casa hogar.
En tres casos había atención desigual a los menores y no los integraban a una misma actividad.	En un caso se logró la atención igualitaria, en el otro, continuaron las diferencias entre los integrantes.
En tres casos no había una comunicación adecuada durante las actividades recreativas.	Se logró una comunicación asertiva cuidador – niño.
Ninguno ponía límites claros; el estilo de crianza era permisivo.	Establecieron límites y dos comprendieron las ventajas de un estilo de crianza democrático.
El adulto desconocía cómo manejar el síndrome del emperador en el niño.	El cuidador entendió la importancia de los límites claros a su hija, pero dejó de asistir.
Todos tenían un manejo inadecuado de berrinches.	Tres lograron disminuir la frecuencia e intensidad de berrinches.
Uno de dos cuidadores podía manejar adecuadamente terrores nocturnos infantiles.	Realimentación al cuidador que los manejaba adecuadamente. El otro aprendió a controlar al menor.
En el caso donde había enuresis el cuidador desconocía cómo atenderlo.	Aprendió a manejarlo con economía de fichas hasta erradicarlo.
Tres casos no sabían cómo atender atracones de comida de los niños.	Adquirieron información sobre sus causas; favorecieron la estabilidad emocional y lograron establecer y hacer cumplir horarios, hasta eliminar la conducta en dos casos.
En uno de los casos un niño ejercía violencia física a sus cuidadores y mascotas, y tenía síndrome del niño maltratado.	Se logró modificar la conducta inadecuada del menor, eliminándola progresivamente.
En un caso, el cuidador no sabía cómo estimular el vocabulario del menor.	Los cuidadores elaboraron un cuaderno con objetos cotidianos y por medio de la repetición se logró aumentar éste.
Un cuidador se sentía agobiado por problemas de interacción entre el menor y los miembros de la familia.	Aprendió a respirar profundamente y tomarse un tiempo para relajarse y poder hablar con la menor. Dejo de asistir.

TABLA 1. Logros obtenidos a partir de la intervención con los cuidadores.

Niños	
Evaluación	Logros
Cuatro niños tenían berrinches frecuentes, (gritos, llanto, pataletas): en casa, durante la sesión y lugares públicos.	Respondieron a las técnicas conductuales y disminuyeron los berrinches.
Dos niños sufrían de terrores nocturnos, acompañados de llanto y agresión física.	Se eliminaron los terrores nocturnos a partir del trabajo con los cuidadores y el adecuado manejo de éstos.
Uno presentaba enuresis.	Se eliminó la conducta gracias al empleo de economía de fichas.
Tres tenían atracones de comida en los primeros días de reintegración.	Implementación y cumplimiento de horarios y necesidades afectivas, en dos de ellos se eliminó la conducta.
Cuatro de los menores no expresaban sus sentimientos negativos (enojo, tristeza) ni necesidades afectivas.	Por medio de terapia del juego, dos niños lograron expresar cómo se sentían y sus necesidades.
Uno de los niños presentaba agresión verbal hacia su cuidadora.	El niño comprendió que su cuidadora lo quería y que merecía respeto.
Uno de los niños ejercía violencia física a sus cuidadores.	Se eliminaron los eventos agresivos, por medio de la extinción.
En tres de los niños había baja autoestima.	Se les canalizó a servicio privado, debido a los lineamientos de la institución no se les podía seguir atendiendo.

TABLA 2. Logros obtenidos en los niños a partir de la intervención.

Solicitantes	
Evaluación	Logros
Personalidad infantil y dependiente, irresponsable de los cuidados y atenciones de sus hijos.	Se dieron cuenta de sus responsabilidades como madres. Una de ellas, no logró ser consciente de su responsabilidad en los sucesos de su propia vida.
Los cuidadores no ponían límites a los menores, dejándolos pegar a otros imponiendo actividades y reglas.	Entendieron la importancia de poner límites y las ventajas de ello; sólo uno pudo establecer cambios en el menor, aunque no en su estilo de crianza.
Uno de los cuidadores no mantenía una buena comunicación verbal y no verbal.	Percibió que no entendía el lenguaje de los demás ni respetaba su espacio personal; mejoró su comunicación.
Una de las madres no sabía leer, escribir y contar, lo cual influía su autoestima.	Acudió a escuela para adultos y comenzó a trabajar, siendo más independiente.
Uno de los solicitantes no asistió a la evaluación psicológica; en la primera sesión de convivencias, acudió en malas condiciones de higiene, aliento y olor a estupefaciente.	Se le cancelaron las convivencias, hasta terminar su tratamiento psicológico sobre violencia intrafamiliar, además de completar un tratamiento contra las adicciones.
Falta de límites y reglas en un solicitante, además de que sólo otorgaba atención a un hijo a la vez	Logró integrar a sus tres hijos a una misma actividad y el control conductual de todos.
Al final de las sesiones de convivencias, una cuidadora era incapaz de dejar a sus hijos estables emocionalmente.	Aprendió cómo dejar a los niños tranquilos pero no fue capaz de tranquilizarlos por completo; continuaron las convivencias supervisadas.

TABLA 3. Evaluación e intervención en los casos de convivencia.

institucionalizados, así como de llevar a cabo una intervención psicológica para proporcionarles habilidades necesarias para el cuidado y adaptación del menor a su nuevo entorno familiar. Estas funciones profesionales del psicólogo deben ser desempeñadas con una postura imparcial y objetiva, además de contar con una capacitación especializada y tener un conocimiento sobre las normas jurídicas de su país para llevar a cabo evaluaciones psicológicas. Se subraya que quienes realizan este tipo de evaluaciones, deben estar actualizados en los procedimientos, en los instrumentos que emplearán, y buscar obtener el consentimiento informado de todos los involucrados. Por tanto, sus funciones deben incluir el detectar, evaluar y denunciar los casos de maltrato infantil, aspectos que sustentan la intervención (Sociedad Mexicana de Psicología, 2014).

Ya que la institución especializada en el maltrato infantil, tiene como objetivo proteger, cuidar y educar a los niños, así como que se les prepare para su incorporación social con la familia biológica o alternativa (DIF-DF, 2017b) la estancia de los niños ante el maltrato, en cualquier institución, debe ser transitoria. En el presente trabajo, se contribuyó a que los menores se adaptaran a su nuevo entorno familiar, dando al cuidador y al niño, herramientas psicológicas que contribuyeron a su estabilidad emocional, familiar y social; el que los padres se dieran cuenta de que su estilo de crianza y sus decisiones no eran adecuados para la educación de sus hijos, también impactaron positivamente. Sin embargo, en los casos en los cuales no se logró la reintegración, resaltan cuestiones como falta de interés y asistencia del solicitante, discontinuidad en el servicio, además de las políticas y tiempos de la misma institución

REFERENCIAS

- Adelman, H. & Taylor, L. (2010). *On understanding intervention in psychology and education*. London: Praeger.
- Andrade, S.J.A. (2010). El maltrato familiar y el escenario mental del agresor. *Revista Psicologiacientífica.com*, 12(3), 1-17.
- Antequera, J.A. (2006). Evaluación psicológica del maltrato en la infancia. *Cuadernos de Medicina Forense*, 12(43-44), 129-148.
- Arruabarrena, M.I. (2011). *Maltrato psicológico a los niños, niñas y adolescentes en la familia: definición y valoración de su gravedad*. *Psychosocial Intervention*, 20(1), 25-44.
- Bandura, A. & Ribes, E. (1975). *Modificación de conducta*. México: Trillas.
- Berguer, K.S. (2007). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. Madrid: Médica Panamericana.
- Bermejo, I., Estevez, M.I., García, E., Rubio, M., Lapastora, P., Letamendia, J.C., Parra, A., Polo, M.J., Sueiro, F. & Velázquez de Castro. (2006). *Cuestionario para la evaluación de adoptantes, cuidadores, tutores y mediadores*. España: TEA.
- Bernstein, J. (2012). *Test gestáltico visomotor (Bender)*. México: Paidós.
- Buck, J.N. (2010). *Manual y guía de interpretación de la técnica de dibujo proyectivo H-T-P*. México: Manual Moderno.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2010). *Ley para la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes*. México: Autor.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2016). *Código Federal Penal*. México: Autor.

- Cantón, D.J., Cortes, A.M., Justicia D.M.D. & Cantón, C.D. (2003). *Violencia doméstica, divorcio y adaptación psicológica de la desarmonía familiar del desarrollo de los hijos*. Madrid: Pirámide.
- Casado, F.J., Díaz, H.J.A. & Martínez, G.C. (1997). *Niños maltratados*. Madrid: Díaz Santos.
- Cattell, R.B., Eber, H. & Tatsuoka, M. (1980). 16 PF. Cuestionario de 16 Factores de la Personalidad, México. Manual Moderno.
- Cohen, R.J. & Swerdlik, M.E. (2006). *Pruebas y evaluación psicológicas. Introducción a las pruebas y a la medición*. México: McGraw-Hill.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2017). *Derechos de niñas, niños y adolescentes*. México: Autor.
- Corman, L. (1967). *El Test del dibujo de la familia en la práctica médico-pedagógica*. Buenos Aires. Kapeluz.
- Congreso Constituyente (2016). *Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: Autor
- English, D.J., Bandgiwala, S.I. & Ruyan, D.K. (2005). The dimensions of maltreatment: Introduction. *Child Abuse & Neglect*, 29, 441-460.
- Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia. (2012). *Cuarto estudio de maltrato infantil*. Chile: Autor.
- Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia. (2017). *Violencia y maltrato infantil*. Peru: Autor.
- Fuste, E.G., García, F. & Musitu, O.G. (1988). Maltrato infantil: un modelo de intervención desde la perspectiva sistémica. *Cuadernos de Consulta Psicológica, Área de Psicología Social*, 4, 73-82.
- Gaxiola, R.J. & Frías, A.M. (2005). Las consecuencias del maltrato infantil. *Revista Mexicana de Psicología*, 22(2), 363-374.
- Gervilla, E., Entrena, M., Feroso, P., Gordillo, M., Ibañez, A., Medina, R., Nuñez, L., Petra, M., Geta, A., Romero C., Neira, Sarramona, J. & Soriano, A. (2003). *Educación familiar: nuevas relaciones humanas y humanizadoras*. España: Narcea.
- Gómez, P.E. & Agudo, M.J. (2002). *Guía para la atención al maltrato infantil: desde los servicios sanitarios*. Cantabria: Universidad de Cantabria.
- Gómez, S. (1988). Maltrato infantil: un problema multifacético. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 20(2), 149-161.
- Grados, E., Jaime, A. & Sánchez, H.E.I. (1974). *Prueba de frases incompletas grados/Sánchez (figs.)*. México: Manual Moderno.
- Hartman, R.S. & Cárdenas, M. (1967). *Inventario de valores Hartman (IVH)*. México: El Manual Moderno.
- Hernández M.G. & Tapias, S.A. (2010). Maltrato infantil: normatividad y psicología forense. *Diversitas Perspectivas en Psicología*, 6(2) 389-413.
- Intebi, I.V. (2009). *Intervención en casos de maltrato infantil*. Cantabria, España: Dirección General de Políticas Sociales. Disponible en www.serviciosociales.com
- Kempe, R.S. & Kempe, C.H. (1998). *Niños maltratados*. España: Morata.
- Leeb, R.T., Paulozzi, L.J., Melanson, C., Simon, T. & Arias, I. (2008). *Child maltreatment surveillance*. Atlanta: Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control.
- Loredo, A.A., Trejo, H.J. & Mequiades, P. (2011). Síndrome del niño sacudido, forma extrema del abuso físico infantil. *Acta Pediátrica de México*, 32(3), 177-179.
- Loredo, A.A., Villanueva, C.H., Aguilar, C.A.M. & Casas, M.A. (2016). Maltrato infantil. *Boletín Médico de Hospital Infantil de México*, 73(4), 219-227.
- Lucio, G-M, E. (2004). *Uso e interpretación del MMPI-2 en español*. México: Manual Moderno.
- Maida, S., Herskovic, M. & Prado, A. (2011). Síndrome de alienación parental. *Revista Chilena de Pediatría*, 82(6), 485-492.
- Mazadiago, I. (2005). Detección de maltrato infantil en una muestra de escuelas primarias. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 10(2), 281-293.
- Mesa-Gresa, P. & Moya-Albiol, L. (2011). Neurobiología del maltrato infantil. *Revista de Neurología*, 52(8), 489-503.
- Murray. (1938). *Test de apercepción temática (TAT)*. Argentina: Paidós.
- Ochotena, J.P. (2009). La intervención psicosocial en protección infantil en España: evolución y perspectivas. *Papeles del Psicólogo*, 30(1), 4-12.
- Organización Mundial de la Salud. (2017). *Maltrato infantil*. México: Autor.
- Peroni, G. & Prato, J. (2012). *Aportes para la intervención en maltrato y abuso sexual infantil y adolescente*. Uruguay: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Pinheiro, P. (2006). *Informe mundial sobre la violencia contra niños y niñas*. Puerto Rico: UNICEF.
- Portuondo, J.A. (2012). *Figura humana. Test proyectivo de Karen Machover*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Procuraduría General Justicia del Distrito Federal. (2017). *Atención psicológica a víctimas de amenazas y personas generadoras de violencia familiar (CIVA)*. México: Autor.
- Querol, S.M. & Chávez, P.M.I. (2010). *Test de la persona bajo la lluvia: adaptación y aplicación*. Buenos Aires: Lugar.
- Sattler, J.M. (2010). *Evaluación infantil: fundamentos cognitivos*. México: Manual Moderno.
- Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia. (2012). *Maltrato infantil*.
- Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia. (2015).
- Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia. (2017a). *De la sabiduría popular a la política pública*. México: Autor.
- Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia. (2017b). *Maltrato infantil*. México: Autor.
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2014). *Código ético del psicólogo*. México: Trillas.
- Sotelo, T. (2015). *Diagnóstico situación de la infancia en México*. México: FUPAVI.
- Sullivan, E. (2000). *Libro para parteras*. México: Pax.
- Tabera, G.V. & Rodríguez, de L.M. (2010). *Intervención con familias y atención a menores*. Madrid: Editex.
- Torres, G. (2004). *La evaluación en contextos de diversidad*. Madrid: Pearson - Prentice Hall.
- Wekerle, C., Miller, A.L., Wolfe, D.A. & Spindel, C.B. (2007). *Maltrato infantil, avances en psicoterapia. Práctica basada en evidencia*. México: Manual Moderno.
- Whaley, S. (2003). *Violencia intrafamiliar, causas biológicas, psicológicas, comunicaciones e interacciones*. México: Plaza y Valdés.

Introducción de conceptos gramaticales en la escuela primaria

DANIEL ROSAS ALVAREZ¹
YULIA SOLOVIEVA²

RESUMEN: **Objetivo.** Proponer orientaciones para la introducción inicial de conceptos gramaticales del idioma español elaboradas a partir de la teoría de la actividad. **Método.** La edad psicológica de los niños que participaron en esta investigación es la escolar. La muestra se integró por 4 niños, alumnos de segundo grado de primaria de un colegio particular en la ciudad de Puebla. La investigación se llevó a cabo en forma de experimento formativo que presupone introducción de los conocimientos nuevos a través de interacción especialmente organizada. Se realizó un pre-test, posteriormente la aplicación de un programa diseñado para la enseñanza de la gramática del idioma español, que introduce y forma por etapas las acciones de identificación durante la construcción de los conceptos gramaticales. Finalmente se aplicó un post-test. El instrumento que se empleó para el pre-test y post-test fue el protocolo diseñado para fines de investigación con el objeto de valorar el nivel de adquisición de conceptos gramaticales. El análisis estadístico se realizó utilizando la prueba de Wilcoxon. Además del análisis estadístico se realizó un análisis cualitativo por cada tarea. **Resultados.** Se favoreció la adquisición de los conceptos gramaticales generales por parte de los participantes, y se influyó positivamente en el desarrollo del lenguaje escrito de los escolares. Los niños mostraron habilidades para la comprensión y elaboración de las oraciones, así para la identificación de sus miembros sintácticos. **Alcances.** Se señala la importancia de la participación colaborativa y orientativa del adulto durante el proceso de la enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito reflexivo.

Palabras clave: Formación de conceptos, aprendizaje de la gramática, formación de la acción por etapas, lenguaje escrito, métodos de enseñanza.

ABSTRACT: **Objective.** The goal of the study was to offer orientation for initial introduction of grammar concepts of Spanish language to the pupils of primary school through a method of teaching language based on activity theory. **Method.** The psychological age of the participants was related to learning activity. 4 pupils from the second grade of primary school of a private school of the city of Puebla were included in the study. The study was carried out as formative experiment based on gradual introduction of new knowledge to the children through specific kind of organized interaction. After pre-test, the program for gradual formation of grammar concepts was applied to the participants. The program offers introduction and formation of grammar concepts in joint actions between teacher and pupils. Finally, post-test was applied. Pre-test and post-test was carried out by special interactive assessment created for the goals of the study. The instrument permits to assess the level of formation of grammar concepts. Statistic analysis was accomplished by Wilcoxon test. Qualitative analyses of executions was also achieved for each task and language production. **Results.** The formative method proposed in the study permitted to introduction of grammar concepts. Positive changes were noticed in written production of children. The children showed higher abilities for understanding and production of sentences and their syntactic members. **Discussion.** We stress the importance of collaborative and orientated participation of adults in the process of teaching and learning of reflexive written language in primary school.

Keywords: Formation of concepts, learning of grammar, formation of action by stages, written language, teaching methods.

INTRODUCCIÓN

Los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), desde la década pasada hasta el tiempo presente, mostraron que existen deficiencias en el aprendizaje del lenguaje escrito en la escuela primaria. De la totalidad de países que pertenecen a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), México ha ocupado los últimos lugares, presentando índices de lectura significativamente muy por debajo del promedio estadístico (Gutiérrez y Montes, 2004). Si consideramos que la problemática de la comprensión del lenguaje, a la que se añade su deficiente expresión oral y escrita, se presenta durante todos los grados de la educación básica, tal como lo revela la evaluación mencionada, entonces comprenderemos que es necesario generar propuestas innovadoras en la enseñanza de gramática en nuestro país.

La importancia de la gramática radica en que brinda la posibilidad de comprender y elaborar textos de manera adecuada y mejora la habilidad para la construcción de frases orales y escritas de manera consciente. La gramática debe considerarse como base importante de la comunicación y del lenguaje escrito reflexivo.

El analizar la formación de conceptos gramaticales cobra relevancia toda vez que se pone de manifiesto en el contexto académico que los estudiantes tienen poco o nulo uso de las reglas gramaticales. El principal conflicto se relaciona tanto con el contenido que se debe enseñar en primaria, como con la forma de esta enseñanza. Actualmente, la SEP considera en la enseñanza de gramática los conocimientos generados por la psicología y la neuropsicología cognitiva, otorgando una primordial importancia a la velocidad y fluidez en el lenguaje para que la memoria de trabajo garantice por sí misma la construcción del sentido de la oración (SEP, 2010).

La enseñanza del idioma que se fundamenta en la ciencia cognitiva, interesada por aspectos aislados de las funciones, no favorece a la asimilación de patrones lingüísticos durante el aprendizaje de conceptos gramaticales y no considera la motivación cognitiva de los alumnos. Lo anterior se debe en gran parte a que considera el aprendizaje como un sólo proceso de retención, almacenamiento y recuperación de información independiente de un proceso orientado. Además, considera que no hace falta una organización específica en el contenido a enseñar, siéndole suficiente para la aproximación cognitiva otorgar al alumno la información acabada para que se realice el aprendizaje (Mauri, Iglesias, Correa, Benítez y Guerra, 2001). Como una propuesta alternativa, la propuesta de la presente investigación tiene como objetivo garantizar mediante acciones específicas la generación de la conciencia lingüística en el alumno, que le permita, al lograr la generalización del contenido, un mejor uso de su lenguaje. Nuestra propuesta se ha elaborado desde la psicología histórico-cultural, la cual enfatiza la colaboración interactiva entre el adulto y el niño (Vygotski, 1995) dentro de la actividad orientada y dirigida por etapas en el proceso de asimilación del conocimiento (Leontiev, 1993; Galperin 1979; Talizina, 1988; Davidov, 1988).

El presente estudio se fundamenta en las premisas de la teoría de la actividad (Leontiev, 1978; Talizina, 1988), por lo cual los aspectos de generalización obtenidos a partir de los resultados no buscan extenderse a todos los niños de segundo grado escolar. La relevancia de la presente investigación radica en que la valoración del desarrollo de las cualidades transformadas en los niños permite reconocer la viabilidad de la teoría de la actividad como una aproximación psicopedagógica que garantiza el desarrollo de la formación de conceptos gramaticales en el ambiente escolar.

La teoría de la actividad aplicada en la enseñanza ha mostrado que el concepto no puede ser transmitido en forma preparada a los escolares y que ellos deben por sí mismos obtenerlos o construirlos con la adecuada orientación del adulto. El rol del pedagogo es una orientación participativa que implica reflexión constante sobre las situaciones y objetos verbales que se analizan (Solovieva, 2016).

La causa básica del formalismo durante la asimilación de conceptos, observada comúnmente en las propuestas de enseñanza fundamentadas en la teoría cognitiva, consiste en que no se otorga la atención necesaria en la elaboración de las definiciones adecuadas de los conceptos, y en pensar que el aprendizaje de memoria de la definición garantiza por sí misma la asimilación del concepto. Parte de lo anterior explica el hecho a primera vista sorprendente de que durante décadas en los libros de texto se contengan definiciones erróneas sin que hayan sido notados por los especialistas en la didáctica y menos aún por los propios alumnos (Talizina, 2009).

Es necesario enseñarles a los escolares a orientarse en el contenido de la definición, pero debido a que la obtención de la definición no es el fin de la asimilación del concepto, sino sólo el primer paso en esta vía, el siguiente paso ha de ser la inclusión del concepto en acciones que los escolares han de realizar con determinados objetos, con los cuales construyen el concepto de estos objetos donde la definición sirve sólo como un orientador (Talizina, 2009).

En esta teoría se considera que la definición del concepto sólo proporciona la base orientadora para la valoración de los objetos con los cuales interactúa el escolar. Así, al obtener la definición de una categoría gramatical, el alumno puede analizar diferentes objetos desde el punto de vista de la presencia o ausencia de características de la categoría gramatical en ellos. Este trabajo real sobre la valoración de distintos objetos verbales es lo que gradualmente ha de crear el concepto gramatical adecuado en la cabeza del alumno como una imagen abstracta y generalizada de los objetos de la clase dada (Talizina, 2009). En el caso de la gramática se trata de las categorías gramaticales como clases particulares de los objetos a nivel del lenguaje (Solovieva, 2016).

De acuerdo con lo expuesto, para la presente investigación se diseñó y aplicó un método novedoso de introducción inicial de los conceptos gramaticales desde las propuestas de la teoría

de la actividad mediante la implementación de un programa de enseñanza específico que considera la formación de las acciones mentales por etapas. Dicho programa considera el contenido de los conceptos gramaticales, estrategias de orientación que el maestro les ofrece a los alumnos, así como las etapas de asimilación de la acción y la posibilidad de realización de la acción intelectual en distintos planos de su adquisición: externo, perceptivo y lógico-verbal (Solovieva, 2014a).

Objetivo general

Lograr que los niños de segundo grado de primaria asimilen los conceptos gramaticales mediante un método de enseñanza interactivo elaborado a partir de la teoría de la actividad de la enseñanza.

Objetivos específicos

1. Aplicar un método de enseñanza del idioma español elaborado a partir de la teoría de la actividad de la enseñanza que favorezca la formación de los conceptos gramaticales en niños de segundo grado de primaria.
2. Evaluar la efectividad del método de enseñanza propuesto en niños de segundo grado de primaria.

Hipótesis de trabajo

La implementación de un método de enseñanza del idioma español, elaborado a partir de la teoría de la actividad de la enseñanza, favorece la adquisición de los conceptos gramaticales en niños de segundo grado de primaria.

Hipótesis nula: La implementación de un método de enseñanza del idioma español, elaborado a partir de la teoría de la actividad de la enseñanza, no favorece la adquisición de los conceptos gramaticales en niños de segundo grado de primaria.

Hipótesis alternativa: No es posible determinar el efecto de la implementación de un método de enseñanza del idioma español, que fue elaborado a partir de la teoría de la actividad de la enseñanza, en la adquisición de los conceptos gramaticales en niños de segundo grado de primaria.

MÉTODO

Desde la perspectiva histórico-cultural, el método útil para el estudio de los procesos psicológicos que nos permite observar la génesis y transformación de las cualidades antes mencionadas es el método genético-experimental propuesto por Vygotski (1993). Vygotski (1995) determinó que sólo se podía denominar así en la medida en que se implica el proceso del diseño del desarrollo psíquico. En nuestro caso se trata de formación gradual de los conceptos gramaticales como conocimientos novedosos para los niños, es decir, los que los niños no manejaban en el inicio del experimento, lo cual implica su adquisición gradual en forma de interacción orientada por parte del pedagogo.

Participantes

La edad psicológica de los niños que participaron en esta investigación fue la edad escolar. La muestra se integró por 4 niños, alumnos regulares de un colegio particular ubicado en

la ciudad de Puebla. Los criterios para conformar la muestra se presentan en la Tabla 1.

Criterios de inclusión	Criterios de no inclusión	Criterio de exclusión
Niños que se encuentren cursando el segundo grado de la escuela seleccionada, y que vivan en la ciudad de Puebla.	Niños que tengan antecedentes neurológicos y/o psiquiátricos, y niños que asistan a clases de regularización.	Niños que no acumulen el 80% de asistencias.

TABLA 1. Criterios de selección de la muestra.

La muestra se conformó por cuatro niños que estudian en el colegio Kepler en la ciudad de Puebla. A continuación se presentan los datos de la muestra (ver Tablas 2 y 3).

Niño	Sexo	Edad
R	Femenino	7
S	Masculino	7
A	Masculino	7
D	Masculino	8

TABLA 2. Datos demográficos.

Niño	Historia escolar	Dificultades de desarrollo.
R	Primer año escolar cursado en colegio Kepler.	Ninguna.
S	Primer año escolar cursado en colegio Kepler	Ninguna.
A	Primer año escolar cursado en otro colegio.	Dificultades en la regulación de su comportamiento.
D	Primer año escolar cursado en otro colegio.	Dificultades en la articulación de su lenguaje. No hay lectura y escritura básica consolidada.

TABLA 3. Antecedentes escolares y de desarrollo general.

Materiales

El instrumento que se empleó para el pre-test y post-test fue un protocolo diseñado para la valoración del nivel de adquisición de conceptos gramaticales. Dicho protocolo estaba compuesto por las siguientes ocho tareas: 1) Valoración de la posibilidad de realizar una oración, 2) El conocimiento de tipos de palabras, 3) Conocimiento de rasgos gramaticales en las palabras, 4) Comprensión y expresión del significado de un sustantivo, 5) Conocimiento de cambios de un sustantivo, 6) Exploración del significado de verbo, 7) Diferenciación entre sustantivo y adjetivo, 8) Elaboración de oraciones a

partir de la especificación del tipo y cantidad de categorías gramaticales.

El análisis estadístico se realizó utilizando la prueba de Wilcoxon, debido a que se trabajó con muestras relacionadas. El criterio de calificación de cada tarea del instrumento fue: 0 respuesta incorrecta y 1 para respuesta parcialmente correcta (o con ayuda) y para respuesta correcta. Se utilizó este criterio, porque la respuesta parcialmente correcta refleja un claro avance en la asimilación de las categorías gramaticales. A diferencia del análisis estadístico, en la elaboración de gráficas, se utilizó la cuantificación siguiente: 0 respuesta incorrecta, 1 para respuesta parcialmente correcta (o con ayuda) y 2 para respuesta correcta.

Variables

Variable dependiente: Formación de conceptos gramaticales. Que el alumno responda correctamente a los reactivos que valoran la adquisición de las diversas categorías gramaticales.

Variable independiente: Programa de actividades formativas. Implementación de un método de enseñanza del idioma español elaborado a partir de la teoría de la actividad de la enseñanza.

Diseño de investigación

De acuerdo a Arias (2009), el tipo de investigación realizada es experimental, comprendida esta desde el materialismo dialéctico. Concretamente se realizó un experimento formativo (Talizina, 2009) a través del método genético experimental propuesto por Vygotski (1995). En cuanto a metodología se refiere esta investigación empleó un estudio exploratorio y comparativo con el siguiente diseño:

GE: R O1 X O2

Donde GE = grupo experimental; O (1-2) las mediciones con el test (pre- y post); y X = el programa de actividades formativas. Escenario

La investigación se realizó en un aula del Colegio Kepler, el cual se encuentra ubicado en la ciudad de Puebla y cuenta con toda la estructura e infraestructura necesaria para realizar el presente estudio. El Colegio Kepler diseña e implementa métodos elaborados desde la psicología histórico-cultural y la teoría de la actividad y favorece a la realización de trabajos de investigación educativa.

Procedimiento

De acuerdo al diseño de la investigación, el procedimiento se dividió en tres fases. La primera concierne a la evaluación inicial, la segunda corresponde a la aplicación del método de enseñanza del idioma español elaborado a partir de la teoría de la actividad de la enseñanza, y la última se conforma por una evaluación final; las tres fases se describen a continuación.

Primera fase: Evaluación inicial.

Se realizó a través de un proceso de valoración, dicha evaluación consistió en la aplicación de un *pre-test* que valoró mediante diversas acciones la formación de los distintos conceptos gramaticales.

Segunda fase: Aplicación del programa de actividades formativas.

La fase de aplicación del método de enseñanza del idioma español elaborado a partir de la teoría de la actividad de la enseñanza (Solovieva, 2016). Durante esta fase se promovieron diversas acciones que les permitirán a los niños del grupo experimental formar los conceptos gramaticales. Se programaron 3 sesiones a la semana de una hora cada una para la implementación del método. Las sesiones se realizaron en el horario escolar a partir de un acuerdo con las autoridades. La maestra de grupo participó y colaboró en todas las sesiones formativas. En total se realizaron 75 sesiones.

Tercera fase: Evaluación final que se aplicó de nuevo a los niños que participaron en el programa; en esta fase fue utilizada la misma prueba que en la primera fase.

Descripción del proceso pedagógico

Todos los elementos del programa se presentaron en forma interactiva y colaborativa entre adultos y los niños. El programa se ha dirigido a la introducción y formación de: conceptos generales de oración y sus elementos; categoría gramatical y clases de palabras.

Para las sesiones se elaboraron y se utilizaron las tarjetas de orientación creados junto con los niños en las sesiones educativas (Talizina, 2009; Solovieva, 2016). Todas las características esenciales de los conceptos gramaticales introducidos se presentaron en las tarjetas. Los niños eran capaces de utilizar las tarjetas durante todo tipo de actividades en el aula y en casa. El maestro enseñó a usar la tarjeta para todas las tareas.

Las actividades se dividieron en dos etapas. Se dedicaron seis meses en la enseñanza del contenido de cada etapa.

Parte 1. Habilidades previas y concepto de oración.

En primer lugar, la enseñanza fue dirigida a la adquisición de las habilidades que son necesarias previas a la asimilación de las categorías gramaticales. Se organizaron tareas específicas con el fin de trabajar en la identificación de las palabras como unidades independientes de la oración. Todas las palabras se dividieron en dos grupos generales: las palabras con significado léxico independiente (grupo 1) y palabras auxiliares (grupo 2). Los niños tenían que comparar las palabras por su significado léxico y elegir el grupo para cada palabra (grupo 1 o grupo 2). Las palabras también se presentaron en diferentes oraciones. Las oraciones fueron construidas por el maestro y/o por los alumnos de acuerdo a las imágenes, ilustraciones, situaciones y actividades comunes. Todas las tareas se cumplieron bajo la organización y dirección del maestro, pero con la participación activa y reflexiva de todos los alumnos. Los niños se convencen que las oraciones pueden ser formadas por las palabras del grupo 1 y/o de las palabras del grupo 1 y el grupo 2. No pueden existir las oraciones formadas solo por las palabras del grupo 2.

Durante la realización de las tareas, los niños tenían que comentar sobre el significado semántico de las palabras dentro de las oraciones creadas y realizar la identificación de todas

las palabras que componían una oración. Las palabras, por su contenido semántico, se pueden referir a objetos concretos, fenómenos de naturaleza, procesos, características de los objetos, acciones, características de las acciones (palabras con significado independiente). Las palabras auxiliares también se presentan como elementos de una oración, pero sin referirse a nada particular. Las palabras auxiliares no tienen contenido léxico, pero ayudan a relacionar las palabras entre ellas para formar las oraciones. Los niños observaron que esas palabras ayudan a conectar (relacionar) diferentes tipos de palabras en la oración.

En segundo lugar, se introdujeron las características generales del concepto “oración” (Figura 1).

En tercer lugar, se introdujeron las características generales de “categoría gramatical” (clases de palabras) con apoyo de la tarjeta de orientación, posterior a la explicación y presentación del contenido ante los niños (Figura 2).

Parte 2. Clases de palabras.

Después de la formación previa de conocimientos de gramática, se organizó la enseñanza gradual orientada a la formación de las categorías gramaticales siguientes: sustantivo, adjetivo, pronombre, verbo, adverbio y artículo.

Para cada clase de palabra se presentaron las características conceptuales: semánticas, gramaticales y morfológicas. En esta etapa, los niños fueron capaces de producir sus propias oraciones de manera independiente y comentar los respectivos componentes de las oraciones. La lectura y la producción independiente de oraciones y textos fue una parte esencial del programa.

Los niños mostraron una positiva motivación y activa participación ante las tareas propuestas durante todo el proceso de enseñanza. Durante todas las sesiones los niños estaban motivados por ser capaces de entender y realizar las actividades verbales propuestas que inicialmente podían

parecer bastante complejas, pero que lograban comprender rápidamente gracias a la experiencia cotidiana de los alumnos. La actividad consciente de los niños se reflejó en la corrección de los errores que tenían sus compañeros de equipo. La presentación detallada del proceso de asimilación de los conceptos gramaticales y algunos ejemplos de ejecución pueden consultarse en Solovieva, Rosas, Lázaro y Quintanar (2014) y Rosas (2013).

RESULTADOS

Los resultados obtenidos en la evaluación final permiten observar cambios significativos favorables en la reflexión durante la producción escrita en nuestros alumnos.

A continuación, se muestran los resultados obtenidos a partir de las evaluaciones inicial y final (ver Gráfica 1). Los resultados graficados corresponden a la cantidad de respuestas correctas. En color azul se muestran los porcentajes de respuestas correctas de la valoración inicial y en color rojo los porcentajes de respuestas correctas de la valoración final. Debido a que se presentaron ocho tareas en cada valoración, el 100 % para cada niño hubiese correspondido a la realización totalmente correcta de las ocho tareas (ver forma de puntuación en el apartado de materiales). Se puede observar en la Figura citada que durante la valoración inicial el porcentaje de respuestas correctas en los niños R, S Y D, es 0. Únicamente el niño A presentó un porcentaje de respuestas correctas cercano al 10% durante la valoración inicial.

Durante la valoración final los niños S, R y A presentaron un porcentaje entre el 80 y 90% de respuestas correctas. Sólo el niño D alcanzó sólo un porcentaje cercano al 70% de respuestas correctas, aun así es notable la diferencia respecto a la valoración inicial (0%). En otras palabras, en la Figura 3 se puede observar cómo los porcentajes de respuestas correctas de todos los niños de la valoración final (mostrados en color rojo) son significativamente mayores que los porcentajes de respuestas correctas de la valoración inicial (color azul).

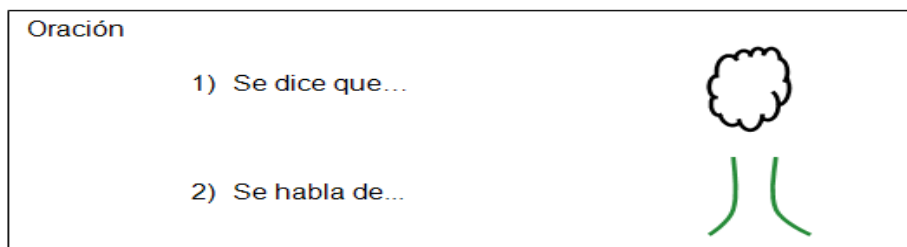


FIGURA 1. Tarjeta de orientación de “oración”.

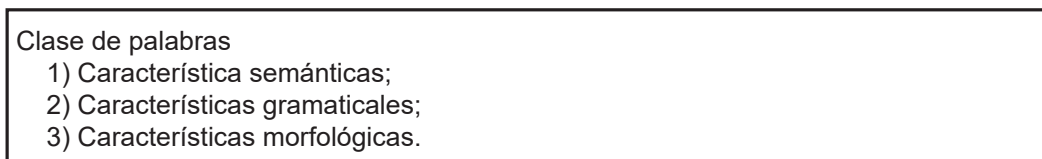
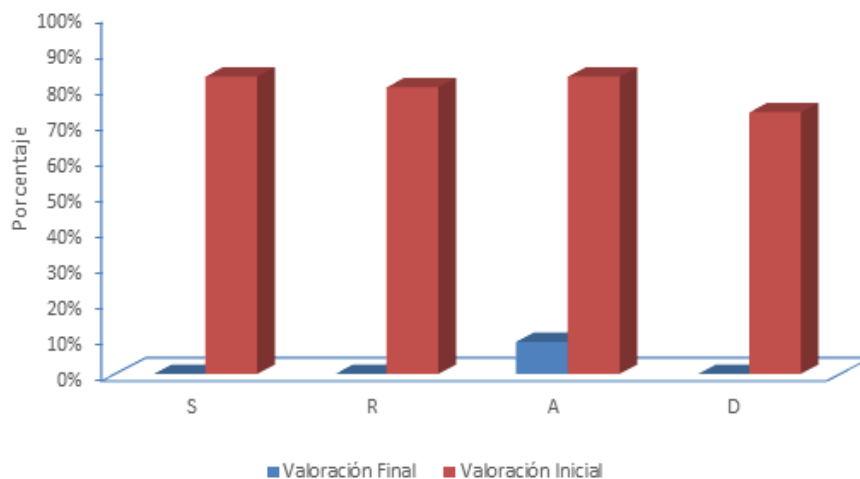


FIGURA 2. Tarjeta de orientación de “clase de palabras” (“categoría gramatical”).



GRÁFICA 1. Porcentaje de respuestas correctas en valoración inicial (en color azul) y final (en color rojo).

Test Statistics^b

	Posttest-Pretest
Z	-5,385 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

a. Based on negative ranks.
b. Wilcoxon Signed Ranks Test

FIGURA 3. Resultado de análisis estadístico realizado en la versión 15 de SPSS.

El porcentaje de respuestas correctas total por cada una de las ocho tareas de ambas evaluaciones (es decir, la sumatoria de respuestas correctas de todos los niños por cada tarea) se presenta en la Figura 4. Se puede observar en color azul el porcentaje de respuestas correctas de todos los niños durante la valoración inicial. Se observa que sólo en una tarea (Oración) se obtuvo poco más del 20% de respuestas correctas en nuestro grupo de estudio. En las siete restantes tareas durante la valoración inicial ninguno de los participantes obtuvo respuesta correcta. Lo anterior confirma la ausencia de los conceptos gramaticales en el inicio de nuestro experimento formativo.

En la Gráfica 2 también se pueden observar los siguientes dos puntos. 1) Durante la evaluación inicial (representada con color azul), en la que el grupo de estudio obtuvo el 0% de respuestas correctas en la mayoría de las tareas (7 de 8) se puede constatar la casi nula asimilación de las categorías gramaticales. 2) Durante la evaluación posterior al tratamiento (valoración final representada con color rojo), se obtuvieron porcentajes de respuestas correctas en nuestro grupo de estudio del 100% en las primeras tres tareas (oración, tipos de palabras, cambios de palabras). Se obtuvieron más de 80% de respuestas correctas en las tareas que valoraban el nivel de asimilación de las siguientes

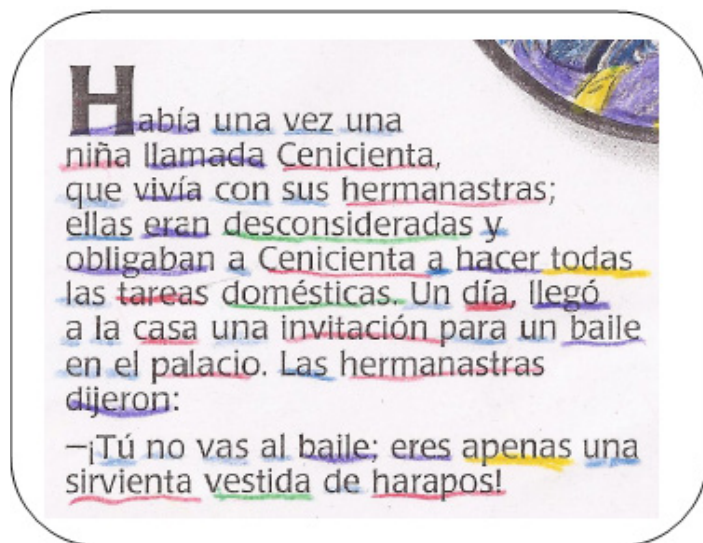
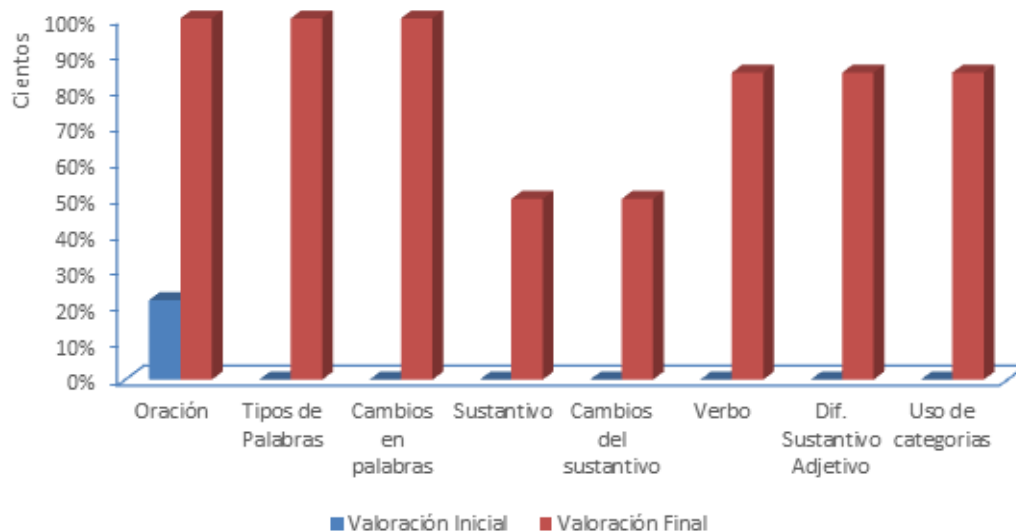


FIGURA 4. Identificación de clases de palabras de acuerdo a la referencia semántica. Se le pide al niño marcar con color rojo si a la palabra se refiere a los “objetos”; con color verde de se refiere a las “características de los objetos”; con color morado si se refiere a las “acciones o procesos”; con color amarillo si se refiere a las “características de las acciones”; con color azul marcar las palabras auxiliares que solo se refieren a las “relaciones entre las demás palabras”.

habilidades: asimilación de la categoría verbo, posibilidad de diferenciar entre sustantivo y adjetivo, y uso de categorías en la elaboración de oraciones.

Sólo en las tareas para valorar la asimilación del sustantivo y los cambios del sustantivo, los alumnos alcanzaron únicamente un 50% de respuestas correctas. Este dato requiere de una explicación adicional que debe considerar las diferencias entre los niños que participaron en el experimento formativo, la cual no será detallada en el presente artículo. Sólo es preciso decir que, en estas dos últimas tareas, el desempeño con menor



GRÁFICA 2. Porcentaje de respuestas correctas por cada tarea durante valoración inicial (color azul) y valoración final (color rojo).

suficiencia fue ejecutado por los dos niños que no han cursado el primer años escolar en el mismo colegio.

Para realizar la comparación estadística entre la valoración inicial y final de las habilidades gramaticales de los participantes, se realizó el análisis estadístico utilizando la prueba de Wilcoxon a través del programa SPSS versión 15. En la Figura 3 se muestran los resultados de dicho análisis, para un estadístico de -5.385 , $gl = 1$ y significancia de $.001$. Con tal resultado la hipótesis estadística nula, que establecía que no existen diferencias entre la evaluación inicial y final, fue rechazada, lo que implica la existencia de diferencias significativas posterior a la intervención realizada.

Cualificación de datos

En este apartado se muestra inicialmente el tipo de respuesta (\checkmark = correcta, X = incorrecta) de cada niño en cada una de las ocho tareas (Tabla 4). Posteriormente a la Tabla 4, en la descripción de los resultados del pre-test y post-test (Tabla 5), se podrán ver los tipos de respuesta de cada niño ante cada una de las tareas. En la Tabla 4 se puede observar como la niña R en un inicio presentó cero respuestas correctas y al final las ocho correctas. El niño S presentó cero respuestas correctas al inicio y siete respuestas correctas al final; el niño A presentó una respuesta correcta al inicio y cero al final; el niño D presentó cero respuestas correctas al inicio y 6 correctas al final. Esto datos permiten resaltar que los niños R, S y A presentaron un mejor desempeño en las tareas que el niño D. En las descripciones posteriores podremos ver, gracias a la valoración cualitativa de cada respuesta, que fueron los niños R y S (quienes cursaron el primer grado escolar en colegio Kepler) los que presentaron una mejor asimilación del material propuesto.

En la Tabla 5 se presenta la comparación grupal entre la evaluación inicial y la evaluación final. Se observa el avance de todos los niños en la asimilación de los conceptos.

Resultados procesuales

Además de los resultados de valoración post-test, a continuación, se muestran ejemplos de las acciones de control que permitieron valorar la adquisición del contenido programado al finalizar cada etapa. Las habilidades adquiridas representan logros importantes de la aplicación de nuestro método de enseñanza. Se muestran a manera de ejemplo las ejecuciones de los dos niños que habían cursado el primer año escolar en colegio Kepler, mismos niños que como hemos visto obtuvieron la mejor asimilación del contenido.

Ejemplo de acción de control (“examen”) al finalizar la primera etapa.

En la Figura 4 se puede observar ejemplo de realización de la tarea de identificación de clases de palabras al finalizar la primera etapa del programa. Aunque es posible observar errores en la ejecución de la niña R, debido a que en esta etapa del programa no se dieron a conocer los rasgos particulares de cada categoría, se puede observar una ejecución que refleja la concientización de diversos tipos de palabras.

Ejemplo de acción de control (“examen”) al finalizar la segunda etapa.

La Figura 5 muestra ejemplos de ejecuciones de los niños R (ejecución 1) y S (ejecución 2 y 3) en la elaboración de oraciones a partir de esquemas conceptuales de las oraciones. En dichos esquemas, con diversas simbolizaciones, se señalaban clases de palabras que se debían de ser utilizadas en las oraciones. Las referencias semánticas (objetos, características, acciones) se especificaban con diversos colores, acordados de antes mano entre los niños y adultos.

Se puede ver un ejemplo de la elaboración de oraciones de manera independiente la asimilación completa de las categorías gramaticales revisadas durante el programa en estos dos niños.

Tarea	Niño R		Niño S		Niño A		Niño D	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
1.-Escritura de oración.	X	√	X	√	√	√	X	√
2.-Tipos de palabras.	X	√	X	√	X	√	X	√
3.-Cambios en palabras.	X	√	X	√	X	√	X	√
4.-Sustantivo.	X	√	X	X	X	√	X	√
5.-Cambios del sustantivo.	X	√	X	√	X	√	X	√
6.-Verbo.	X	√	X	√	X	√	X	√
7.-Diferencias entre sustantivo y adjetivo.	X	√	X	√	X	√	X	X
8.-Uso de categorías en la elaboración de oraciones.	X	√	X	√	X	X	X	X
Total de respuestas.	X = 8 √ = 0	X = 0 √ = 8	X = 8 √ = 0	X = 1 √ = 7	X = 7 √ = 1	X = 1 √ = 7	X = 8 √ = 0	X = 2 √ = 6

TABLA 4. Respuestas correctas e incorrectas en cada niño durante ambas evaluaciones.

Tarea	Pre-test	Post-test
Oración.	Sólo un niño (A) logró elaborar una oración.	Todos asimilaron y pudieron elaborar una oración.
Tipos de palabras.	Ningún niño dio ejemplos de categorías gramaticales.	Aunque no presentaron todos los tipos de palabras revisados en clase, todos los niños, unos menos y otros más, dieron ejemplos correctos de los tipos de categorías gramaticales.
Cambios en palabras.	Ningún niño dio ejemplos de cambios gramaticales.	Todos los niños aprendieron que podían existir cambios por género y por número.
Sustantivo.	Ningún niño pudo dar ni siquiera un rasgo (semántico, gramatical o morfológico) de la categoría sustantivo.	Tres niños lo definieron a partir de rasgos semánticos, un niño se equivocó pero se sospecha que por ansiedad ante el examen, pues fue de los que mejor desempeño presentaron durante el proceso de asimilación.
Cambios del sustantivo.	Ningún niño pudo explicar la forma en que puede cambiar gramaticalmente un sustantivo.	Aunque necesitaron ayuda (se les pregunto sobre la elaboración de ejemplos para que pudieran contestar la pregunta), todos los niños pudieron valorar el posible cambio, por género o por número, de un sustantivo.
Verbo.	Ningún niño pudo dar ni siquiera un rasgo (semántico, gramatical o morfológico) de la categoría verbo.	Aunque lo definieron sólo a partir de un rasgo gramatical (semántico), todos lograron elaborar una definición.
Diferencias entre sustantivo y adjetivo.	Ningún niño logro diferenciar dichas categorías gramaticales de acuerdo a un rasgo gramatical.	Tres de los cuatro niños lograron diferenciar adecuadamente ambas categorías, por su rasgo semántico y por la pregunta gramatical que permite identificarlos.
Uso de categorías gramaticales.	Ningún niño pudo construir una oración con las categorías solicitadas	Dos de los niños (R y S) lograron reflejar la asimilación total de las categorías gramaticales al poder elaborar correctamente la oración solicitada. Los otros dos niños (A y D) pese a que no cumplieron el objetivo reflejaron el trabajo consciente de su actividad al señalar exactamente las limitaciones de sus acciones.

TABLA 5. Comparación entre los resultados de la valoración inicial y final.

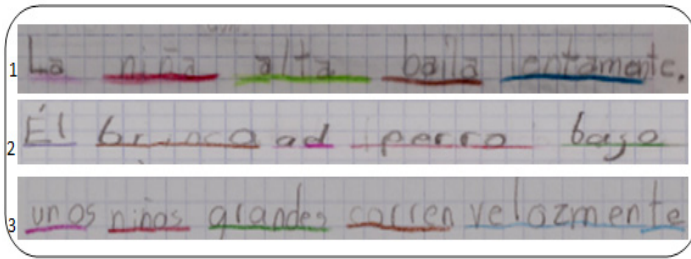


FIGURA 5. Elaboración de oraciones de acuerdo a los esquemas conceptuales. La simbolización considerada la siguiente. Color rosa: artículo; color rojo: sustantivo; color verde: adjetivo; color café: verbo; color azul: adverbio; color morado: pronombre.

Finalmente, debemos mencionar que se utilizaron estrategias colaborativas para garantizar la motivación y la participación por parte de todos los niños durante todas las actividades. Las preguntas y las oraciones siempre fueron relacionadas con alguna temática de interés de los niños o tenían relación con las lecturas grupales previamente realizadas. Los niños siempre proponían ejemplos de oraciones relacionados con su vida cotidiana o diversas experiencias y conocimientos. Antes de que iniciara cada clase, los niños sabían que temática se iba a revisar. Además, los niños estaban conscientes acerca de cuántas temáticas faltaban para terminar el curso, debido a que se les dio a conocer la existencia de diversas clases de palabras, señalando que estas se van a estudiar en forma gradual para comprender su sentido y significado. Lo anterior los motivaba a avanzar rápidamente para lograr el objetivo: conocer y utilizar conscientemente las categorías gramaticales en la expresión escrita propia y a hacerlo cada vez de la forma más independiente.

DISCUSIÓN

Al ser rechazada estadísticamente la hipótesis nula, debido a la existencia de diferencias significativas entre las evaluaciones realizadas, se considera verdadera la hipótesis que señala que con un método de enseñanza de la gramática fundamentado en la teoría de la actividad es posible lograr en niños de segundo grado de primaria la asimilación de las diversas categorías gramaticales, y que, en los casos en que no es posible concluir el proceso, se garantiza el avance del nivel de asimilación. Esto se fundamenta en que, a diferencia de lo observado en la valoración final, durante la valoración inicial se pudo observar la existencia nula prácticamente de todos los conocimientos y habilidades que reflejan la asimilación de dichas categorías. Lo anterior permite argumentar que las diferencias obtenidas estadísticamente en la valoración final respecto a la inicial son efecto directo de lo asimilado durante el método de enseñanza utilizado.

En la valoración final se observó en todos los niños un avance considerable en el desarrollo de todos los conceptos gramaticales valorados. Se pudo observar que existieron diferencias claras en la asimilación de las categorías gramaticales de cada niño respecto a lo observado en la valoración inicial.

De manera general se pudo observar que los niños que habían cursado el primer año escolar en el colegio Kepler presentaron un mayor avance en la asimilación de las categorías gramaticales. Es necesario considerar que estos niños formaron sus bases de lecto-escritura con métodos de enseñanza elaborados también a partir de la teoría de la actividad (Solovieva y Quintanar, 2014). Estos niños mostraron resultados más altos en comparación con dos niños que cursaron el primer grado escolar en distinto colegio. Los dos niños que estuvieron en el colegio Kepler desde primer grado escolar lograron realizar correctamente y sin ayuda la tarea más compleja de la valoración (la tarea número ocho).

Sin embargo, los niños que no habían cursado en colegio Kepler y que venían de otras escuelas también presentaron avances considerables en la comprensión y uso de las diversas categorías gramaticales. Este dato habla de la posibilidad de la implementación del método en un ambiente escolar con niños que ingresan al colegio en distintos grados escolares. Se muestra la efectividad objetiva de método de enseñanza a pesar de las diferencias que pueden existir entre los participantes del salón de clases.

Los resultados obtenidos en la presente investigación difieren de lo señalado por Tolchinsky (2008), quien argumenta que en niños de siete u ocho años la enseñanza explícita de las formas lingüísticas no facilita el aprendizaje del idioma. Además, a diferencia de autores como Hugué, Navarro y Janés (2007) se argumenta, como resultado de nuestra investigación, la necesidad del fundamento psicológico en la elaboración e implementación de los programas de enseñanza, es decir, la necesidad de considerar el proceso de asimilación de las acciones desde un plano externo y desplegado hacia un plano interno. Precisamente el hecho de considerar la premisa anterior, nos permite comprender por qué a los niños que no pertenecían al colegio Kepler les fue imposible lograr la asimilación total de todas las acciones y conceptos revisados en el programa. Era evidente que en estos niños el nivel de desarrollo lingüístico reflexivo, además de otras cualidades psicológicas, no era el suficiente para asimilar completamente las categorías propuestas. Todo lo anterior permite reflexionar sobre la importancia de elaborar los métodos de enseñanza desde el inicio mismo de la educación primaria, como el presentado en este estudio, que permitan garantizar el desarrollo psicológico en cada niño a partir de uso consciente y reflexivo de los conceptos gramaticales.

A diferencia de los métodos de enseñanza elaborados desde la teoría cognitiva, que conceden gran importancia a la velocidad y a la fluidez en el lenguaje para asegurar que la memoria de trabajo construya por sí mismo algunas de las categorías gramaticales, el método presentado aquí aseguró, a través de acciones específicas que generaron conciencia lingüística en los estudiantes, un mejor uso de su lengua (Mauri *et al.*, 2001).

A pesar de que no existen investigaciones documentadas de la enseñanza de conceptos gramaticales desde la perspectiva histórico-cultural en nuestro país, nuestros resultados están de acuerdo con las observaciones teóricas realizadas por Galperin (1979, 2009a, 2009b), Talizina (1988, 2009) y Davidov (1988), respecto a la forma en que se debe de realizar la enseñanza

en los niños de edad escolar. Dichos autores, al presentarnos los resultados de algunas de sus técnicas de enseñanza señalan que el camino correcto para lograr mejores resultados en la formación de contenidos en los niños ha de ser el camino de la elaboración de métodos que permitan lograr de forma organizada y sistematizada la asimilación de conceptos a través de la actividad orientada a objetivos específicos.

Nuestros resultados no son generalizables a otras poblaciones. Es un hecho que es necesario realizar investigaciones con una mayor población de niños para poder verificar los resultados y que estos puedan ser generalizados a sectores educativos amplios. Además, se propone realizar estudios que permitan tener diversos grupos controles, donde se pueda comparar el nivel de asimilación a través del método aquí propuesto en comparación con los diversos métodos más utilizados en la enseñanza del español en segundo grado de primaria.

Las implicaciones de nuestros resultados podrían sugerir la consideración de la posibilidad de cambiar y/o modificar los métodos de enseñanza actuales en el área de gramática. Aunque nuestros resultados no son generalizables, los cambios obtenidos, fundamentados en el desarrollo observado en los niños, son un argumento para ofrecer la posibilidad de incluir los métodos actuales en la enseñanza de la asignatura de español en segundo grado. A largo plazo se esperaría que estos resultados, y su confirmación en investigaciones con poblaciones mayores, pudieran verse reflejado en la modificación de los programas de enseñanza elaborados por la secretaría de educación pública, pues el método aquí presentado podría contribuir a mejorar la educación en una diversidad de contextos educativos.

Debido a la posibilidad de formación de cualidades en los niños que antes habían sido inimaginables para otros enfoques psicopedagógicos, nuestros resultados invitan a la verificación científica de todos los contenidos de cada año escolar en la escuela primaria con la finalidad de elaborar métodos innovadores que garanticen el desarrollo del niño. Se considera necesario emprender investigaciones que permitan constatar la posibilidad de formar conceptos de cada materia escolar que favorezcan el desarrollo personal y académico del niño.

CONCLUSIONES

Los resultados de la evaluación final han demostrado la posibilidad de formación de conceptos de gramática en niños de segundo grado escolar.

- Nuestro estudio muestra los efectos positivos de un programa que conduce a la adquisición de habilidades lingüísticas generales de los escolares.
- Todos los niños fueron capaces de tomar parte en las actividades propuestas.
- La enseñanza organizada y guiada en la escuela primaria parece ser el método educativo más eficaz.
- Nuestro estudio confirma la viabilidad de la implementación en el aula de métodos de enseñanza elaborados desde la teoría de la actividad e incita a la creación y puesta en práctica de nuevos métodos de enseñanza que

garanticen la asimilación del contenido académico en la escuela primaria.

REFERENCIAS

- Arias, G. (2009). El método científico en el Enfoque Histórico Cultural, *Revista Cadernos de Pós-graduação*, 2, 1-24.
- Davidov V. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Progreso.
- Galperin, P.Y. (1979). *Introducción a la psicología. Un enfoque dialéctico*. Madrid: Pablo del Río.
- Galperin, P.Y. (2009a). La formación de los conceptos y de las acciones mentales. En L. Quintanar & Y. Solovieva (Comps.). *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. México: Trillas.
- Galperin, P.Y. (2009b). La formación de las imágenes sensoriales y de los conceptos. En L. Quintanar & Y. Solovieva (Comps.). *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. México: Trillas.
- Gutiérrez, A. & Montes, R. (2004). *La importancia de la lectura y su problemática en el contexto educativo universitario. El caso de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco*. Madrid: OEI.
- Huguet, A., Navarro, J. & Janés, J. (2007). La adquisición del castellano por los escolares inmigrantes. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar. *Anuario de psicología*, 38 (3), 357-375.
- Leontiev, A.N. (1978). El desarrollo intelectual del niño. En A. Smirnov; A. N. Leontiev; S.L. Rubinstein & B. Tieplov. *Psicología*. México: Grijalbo.
- Leontiev, A.N. (1993). *Actividad, conciencia y personalidad*. México: Cartago.
- Mauri, J., Iglesias, V., Correa, C., Benítez, A. & Guerra, L. (2001) Teorías de aprendizaje y la enseñanza de los componentes de la lengua inglesa en los centros de educación médica superior, *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 15 (3), 234-41.
- Rosas, D. (2013). La formación de conceptos gramaticales en escolares de una comunidad urbana. Tesis de Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica. Facultad de Psicología, BUAP.
- SEP (2010) *Manual de procedimientos para el fomento y la valoración de la competencia lectora en el aula*. México: SEP.
- Solovieva, Y., Rosas, D., Lázaro, E. & Quintanar, L. (2014). Formation of Skills Prior to the Acquisition of Basic Grammar Categories, *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 5 (2), 142-157.
- Solovieva Y. (2014). *Desarrollo de la actividad intelectual desde paradigma histórico-cultural*. México: CEIDE.
- Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2014). *Enseñanza de la lectura. Un método práctico*. México: Trillas.
- Solovieva, Y. (2016). *Enseñanza del lenguaje escrito*. México: Trillas.
- Talízina, N. (1988). *Psicología de la enseñanza*. Moscú: Progreso.
- Talízina, N. (2009). *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza*. México: BUAP.
- Tolchinsky, L. (2008). Usar la lengua en la escuela, *Revista Iberoamericana de Educación*, (46), 1-9.
- Vygotski, L.S. (1993). *Obras escogidas II. Problemas teóricos y metodológicos de la psicología*. Madrid: Visor.
- Vygotski, L.S. (1995). *Obras escogidas Tomo III: Problemas del desarrollo de la psique*. España: Visor.

La reconstrucción narrativa de un cuento en el desarrollo del lenguaje en niños

MAURICIO CASTILLO MORENO
ANA MARÍA BALTAZAR RAMOS
EDUARDO ALEJANDRO ESCOTTO CÓRDOVA¹

RESUMEN: El objetivo principal de esta investigación es desarrollar el lenguaje en niños de cuatro años con cuentos interactivos. El desarrollo del lenguaje es resultado de la interacción que el niño ha tenido con sus cuidadores primarios. Esto ocasiona que el progreso del lenguaje se desarrolle de manera integral (fonológico, pragmático, sintáctico y semántico). Se caracterizan por el desarrollo de nuevas palabras y la correcta elaboración de oraciones simples y complejas. Se hicieron cuentos con escenarios y cuatro actividades para que los niños entendieran las palabras del discurso. En esta investigación se utilizó una primera evaluación (línea base) con los objetivos del área del lenguaje de Guía Portage y una segunda evaluación para saber los objetivos que cumplía. Los participantes fueron 10 niños con un promedio de 4 años. Los niños asistían al servicio de Desarrollo Temprano en la Clínica Universitaria para la atención a la Salud dos días a la semana. Los resultados fueron una mejor expresión con oraciones compuestas, una comprensión de las causas y efectos de las acciones y el lenguaje se enfoca en la competencia comunicativa.

Palabras clave: Competencia-comunicativa, interacción, narración, argumento, semiótica.

ABSTRACT: The main objective of this investigation is to develop the language in children of four years old with interactive tale. The language development is result of the interaction that the children has had with his environment. This causes that progress of the language to develop by the way of integral (phonological, pragmatic, syntactic and semantic). The characteristics of the development of new words and correct elaboration of the simple sentences and the compound sentences. It makes stories with fairy tale and four activities to do that children understand the words of reported speech. In this investigation made a first evaluation (base line) with the objectives language objectives of Portage guide to review and second evaluation to know the objectives of each children. The participants was ten children with an average age of four years old. The children attend at service of early development in the University Clinic for health carw two days a week. The results were a better expression to used complex sentences, a understanding of causes and effects of the actions and the language to focus in the communicative competence.

Keywords: communicative-competence, interaction, narration, argument, semiotics.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo del lenguaje está mediado por los cuidadores primarios que son los que propician el aprendizaje del sistema de signos, así como su fonología, la sintaxis, la pragmática y la semántica. Vygostki (2014) menciona que el significado de la

palabra es un fenómeno tanto verbal como intelectual donde el significado de la palabra es un fenómeno del lenguaje, solo a medida en que el lenguaje está ligado al pensamiento verbal. Por lo que el lenguaje se da a partir de la comprensión de lo que se quiere decir y la palabra utilizada a través de la interacción social generando así la internalización del significado de la palabra al pensamiento.

Sin embargo, la adquisición del signo implica la necesidad de un hecho social que origine el espacio para el lenguaje y la comunicación. Para Berko y Berstain (2010) la función del lenguaje se encuentra en la capacidad de comunicar efectivamente lo que se piensa y esto no puede llegar a ser sin hablar de la competencia comunicativa, que es la capacidad de utilizar adecuada y estratégicamente el lenguaje en un contexto social. Por lo que la elaboración de significados implica que los hablantes, además de compartir unos conocimientos -aunque sea un grado mínimo – cuando se comunican expresan de forma cooperativa sus intenciones y contenidos (Serra, Solé, Bel y Aparici, 2013).

La interacción social a través del juego permite a los niños ponerse de acuerdo en los papeles, desplegar un argumento conforme a un plan determinado donde cada acción tiene su continuación lógica y las cosas, los juguetes y el ambiente reciben significados lúdicos concretos que se conservan a lo largo de todo el juego (Elkonin 1980). Por lo que la narración de los niños a través del juego grupal es un instrumento para desarrollo del lenguaje, siempre y cuando tenga un argumento, donde se dé una comunicación efectiva en la reconstrucción narrativa del discurso que tengan los niños.

La literatura permite el desarrollo del lenguaje a través de las experiencias y el vocabulario que el cuento le ofrece. Tal como menciona Calles (2005), la literatura permite el desarrollo de la función del lenguaje imaginativo brindando así una interacción comunicativa con el contexto social y cultural, una expresión oral con propiedad en diferentes situaciones comunicativas, el reconocimiento del léxico de su comunidad con reafirmación a su identidad, siempre y cuando la lectura de textos sea adaptada a su nivel de desarrollo para obtener información e incorporarse de una manera significativa a su mundo.

Según Reyes (2003) define la narración, en base a la definición de Gerald Prince, como la representación de acontecimientos, reales o ficticios, en una secuencia temporal, es decir, uno detrás de otro en una línea de tiempo, además de mencionar que la narración es una habilidad semiótica para comunicarse. La reconstrucción narrativa de historias sitúa al niño en un espacio simbólico para la adquisición y desarrollo del lenguaje, es decir, da el espacio para el uso de signo y el significado.

Las habilidades narrativas ayudan a los niños a comprender la organización conceptual, los fines y las convecciones lingüísticas de las historias, además de proporcionar un puente hacia la redacción de textos a través de los cuentos. (Snow, Porche, Tabors y Harris, 2007). Por lo que la reconstrucción

narrativa de un cuento genera el establecimiento de un orden en el pensamiento favoreciendo la organización de las ideas e impulsando el aprendizaje de las palabras.

Un juego estructurado y sistemático por lo tanto lleva hacia un aprendizaje lúdico y dinámico por parte de los preescolares que constantemente están recreando las actividades hechas y enseñadas en casa a través del juego o el aprendizaje vicario. Según Elkonin (1980) los niños suelen ponerse de acuerdo en cuanto a los papeles para desplegar un argumento conforme al juego, siendo así que cada acción tiene un orden lógico con la acción de los demás integrantes del juego. La interacción por lo tanto de los cuidadores primarios y los preescolares influye en el desarrollo de sus juegos y en lo que estos recrean y aprenden a ser y hacer. Según Vygotski (2014) argumenta que durante el desarrollo del niño toda función se da primero en el plano social y después en el psicológico; produciendo así una internalización de lo aprendido socialmente llamada por Vygotski ‘‘Ley genética general del desarrollo psíquico.

En un estudio realizado por Contreras y Gómez (2013) en cual el propósito fue describir el desarrollo del lenguaje evaluativo de niños de 3 a 12 años a través de la identificación y caracterización del tipo de emociones de los personajes de la historia, así como los comentarios que expresan en narraciones producidas a partir de láminas encontraron características para englobar el desarrollo del lenguaje dando como resultado que la cantidad de evaluaciones ofrecidas y su nivel de elaboración discursiva varía en rango de edad estudiado.

Con base en esto, se realizó un programa para desarrollar el lenguaje a nivel semiótico, sintáctico y pragmático a través de cuentos diseñados para favorecer el diálogo entre sus pares y tutores asumiendo cada uno el guion de los personajes y las acciones que tenían que llevar a cabo.

MÉTODO

Participantes

8 niños con una edad promedio de 4 años y sus cuidadores primarios, que asistieron a una Clínica Universitaria de Atención a la Salud, a solicitar el servicio de Estimulación Temprana.

Instrumentos

- Lista de objetivos de Guía Portage de Educación Preescolar (Bluma, Shearer, Frohman, y Hilllard 1978).
- Cuentos con escenarios diseñados.
- Programa de Estimulación del Desarrollo (basado en actividades de juego).

Procedimiento

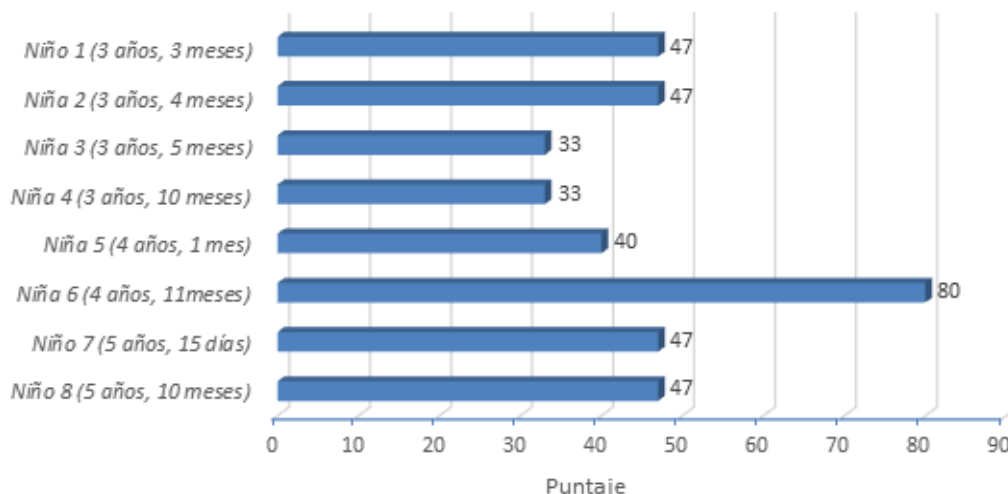
Se realizó una primera evaluación con la lista de objetivos de Guía Portage para obtener la Zona de Desarrollo Actual (línea base) en el área de cognición. A partir de los resultados se trabajó durante 4 meses; dos días a la semana en sesiones de 50 minutos. La primera sesión se trabajó con niños de 1 a 5 años comenzando con un cuento, 4 actividades enfocadas en los sucesos de los cuentos y al final de la sesión la retroalimentación de lo que sucedió en el cuento.

En las segundas sesiones se trabajaba sólo con niños de 4 a 5 años. La actividad comenzaba con un cuento el cual se

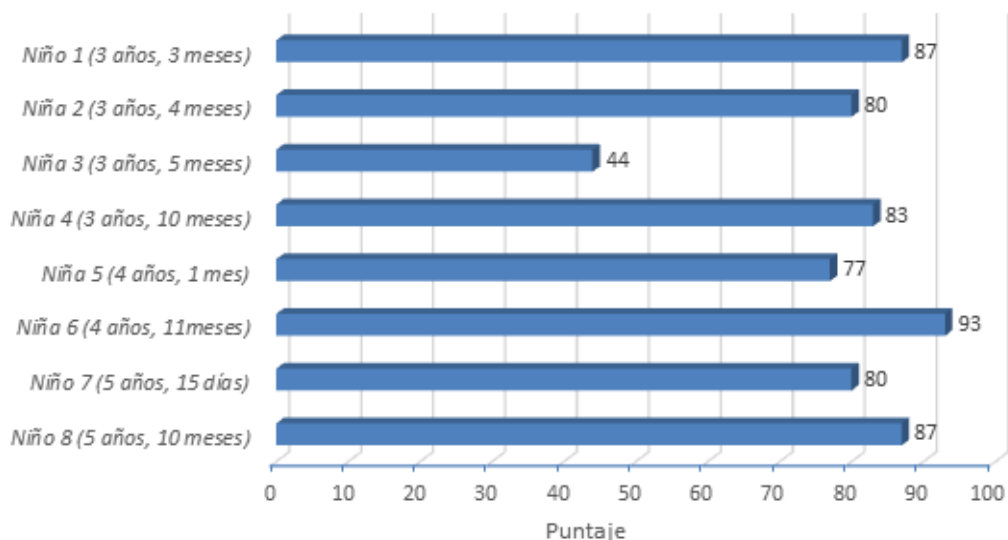
enfocaba en explicar los sucesos y situaciones que llevaron a actuar a los personajes de tal manera, seguido de cuatro actividades que se enfocaban en los sucesos del cuento, finalmente el niño tenía que reconstruir el relato del cuento en colaboración con su tutor.

RESULTADOS

Durante la primera evaluación que sirvió de línea base (Gráfica 1) y la segunda evaluación (Gráfica 2) se obtuvo un cambio significativo ayudando a desarrollar el lenguaje a través de la reconstrucción narrativa.



GRÁFICA 1. Resultados de la primera evaluación por niño antes de participar en el programa de desarrollo temprano de lenguaje obtenidos con la lista de objetivos de Guía Portage de Educación Preescolar (Bluma, Shearer, Frohman & Hilliard, 1978).



GRÁFICA 2. Resultados obtenidos por niño después del programa de desarrollo temprano de lenguaje obtenidos con la lista de objetivos de Guía Portage de Educación Preescolar (Bluma, Shearer, Frohman & Hilliard, 1978).

DISCUSIÓN

El desarrollo del lenguaje es un hecho social que ocurre durante el desarrollo y se da por medio de la interacción que el niño tiene con sus cuidadores primarios. Sin embargo, esto no implica que logre una adecuada competencia comunicativa, tal como lo menciona Berko, y Berstein (2010) se refieren que la competencia comunicativa es el propósito del lenguaje, ya que esto conlleva a que las personas adquieran un repertorio de términos y rutinas, así como de distintas variedades del lenguaje. Por lo que el desarrollo del lenguaje en la etapa preescolar necesita de interacciones guiadas y sistemáticas con sus pares y cuidadores primarios para la adquisición de una adecuada competencia comunicativa que les permita utilizar el lenguaje y desenvolverse por medio de éste en su mundo.

CONCLUSIONES

El desarrollo de lenguaje, aunque se aprende a través de la interacción, el juego permite que durante el progreso de éste en la etapa preescolar alcance al máximo su capacidad de expresión y comprensión del mundo que le rodea. Por medio de un cuento con argumento y guiones permite que los niños aprendan de manera lúdica a desarrollar, internalizar y utilizar

el lenguaje. Razón por la cual se concluye que los cuentos estructurados donde el niño intervenga de manera lúdica y presencia para resolver problemas con sus cuidadores primarios y pares favorecen la competencia comunicativa y desarrolla al máximo el lenguaje afectando de manera directa la cognición y la socialización.

REFERENCIAS

- Bluma, S., Shearer, M., Frohman, A. & Hillard, J. (1978). *Guía Portage de educación preescolar, Manual* (ed. rev.) Wisconsin, USA: Cooperative Educational Service Agency.
- Calles, J. (2005) La literatura infantil desarrolla la función imaginativa del lenguaje. *Laurus*, (11), 144-155.
- Elkonin D.B. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Visor Libros.
- Reyes T.C. (2003). Visión panorámica de los estudios sobre narración. *Revista de Humanidades: Tecnológico de Monterrey*, 15, 95-119.
- Romero C.S. & Gómez M.G. (2013). El desarrollo del lenguaje evaluativo en narraciones de niños mexicanos de 3 a 12 años. *Actualidades en Psicología* (27) 15-30.
- Serra M., Serrat E., Solé., R., Bel A. & Aparici (2013). *La adquisición del lenguaje*. España: Ariel.
- Vygotski S.L. (2014). Pensamiento y lenguaje. En: L.S. Vygostki, A. Amella & P. Río (Eds). *Obras escogidas, Tomo II*. (pp. 181–286). Madrid: Machado Grupo de Distribuciones.

Intervención psicoeducativa en un caso con síndrome de Asperger

YOLOTZIN NILI JUÁREZ CASTILLO
MÓNICA ESTHER NIETO VÁZQUEZ¹

RESUMEN: El Síndrome de Asperger (SA), descrito en 1944 por Hans Asperger, es un trastorno generalizado del desarrollo cuyas características son: alteraciones en las habilidades de interacción social, retraso en el desarrollo de habilidades motrices y perceptuales, dificultades conductuales y afectivas, déficit en las funciones ejecutivas, habilidades lingüísticas normales o mínimamente afectadas y un Coeficiente Intelectual por arriba de la media. Este artículo presenta un estudio de caso de una niña de 10 años con déficit en las interacciones sociales, conductas obsesivas, ritualistas e impulsivas. Se realizó la evaluación y diagnóstico de la niña, quien cubrió todos los criterios diagnósticos para el SA de la Décima Versión de la Clasificación Internacional de Enfermedades. Se diseñó una intervención de 21 sesiones de las cuales solo se implementaron 8, ya que la niña dejó de asistir al tratamiento. La intervención psicoeducativa implementada fue temprana y directa, de vinculación diagnóstico-intervención, y desde el enfoque cognitivo-conductual con el fin de desarrollar y potenciar por medio del modelamiento, práctica y autoinstrucciones las habilidades sociales, autoconcepto, autoestima, funciones ejecutivas y conductas impulsivas y obsesivas que presentaba la niña. La evaluación de la intervención se realizó a través de un registro observacional acorde al desempeño de la niña en las 8 sesiones implementadas (dos veces a la semana con duración de 45 min). Se concluye que la intervención mejoró las habilidades sociales, el autoconcepto, la autoestima y disminuyó las conductas impulsivas.

Palabras clave: Asperger, diagnóstico, evaluación, intervención, niños.

ABSTRACT: The Asperger Syndrome (AS), described in 1944 for Hans Asperger, is a generalized disorder of development whose characteristics are disturbance in social skills, motor-skills developmental delay and perceptual, behavioral and emotional difficulties, deficit of executive functions, normal linguistic skills or minimally affected and a above Intelligence Quotient average. This article presents a study case of a 10 years old girl with social interactions deficit, obsessive behavior, ritualistic and impulsive. An evaluation and diagnosis were realized to the girl, who covered all the diagnosis criteria in AS of the 10th version in the International Classification of Disease. An intervention was designed in 21 sessions, of which only 8 were implemented, due to the girl left attending to the treatment. The psycho-educational intervention was early and direct bound it to diagnosis-intervention. And from cognitive-behavioral approach in order to develop and encourage by modeling, practice and self-instructions in social skills, self-concept, self-esteem, executive functions and impulsive and obsessive behaviors that the child presented. The intervention assessment was realized by an observational recording in line with girl's execution during the 8 implemented sessions (twice a week with length of 45 minutes). It concludes that the intervention improved the social skills, self-concept, self-esteem and decreased impulsive behaviors.

Keywords: Asperger, diagnostic, evaluation, intervention, children.

DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

En 1944 Hans Asperger, pediatra Vienes, describió por primera vez el Síndrome de Asperger (SA), justo un año después de que el psiquiatra Leo Kanner describiera el Autismo, sin embargo el término fue empleado por primera vez hasta 1981 por Lorna Wing, con ello se comienza a mostrar interés por dicho trastorno, debido a las repercusiones sociales que conlleva, así como su prevalencia (López y Munguía, 2008).

El SA es un trastorno neurobiológico, perteneciente al Espectro Autista, considerado como un trastorno generalizado del desarrollo, esto significa que una persona con SA es más lento que el promedio para desarrollar habilidades en diversas áreas, especialmente en la socioemocional; a diferencia del autismo, las personas con SA tienden a desear la aceptación social pero pueden tener dificultades en las interacciones sociales. Sus conversaciones pueden ser unilaterales, demasiado centradas en un tema de interés limitado, y se caracterizan por un lenguaje pedante y monótono. Una persona con Asperger no es completamente capaz de percibir el lenguaje corporal ni los sentimientos de otras personas, lo cual lleva a las personas con SA a un aislamiento social. Otras características de este síndrome son: habilidad motriz reducida (torpeza); dificultades de integración y sensibilidad sensorial, manifestadas en la incapacidad de lidiar con ciertas sensaciones físicas (sonidos, olores o texturas particulares); dependencia a la monotonía e incapacidad de hacer frente a cambios; disfunción ejecutiva, principalmente en cuanto a organización y planeación manifestada en la incapacidad para realizar planes y establecer prioridades, también se ha observado que las personas con SA tienden a tener altos niveles de ansiedad. (Martos, Ayuda, González, Freire y Llorente, 2012; Lledó, Fernández y Grau, 2006; Tallis, 2008)

El SA comparte la mayoría de sus características con las correspondientes al Trastorno del Espectro Autista (TEA), debido a esta inespecificidad en el diagnóstico del SA, en el año 2014 dicho término desapareció de la Guía de Diagnóstico Clínico (DSM-V), sin embargo en éste se menciona que gracias a que el concepto de SA ha sido útil para profesionales y pacientes, y a la ironía de que a quienes se encontraban diagnosticados con SA actualmente se proporciona el diagnóstico de TEA, es muy difícil que dicho término desaparezca definitivamente (Morrison, 2014).

La Organización Mundial de la Salud (OMS) no ofrece estadísticas sobre la prevalencia del SA, sin embargo reporta que se calcula que 1 de cada 160 niños padece algún Trastorno del Espectro Autista aunque esta prevalencia varía considerablemente entre los estudios epidemiológicos, así mismo menciona que de acuerdo a los estudios realizados en los últimos 50 años la prevalencia mundial de dichos trastornos va en aumento y comenta que hay muchas posibles explicaciones para dicho aumento como una mayor concienciación, la ampliación de los criterios diagnósticos, mejores herramientas diagnósticas, entre otras (OMS, 2017).

La rápida detección del SA aún está lejos de ser realidad, ya que sus criterios diagnósticos son muy variados y ambiguos,

sin embargo es innegable que la detección temprana del SA, como de cualquier otra enfermedad o trastorno, incide significativamente en un mejor pronóstico. Muchos niños con SA pasan desapercibidos durante su primera infancia y es hasta los primeros grados de educación primaria cuando (por causa de las exigencias y demandas sociales) comienzan a “saltar alarmas” sobre una posible alteración en el desarrollo.

La consecuencia más inmediata de la tardanza del diagnóstico es que no se cubren (al menos durante los primeros años) las necesidades educativas que estos niños requieren, por otro lado se retrasa el acceso a los programas de ayuda e intervención (Lledó et. al., 2006).

La paciente de este caso fue una niña de 10 años 2 meses de edad que actualmente cursa el 5 grado de Educación Primaria y fue llevada por sus padres al servicio de Psicología Educativa de una Clínica Universitaria de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Respecto al motivo de consulta, los padres informaron que la niña presentaba problemas de socialización y que fue en primer grado de primaria cuando el profesor observó que la niña era tímida e insegura y que le costaba trabajo relacionarse con los demás niños. Conforme pasaba el tiempo esta situación iba incrementando, sin embargo la opinión de los profesores era que la niña “tenía potencial pero era tímida e insegura”. Tanto los profesores como sus padres han observado que a pesar de que los demás niños la buscan y de que a la niña le guste compartir espacios con otros niños, le es difícil poder convivir con ellos.

Por otro lado, los padres comentaron que la niña piensa que la escuela es “aburrida y se le dificultan las matemáticas” (no mencionaron áreas o actividades en particular). Esto, según los padres, la ha llevado a tener un rendimiento académico bajo (promedio de 7) a pesar de que sus profesores comentan que es una niña inteligente.

Los padres también han observado que la niña es perfeccionista y presenta conductas obsesivas como acomodar lápices por colores y tamaños, no usar cosas que estén sucias (ropa, utensilios de cocina, materiales de trabajo, etc), de igual forma le es difícil hacer modificaciones en sus rutinas diarias (rutina al despertar, volver de la escuela, ir a la cama, actividades de fin de semana, etc), por ello los padres se ven en la necesidad de anticiparle los tiempos en los que se llevará a cabo alguna actividad, así como procurar no modificarlos y en caso de hacerlo notificarle, ya que si no se realiza de este modo ella “se frustra” (grita, tira objetos y llora).

Por último, mencionaron que cuando la niña tenía 7 años fue diagnosticada con Trastorno de Déficit de Atención (TDA) en un hospital público del Estado de México, la mamá comentó que además les sugirieron que la niña presentaba “ligeros rasgos” de Síndrome de Asperger.

Ante lo mencionado anteriormente, se han tomado múltiples acciones tanto en la escuela, donde los profesores han optado

por sentarla junto a más niños, como en casa donde sus padres decidieron llevarla al servicio de Psicología Educativa de una Clínica de la UNAM y procuran realizar las tareas y trabajos académicos con ella.

Evaluación

Lledó et al. (2006) mencionan que para garantizar una detección temprana y eficaz de los Trastornos del Espectro Autista (incluido el SA), se ha propuesto un proceso de identificación y diagnóstico que consta de tres fases:

1. Primera fase: Se orienta a la vigilar el desarrollo, es decir, implica valorar posibles señales de alerta (alteraciones en el desarrollo) así como observar a aquellos niños que tengan antecedentes familiares relacionados con Trastornos del Espectro Autista (TEA).
2. Segunda fase: Se refiere a la detección específica para aquellos casos en los que se tenga sospecha de que existe algún TEA, es en esta fase donde se aplicarán test y cuestionarios de cribado para confirmar o descartar dicha suposición.
3. Tercera fase: Implica la remisión del sujeto a un servicio especializado para llevar a cabo una evaluación formal.

Es importante mencionar que el proceso antes descrito sólo tendrá sentido si finaliza con el diseño y puesta en práctica de un programa de Intervención Psicoeducativo ajustado a las necesidades de cada caso (Lledó et al., 2006).

Como ya se mencionó, la fase de detección específica se realiza por medio de test y cuestionarios de cribado, los cuales han sido elaborados a partir de los criterios diagnósticos delimitados a partir del descubrimiento del síndrome. Para la detección del SA algunos test y cuestionarios son los siguientes:

1. *Escala Australiana para el Síndrome de Asperger (ASAS)* (Garnet y Attwood, 1995; citados en Lledó et al., 2006).
2. *Cuestionario de Screening para el Síndrome de Asperger y otros Trastornos del Espectro Autista de Alto Funcionamiento (ASSQ)* (Ehlers, Gillberg y Wing, 1999; citados en Lledó et al., 2006).
3. *Entrevista Diagnóstica para el Síndrome de Asperger y el Autismo de Alto Funcionamiento (ASDI)* (Guillberg, Guillberg, Rastam y Wentz, 2001; citados en Lledó et al., 2006).
4. *Escala de Diagnóstico del Síndrome de Asperger (ASDS)* (Myles, Bock y Simpson, 2001 citados en Lledó et al., 2006).
5. *Escala Gilliam para el Trastorno Asperger (GADS)* (Gilliam, 2001; citados en Lledó et al., 2006).
6. *Test Infantil del Síndrome de Asperger (CAST)* (Scott, Baron-Cohen, Bolton y Brayne, 2002; citados en Lledó et al., 2006).
7. Índice de Krug para el Trastorno de Asperger (KADI) (Krug y Arik, 2003; citados en Lledó et al., 2006).
8. *Escala Autónoma para la Detección del Síndrome de Asperger y el Autismo de Alto Funcionamiento (Benlichón, Hernández, Martos, Sotillo, Márquez y Olea, 2005; citados en Lledó et al., 2006).*

A pesar de que existen diversas escalas, en México solo se ha realizado la validación de la Escala Gilliam, dicha escala es un

instrumento administrado por personas que tengan contacto regular con el sujeto que presenta SA, consta de 32 reactivos tipo Likert divididos en cuatro subescalas que describen conductas específicas observables y medibles, estas son: a) Subescala de *Interacción Social* compuesta por los primeros 10 reactivos que describen las conductas sociales interactivas, las expresiones de intentos comunicativos y las conductas cognitivas y emocionales; b) Los ítems 11 al 18 corresponden a la subescala de *Patrones Restringidos de Conducta*, estos describen los patrones dirigidos y estereotipados de conducta que caracterizan al SA; c) La subescala de *Patrones Cognitivos* incluye los reactivos 19 al 25 y evalúan el habla, el lenguaje y las habilidades cognitivas; y d) La subescala de *Habilidades Pragmáticas* del reactivo 26 al 32 que evalúan la habilidad del sujeto para comprender y usar el lenguaje en contextos sociales (Fernández, 2013).

Para poder comenzar con la evaluación de la niña, se solicitó a los padres firmar un consentimiento informado y una vez que lo hicieron se procedió a realizar la evaluación, esta se llevó a cabo en cubículos individuales de una Clínica Universitaria de la UNAM, en dos sesiones semanales (martes y viernes) con una duración de 45 minutos cada una (de 8:30 am a 9:15 am), en total se realizaron 8 sesiones de evaluación.

Para este caso la información fue recolectada con ayuda de una Historia Clínica, Entrevista al Niño y algunas pruebas psicológicas (mencionadas a continuación por área que evalúan) para recabar información correspondiente a las áreas intelectual, perceptual, socioafectiva, emocional y conductual.

Para el área intelectual se utilizó el Test de Matrices Progresivas de Raven- Escala Coloreada (Raven, 2001) que evalúa el desarrollo intelectual, a través del pensamiento crítico y razonamiento por analogías en niños de 5 a 11 años de edad. La niña obtuvo un percentil 90 (rango II), lo que significa que tiene una inteligencia superior al término medio.

Para el área perceptual se utilizó el Test Gestáltico Visomotor de Bender (Heredia, Santaella y Somariba, 2012) que evalúa la Madurez Visomotriz en niños de 3 a 11 años, en esta prueba la niña obtuvo una madurez visomotriz de 9 años 3 meses, es decir 11 meses por abajo de su edad cronológica, en su ejecución se observaron indicadores de conductas obsesivas. También se usó el Método de Evaluación de la Percepción Visual de Frostig DTVP-2 (Hammill, Pearson y Voress, 1995) que evalúa 8 áreas de la Percepción Visual en niños de 4 a 11 años de edad, en ésta la niña obtuvo un Equivalente de Edad Perceptiva de 8 años 6 meses (1 año 9 meses por debajo de su edad cronológica) en la subprueba "Constancia de Forma", sin embargo en las 7 subpruebas restantes tuvo una ejecución acorde a su edad. Gracias a los resultados obtenidos en esta prueba se decidió realizar actividades tomadas del libro "*Juegos para estimular las inteligencias múltiples*" (Antunes, 2006) que involucra la identificación de la Constancia de Forma, con el fin de observar que tan difícil le resultaba a la niña la ejecución de estas actividades; se observó que la niña tuvo una ejecución sin errores en la identificación táctil y visual de la constancia de forma.

En cuanto al área socioafectiva, se utilizó una Historia Clínica y Entrevista al Niño, cuyo objetivo fue conocer el desarrollo

físico, cognitivo y socioafectivo de la niña. De forma general en el área socioafectiva, y específicamente en cuanto a la familia, se obtuvo la siguiente información.

La familia de la paciente está integrada por su madre de 33 años de edad, su padre de 47 años, una hermana de 14 años, un hermano de 8 años y la niña con 10 años. Actualmente sus padres se encuentran casados, la casa donde habitan cuenta 4 habitaciones y todos los servicios. La niña tiene una “buena” relación con sus padres, ya que realizan múltiples actividades (jugar y realizar tareas académicas y domésticas). De igual forma con la hermana muestra una “buena” relación ya que comenta que “las dos son niñas”, sin embargo con el hermano la relación es complicada porque al momento del juego la niña suele ser “impositiva” y “dominante” ante lo cual, el hermano se “frustra” y por ello suelen “discutir”. En general, los padres reportaron que como familia comparten diversas actividades (como jugar juegos de mesa y el “viernes de palomitas”, día en que los padres compran frituras para ver una película todos juntos). Los padres también comentaron que cuando la niña se porta mal o ellos reciben comentarios negativos sobre su desempeño escolar, suelen “platicar” con ella y le “explican por qué es importante que estudie”, ante esto ella a veces se “enoja y se queda en su cuarto”. Esta estrategia es empleada por ambos padres quienes reportaron que no es necesario llegar a ningún otro tipo de corrección como las amenazas o los golpes.

En el ámbito extrafamiliar, los padres mencionaron que la paciente no tiene amigos y que le es complicado establecer relaciones con personas ajenas a su familia, también que ellos tienen escasas relaciones sociales y piensan que esto puede ser un factor que contribuye al escaso interés que la niña presenta en este ámbito.

En cuanto a los antecedentes heredofamiliares, es importante mencionar que la madre de la niña padece hipertiroidismo, asma, problemas gástricos, daño en el hígado, pancreatitis crónica y migraña. Por otro lado, el padre presenta problemas en la columna. Finalmente, la niña presentó sinovitis reactiva alrededor de los 8 años, al igual que su hermano, actualmente ambos tienen secuelas, en el caso de la niña se manifiesta en constantes dolores de cadera, mientras que en el hermano el dolor se presenta en las rodillas.

Otro aspecto que se evaluó debido a lo reportado por los padres en la Historia Clínica, fue el área escolar, particularmente “las matemáticas”, para ello se utilizó una evaluación informal de aritmética (Sattler, 2010), en esta la niña mostró dificultad al ejecutar las actividades: “sistema numérico”, “cuentas”, “sustracción”, “multiplicación” y “división”.

Para evaluar el área emocional y conductual, se utilizaron los indicadores emocionales del Test Guestráltico Visomotor de Bender (Heredia et al., 2012), se observó que la paciente mostró indicadores de timidez, tendencia a presentar ansiedad y conductas obsesivas, impulsivas y agresivas. También se emplearon actividades para evaluar el reconocimiento y expresión emocional y se observó que la niña fue capaz de identificar y representar sin errores emociones básicas como la alegría, la tristeza, el enojo, el miedo y la sorpresa, sin embargo

no logró identificar y representar emociones complejas como la vergüenza y el orgullo.

Otras evaluaciones

La niña cuenta con evaluaciones previas realizadas en el 2013 por un hospital público del Estado de México, en los resultados proporcionados por los padres no se mencionan las pruebas o métodos de evaluación utilizados, pero se observa que el diagnóstico para la paciente es de TDA, la madre comentó que junto a este diagnóstico, les mencionaron que la niña presentaba “ligeros rasgos” de Síndrome de Asperger, sin embargo esto no se describe en los documentos proporcionados.

Gracias a los resultados de las áreas evaluadas, a lo reportado por los padres de la niña y a las evaluaciones previas, se decidió realizar la evaluación del SA, sin embargo debido a que no se pudo tener acceso a la Escala Guilliam para el diagnóstico del SA, se utilizaron los criterios diagnósticos establecidos por la OMS en la Clasificación Internacional de Enfermedades Décima Versión (CIE-10), Tallis (2008) menciona que estos criterios son:

1. *No hay retraso clínicamente significativo en cuanto al lenguaje hablado o escrito o el desarrollo cognitivo.* El diagnóstico sugiere que los niños usen palabras sueltas hacia los 2 años de edad o antes, y que hacia los 3 años ya usen frases completas. Las habilidades de autoayuda, la conducta adaptativa y la curiosidad acerca de su ambiente durante los dos primeros años de vida deberían estar acordes a su desarrollo intelectual. Sin embargo, es posible que haya un retraso en el desarrollo motor. La torpeza motriz es bastante usual (aunque no una característica necesaria para el diagnóstico). Ciertas habilidades especiales aisladas, frecuentemente relacionadas con preocupaciones anormales, son comunes, pero no es algo que se requiera para el diagnóstico.
2. *Las anomalías cualitativas en la interacción social recíproca se manifiestan en, por lo menos, dos de las siguientes áreas:*
 - a. Incapacidad para mirar a los ojos adecuadamente, expresión facial, postura corporal, y gestos para regular la interacción social deficientes.
 - b. Incapacidad para desarrollar (de manera inapropiada para su edad mental y a pesar de amplias oportunidades) relaciones que impliquen compartir intereses, actividades y emociones.
 - c. Falta de reciprocidad socioemocional, es decir, cómo muestran las respuestas inapropiadas ante las emociones de los demás o falta de modulación de la conducta de acuerdo al contexto social, emocional y comunicativo.
 - d. Falta de espontaneidad a la hora de compartir intereses, logros o entretenimientos con los demás (por ejemplo, no suelen mostrar, llevar o hacer notar a otras personas objetos que les puedan interesar).
3. *El individuo exhibe unas pautas de conducta, intereses y actividades inusualmente restringidas, intensas, repetitivas y estereotipadas (por lo menos en una de las siguientes áreas):*
 - a. Una preocupación envolvente por uno o más intereses restringidos o estereotipados de carácter anormal en

intensidad o foco, o uno o más intereses anormales en su intensidad y naturaleza restringida aunque no en su contenido o foco.

- b. Adherencia aparentemente compulsiva a rutinas o rituales específicos no funcionales.
 - c. Amaneramientos motores repetitivos y estereotipados que incluyen doblar o sacudir la mano o los dedos o movimientos complejos de todo el cuerpo.
 - d. Preocupación persistente con partes de objetos o elementos no funcionales de materiales de juego (tales como su olor, el tacto de su superficie, o el ruido/vibración que generan). Sin embargo, sería menos usual incluir amaneramientos motores o preocupaciones con partes de objetos o elementos no funcionales de materiales de juego.
4. *El desorden no es atribuible a otras variedades de desórdenes del desarrollo: esquizofrenia normal, desorden esquizoide, trastorno obsesivo-compulsivo, trastorno anankástico de la personalidad, trastornos reactivos y de desinhibición en la infancia.*

Al aplicar los criterios mencionados anteriormente, se observó que la niña cubre los 4 criterios, por tanto es posible sugerir que la paciente presenta dicho síndrome.

Diagnóstico

La información obtenida en la evaluación sugiere que la paciente tiene un CI por arriba de la media. Por otro lado, la evaluación sugiere que la niña presenta dificultad en cuanto a la coordinación visomotora (área perceptivo-motriz).

En cuanto a las áreas socioafectiva, conductual y emocional, fue posible observar que la niña muestra dificultad para relacionarse con otras personas, que es tímida y puede presentar ansiedad, así como conductas de retraimiento social, conductas impulsivas, agresivas y obsesivas. También se observó que muestra una ligera dificultad en cuanto al reconocimiento y expresión de emociones complejas. Por ello resulta importante mencionar la necesidad de favorecer el desarrollo de habilidades para interacciones sociales básicas (saludar, presentarse, expresar cortesía y amabilidad, pedir y hacer favores, ayudar, alabar, elogiar y hacer cumplidos), así como de habilidades para las relaciones de amistad y experiencias grupales (expresar y recibir emociones, expresar opiniones, cooperar y compartir, iniciar, mantener y terminar conversaciones, unirse a la conversación de otros y unirse al juego de otros), que permitan a la niña tener mejores interacciones con otras personas (Flores y Ramos, 2013).

Respecto al área escolar (aritmética) los resultados de la evaluación muestran que la niña presenta dificultad para realizar las operaciones básicas de sustracción, multiplicación y división, así como para realizar cuentas e identificar de forma correcta sistemas numéricos.

Por último, acorde a los resultados de la evaluación y a que la niña cubrió todos los criterios diagnósticos de la CIE-10 para el SA, se decidió que la intervención psicoeducativa debía estar dirigida a trabajar con las áreas y situaciones específicas afectadas por el SA, tales como: procesamiento sensorial, comunicación, relaciones sociales, presencia de estereotipias

y/o conductas ritualistas, dificultades en el área emocional (identificación de emociones propias y ajenas; empatía), así como algunas disfunciones ejecutivas (atención sostenida, atención dividida, atención selectiva, flexibilidad cognitiva, organización y planeación).

Recursos empleados

Debido a que Lledó et al. (2006) mencionan que el proceso de identificación y diagnóstico del SA sólo tiene sentido si finaliza con el diseño y puesta en práctica de un programa de intervención psicoeducativo ajustado a las necesidades de cada sujeto, y de acuerdo con María Asperger (citada en Villanueva, 2014), quien comenta que “sólo los métodos psicopedagógicos pueden identificar las mejores alternativas de desarrollo que un niño en particular tiene a su disposición y hacer que éste se desarrolle de acuerdo a los nuevos caminos marcados”, se decidió diseñar e implementar una Intervención Psicoeducativa específica para la niña, con el fin de desarrollar y potenciar las habilidades que le ayudaran a disminuir los efectos de las deficiencias identificadas en la evaluación y el diagnóstico en las áreas de funciones ejecutivas, socioafectiva, emocional, conductual, perceptivo-motriz y aritmética.

La intervención diseñada e implementada para la niña fue una Intervención Psicoeducativa de vinculación diagnóstico-intervención, temprana y de tipo directo (Buenrostro, Palacios y Verdigué, 2007). La intervención se diseñó con 21 sesiones, sin embargo sólo se pudieron implementar 8 sesiones debido a que la niña faltó a las demás sesiones por motivos de salud. Las sesiones de intervención se llevaron a cabo con la misma frecuencia que las de evaluación, es decir dos sesiones semanales los días martes y viernes de 8:30 am a 9:15 am y se realizaron tanto en cubículos individuales como en el salón de clases, en ocasiones se proporcionaron ejercicios para realizar en casa. Se contó con la participación de los padres y hermanos de la niña, así como de otros niños que acudían al servicio de Psicología Educativa y los alumnos de Psicología a cargo de ellos.

Actividades programadas y cotidianas

En la intervención se incluyeron dos tipos de actividades, programadas y cotidianas. Las actividades programadas son aquellas que implican una previa organización de materiales y se desarrollan en un tiempo y forma determinados, sea dentro de la clínica o fuera de ella; las cotidianas son generalmente actividades de autocuidado que se llevan a cabo de forma cotidiana en casa como; las rutinas al levantarse, ir a la escuela, ir a la cama, etc. (Buenrostro, et al., 2007). Respecto a estas últimas, se solicitó a los padres realizar pequeñas modificaciones en estas rutinas (moviendo y/o cambiando objetos, horarios u orden de las actividades a realizar) de acuerdo a lo sugerido por Smith, Tapscott, Miller, Rinner y Robins (2000).

Funciones ejecutivas

El objetivo de la intervención en cuanto a las funciones ejecutivas fue desarrollar la capacidad de centrar recursos cognitivos por un tiempo determinado a uno o varios estímulos (atención), capacidad de cambiar de un estímulo o actividad a otro (flexibilidad cognitiva), así como organización y planeación de recursos mentales o materiales. El objetivo se logró de

forma indirecta, es decir, por medio de las observaciones y correcciones del desempeño de la niña en las actividades realizadas durante las 8 sesiones, así como por las estrategias sugeridas por Martos et al. (2012) para intervenir en las dificultades atencionales.

Área socioafectiva

Debido a que el rasgo nuclear y definitorio del SA son las alteraciones en las relaciones sociales (Lledó et. al., 2006; Martos et al., 2012), el principal objetivo de la intervención en el área socioafectiva fue enseñar por medio del modelamiento y práctica (actividades en la clínica como en casa): a) diálogos sociales y simulaciones, b) habilidades para las interacciones sociales básicas (saludar, presentarse, expresar cortesía y amabilidad, pedir y hacer favores, ayudar, alabar, elogiar y hacer cumplidos), y c) habilidades para las relaciones de amistad y experiencias grupales (expresar y recibir emociones, expresar opiniones, cooperar y compartir, iniciar, mantener y terminar conversaciones, unirse a la conversación de otros y unirse al juego de otros). Para lo anterior, se utilizaron las 8 sesiones de intervención y se tomó como guía el manual "Enseñando habilidades sociales en el aula" (Flores y Ramos, 2013).

Área emocional

Para el área emocional, el objetivo fue conocer y reforzar el autoconcepto y autoestima de la niña, por medio de la realización de actividades encaminadas a la identificación de virtudes y defectos, así como de similitudes y diferencias de rasgos físicos e intangibles (talentos, carácter, preferencias, etc) entre personas. Este objetivo se abordó mediante el uso de la carpeta de actividades "*Soy especial. Informando a los niños y jóvenes sobre su trastorno del espectro autista*" desarrollada por Vermeulen y Junor (2013), también se utilizaron actividades del libro "*Juegos para mejorar la autoestima*" (Sehr, 2000). Finalmente, se utilizaron 5 de las 8 sesiones para trabajar esta área.

Área conductual

El objetivo de la intervención para el área conductual fue trabajar la impulsividad y conductas obsesivas, esto fue logrado de forma indirecta mediante las observaciones y correcciones del desempeño de la niña en las actividades de las 8 sesiones de intervención, así como los tiempos de ejecución de cada tarea sugerida por Martos y colaboradores (2012).

En cuanto al área perceptivo-motriz, el objetivo fue desarrollar las habilidades de velocidad y coordinación visomotora, el objetivo fue alcanzado de forma indirecta mediante las observaciones realizadas a la niña sobre la manipulación de objetos durante el desarrollo de las actividades de 7 sesiones de intervención.

SOLUCIÓN ALCANZADA

A continuación se presentan tablas en las que se muestra por áreas el desempeño y progreso de la niña, logrado a lo largo de las 8 sesiones de intervención.

La Tabla 1 muestra el progreso de la paciente durante la enseñanza de habilidades sociales, registrado a través de

indicadores físicos y emocionales, se aprecia que durante las primeras 2 sesiones la niña presentó todos los indicadores, en la tercera sesión desaparecen los temblores y el movimiento de pies, a partir de la sesión 4 la niña fue capaz de establecer contacto visual, dejó de sentir miedo y de tartamudear, a partir de la quinta sesión dejó de sentir ansiedad y de sudar, a partir de la sexta sesión tuvo un tono de voz más alto y fue capaz de establecer contacto físico, a pesar del progreso de la paciente, el movimiento de manos y la sensación de nerviosismo se mantuvieron presentes durante las 8 sesiones y en la octava se observó nuevamente la presencia de tartamudeo.

La Tabla 2 muestra el desempeño de la paciente en cuanto a las funciones ejecutivas, se observa que en las sesiones 1 y 3 la niña no fue capaz de identificar la secuencia de las actividades, comprender el desarrollo de las mismas, mantener su atención a cada actividad y por ende no pudo ejecutarlas de acuerdo a las instrucciones brindadas; durante 6 sesiones la niña pidió que le fueran repetidas las instrucciones porque no quería cometer errores, sin embargo las dos sesiones en las que no solicitó la repetición de instrucciones fue capaz de realizar correctamente las actividades.

En la Tabla 3 se muestra el desempeño y progreso de la niña en la identificación y valoración de su autoconcepto, se observa que en la primera sesión sólo fue capaz de identificar sus características físicas e internas, aunque lo hizo con dificultad, pero no de identificar características ajenas y por tanto similitudes y diferencias entre ella y los demás; en la segunda sesión fue capaz de identificar sin dificultad sus características físicas, sin embargo su autovaloración fue negativa. También se aprecia que logró identificar características internas ajenas hasta la cuarta sesión y logró diferenciar sus características internas de las de otras personas hasta la sesión 5 que contrastada con la sesión 1, muestra el beneficio de la intervención.

En la Tabla 4 se muestra el desempeño y progreso de la niña en el área conductual, observándose que durante las primeras 3 sesiones la niña se mostraba impaciente por cambiar de actividad y no era capaz de realizar las actividades en el tiempo destinado, sin embargo en la cuarta sesión a pesar de mostrar impaciencia pudo cumplir con los tiempos indicados y a partir de la sesión 5 no se volvió a mostrar impaciente. Por otro lado, la conducta obsesiva solo se observó en las sesiones 1, 3 y 6.

La Tabla 5 muestra el progreso de la niña en cuanto a la manipulación de objetos, se observa que sólo durante las dos primeras sesiones tuvo movimientos lentos y escaso control de los objetos, sin embargo este último volvió a presentarse en la sesión 5.

En conclusión, y acorde a los resultados presentados previamente, es posible sugerir que a pesar de que no se pudieron trabajar y estimular por completo todas las áreas de oportunidad de la niña, detectadas en la fase de evaluación y diagnóstico (debido a que no se pudieron trabajar las 21 sesiones diseñadas en el programa de intervención) las áreas intervenidas durante las 8 sesiones

Indicadores	Sesiones								
	1	2	3	4	5	6	7	8	
Físicos									
Sudoración	X	X	X	X					
Temblores	X	X							
Movimiento de manos	X	X	X	X	X	X	X	X	
Movimiento de pies	X	X							
Tartamudeo	X	X	X					X	
Tono de voz bajo	X	X	X	X	X				
Escaso contacto visual	X	X	X						
Escaso contacto físico	X	X	X	X	X				
Emocionales ^a									
Nervios	X	X	X	X	X	X	X	X	
Ansiedad	X	X	X	X					
Miedo	X	X	X						
Habilidades sociales trabajadas por sesión	*Saludar *Presentarse	*Saludar *Presentarse	*Saludar *Presentarse	*Saludar *Presentarse	*Saludar *Presentarse	*Saludar *Expresar cortesía y amabilidad *Pedir y hacer favores	*Saludar *Ayudar *Alabar o Elogiar	*Saludar	*Saludar *Identificar y expresar emociones *Expresar opiniones

Nota: X representa la reacción conductual y/o emocional, durante la ejecución de la habilidad social indicada al final de la tabla y trabajada en el transcurso de las 8 sesiones de intervención.

^a Los indicadores emocionales se definieron a través de los comentarios realizados por la niña.

TABLA 1. Manifestaciones físicas y emocionales (fase de aprendizaje: habilidades sociales).

Función Ejecutiva	Indicadores	Sesión							
		1	2	3	4	5	6	7	8
Planeación y Organización	Identificar la secuencia de las actividades		X		X	X	X	X	X
	Comprender el desarrollo de las actividades		X		X	X	X	X	X
Atención	Mantener la atención por un periodo de tiempo en una actividad		X		X	X	X	X	X
Flexibilidad cognitiva	Realizar una nueva actividad conforme a sus instrucciones		X		X	X	X	X	X
	Pedir que se repitan las nuevas instrucciones	X	X	X		X		X	X

Nota: X = presencia de la función ejecutiva trabajada a los largo de las 8 sesiones de intervención.

TABLA 2. Desempeño en el área de funciones ejecutivas.

Elemento	Indicadores	Sesión				
		1	2	3	4	5
Autoconcepto	Identificar características físicas propias	X ^a	X	X	-	X
	Identificar características internas propias (Virtudes, defectos, preferencias, talentos, etc.)	X ^a	-	X	X	X
	Identificar características físicas ajenas		-	X	-	X
	Identificar características internas ajenas (Virtudes, defectos, preferencias, talentos, etc.)		-		X	X
	Identificar similitudes y diferencias entre características físicas propias y ajenas		-	X	-	X
	Identificar similitudes y diferencias entre características internas propias y ajenas (Virtudes, defectos, preferencias, talentos, etc.)		-			X
Autoestima	Valorar de forma positiva los componentes de su autoconcepto	-		X	X	X

Nota: X muestra la presencia del indicador emocional para los elementos de autoconcepto y autoestima trabajados a lo largo de las 5 sesiones de intervención. Por otro lado, los guiones (-) indican que durante esa sesión no se trabajó la habilidad en cuestión. Finalmente, X^a representa que la niña mostró dificultad en la tarea.

TABLA 3. Desempeño y progreso en el área emocional.

Conducta	Indicadores	Sesión							
		1	2	3	4	5	6	7	8
Impulsiva	Realizar las actividades en el tiempo destinado				X	X	X	X	X
	Mostrar impaciencia por cambiar de tarea	X	X	X	X				
Obsesiva	Acomodar los materiales por color y/o tamaño	X		X			X		

Nota: X = presencia del indicador para las conductas obsesivas y compulsivas trabajadas a lo largo de las 8 sesiones de intervención.

TABLA 4. Desempeño y progreso en el área conductual.

Subárea	Indicadores	Sesión						
		1	2	3	4	5	6	7
Velocidad visomotora	Realizar movimientos rápidos pero correctos al manipular objetos			X	X	X	X	X
Coordinación visomotora	Soltar accidentalmente los objetos al manipularlos	X	X			X		

Nota: X = presencia de los indicadores perceptivo-motriz trabajados a lo largo de las 7 sesiones de intervención.

TABLA 5. Progreso la manipulación de objetos (área perceptivo-motriz).

(socioafectiva, emocional, conductual, perceptivo-motriz y funciones ejecutivas) mostraron un beneficio o ganancia, ya que las dificultades mostradas por la niña durante las primeras sesiones de intervención se modificaron durante el desarrollo de las mismas, es decir, se eliminaron o su presencia fue mínima al finalizar las 8 sesiones. Sin embargo, debido a que la niña dejó de asistir al servicio no fue posible realizar una evaluación formal para observar de forma directa la eficacia e impacto real de la intervención.

A pesar de esto se observó que las habilidades sociales (principal área de afectación en el SA según Lledó et. al., 2006 y Martos et. al, 2012) fueron beneficiadas por la intervención, ya que al final de esta la niña fue capaz de establecer contacto visual y físico, elevar su tono de voz, no mostrarse ansiosa ni temerosa, no presentar movimiento de pies, ni sudoración, a diferencia de la primera sesión.

De igual forma, al contrastar la primera y última sesión de la intervención en el área emocional, se observó una notable mejoría en la niña en cuanto a su autoestima y la identificación de su autoconcepto.

Respecto al área conductual se observó que al aplicar algunas estrategias propuestas por Martos et. al. (2012) y Smith y colaboradores (2000) para las peculiaridades de la conducta de los niños con SA, las conductas obsesivas e impulsivas fueron disminuidas durante la intervención.

Aunque durante la intervención la paciente logró las mejorías mencionadas anteriormente, resulta fundamental el trabajo y colaboración de los padres aun después de haber concluido la intervención, para propiciar un adecuado desarrollo social y emocional de la niña, ya que como comentan Martos y colaboradores (2012) aunque los pacientes con SA logren desarrollar habilidades que les permitan ser “funcionales” en las áreas que se ven afectadas por el síndrome, es necesario que estas continúen practicándose a lo largo de la vida y con el apoyo de sus familiares y/o de los profesionales de la salud, ya que estas personas son “eternos aprendices”.

Es importante mencionar que es necesaria la existencia de profesionales de la salud que se encuentren documentados y en constante capacitación para realizar un adecuado proceso de diagnóstico e intervención en estos casos, ya que como comenta Tallis (2008) la historia del síndrome ha padecido vicisitudes hasta su reconocimiento actual y delinear el cuadro clínico del SA es una tarea ardua e inacabada, debido a que existe una gran variedad en los rasgos del SA y no es imprescindible que el paciente muestre todos los posibles síntomas del mismo. En este artículo se han comentado ya algunos métodos de evaluación que pretenden facilitar el diagnóstico de este síndrome, sin embargo resulta importante mencionar que Martos y colaboradores (2012) proponen algunas estrategias generales para la intervención con niños de educación primaria, que tienen la finalidad de favorecer la comprensión de ese trastorno y el trabajo con los niños que padecen SA, estas estrategias son:

1. Usar un lenguaje sencillo, breve y explicitando lo que se espera del niño.
2. Ofrecer apoyos visuales que le ayuden a:
 - a. Organizar su trabajo: agendas, cuadernos para cada asignatura, etc.
 - b. Comprender qué comportamientos son adecuados y cuáles no (apoyos visuales para regular conducta, listados de conductas).
 - c. Entender lo que ocurre con las relaciones sociales utilizando su propia experiencia (guiones sociales...).
3. Explicitar los tiempos de dedicación a cada tarea.
4. Adaptar la cantidad de tareas que se le presentan “buscando la eficacia”.
5. Negociar con sus intereses.
6. Utilizar sistemas de refuerzo “sistemas de economía de fichas”.
7. Cuadernos de comunicación con las familias “cuaderno viajero”.

Por último es importante recordar que la mayoría de los problemas que suelen aparecer en este síndrome son de índole social, y por ello es importante que en las aulas se cuide la estabilidad emocional de los alumnos con este síndrome, además de que algunos niños requieren algunas adaptaciones curriculares específicas (Martos et al., 2012).

REFERENCIAS

- Antunes, C. (2006). *Juegos para estimular las inteligencias múltiples*. Madrid, España: Narcea.
- Buenrostro, A., Palacios, C. & Verdigué, L. (2007). *Servicios psicoeducativos. Diagnóstico- Intervención- Administración*. México: Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.
- Fernández, C. (2013). Adaptación y análisis psicométrico de la escala Gilliam para evaluar Trastorno de Asperger. *Summa psicológica UST* Vol.10(2) 5-20.
- Flores, N. & Ramos, I. (2013). *Enseñando habilidades sociales en el aula*. Formando Lazos en la Comunidad Escolar. Universidad Nacional Autónoma de México. Material Didáctico, Facultad de Psicología. Recuperado de http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/Ensenando_habilidades_sociales_en_el_aula_Flores_Monanez_y_Ramos_Prado.pdf
- Hammill D., Pearson N. & Voress J., (1995). *DTVP-2 Evaluación de la percepción visual de Frostig*. México: Manual Moderno.
- Heredía, M., Santaella, G. & Somariba, L., (2012). *Interpretación del Test Gestáltico Visomotor de Bender sistema de puntuación de Koppitz*. México: Facultad de psicología, UNAM.
- Lledó, A., Fernández, M.C. & Grau, S. (2006). *La detección y atención educativa en los trastornos generalizados del desarrollo: autismo y síndrome de asperger*. Alicante: Club Universitario.
- López, R. & Munguía, A. (2008). Síndrome de Asperger. *Revista del Postgrado de Psiquiatría UNAH*, 1(3), 6-9.

- Morrison, J. (2014). *DSM-5 Guía para el diagnóstico clínico*. México: Manual Moderno.
- Martos, J., Ayuda R., González, A., Freire, S. & Llorente, M. (2012). *El Síndrome de Asperger: Evaluación y Tratamiento*. Madrid: Síntesis.
- Organización Mundial de la Salud (2017). *Trastornos del espectro autista* (nota descriptiva, abril 2017). Recuperado del sitio de internet de la Organización Mundial de la Salud: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/autism-spectrum-disorders/es/>
- Raven, J. (2001). *Test de matrices progresiva de Raven*. México: Paidós.
- Sattler, J. (2010). *Evaluación infantil*. México: Manual Moderno.
- Sehr, B. (2000). *Juegos para mejorar la autoestima en los niños*. México: Selector.
- Smith, B., Tapscott, K., Miller, N., Rinner, L. & Robins, L. (2000). *Asperger síndrome and sensory issues. Practical solutions for making sense of the world*. Kansas: Autism Asperger Publishing.
- Tallis, J. (2008). *Síndrome de Asperger ¿Variación de la normalidad o discapacidad?* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Vermeulen, P. & Junor, B. (2013). *I am special: A workbook to help children, teens and adults with autism spectrum disorders to understand their diagnosis, gain confidence and thrive*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Villanueva, E. (2014). *Programa de intervención psicoeducativa para la mejora de habilidades sociales en alumnos de educación primaria con Síndrome de Asperger*. (Tesis de grado). España: Universidad de Valladolid.

Consecuencias del maltrato infantil en un caso de dislalia

ELOÍSA RODRÍGUEZ MARTÍNEZ
LUIS ALBERTO REVUELTA GARCÍA
MARÍA MAGALY AGUILAR CRUZ¹

RESUMEN: Este caso abarco tres etapas; en la primera, el niño se presentó a los 7 años con mutismo debido al maltrato recibido por parte de su madre que consistía en baños de agua fría, golpes, falta de alimentación y abandono. Se evaluó con el test de la familia, encontrándose ansiedad, apego a la figura paterna y negación de la existencia de su madre y de su cuidadora primaria (abuela). Se trabajó con terapia de juego, su primer palabra fue “mamá mala” y se inició la estimulación del aparato fonoarticulador. En la segunda etapa, a los 8 años, el niño comenzó a hablar aunque mostraba dificultad a la hora de expresarse. Se volvió a aplicar el test de la familia encontrándose el mismo resultado anterior. También se utilizó el test de María Melgar que mostró principalmente el problema de sustitución y de omisión de dieciséis consonantes. Además se aplicó la prueba de lenguaje de Margarita Nieto, obteniendo como resultado que en articulación espontánea, repetitiva, discriminación fonética e integración fonética estaba en un nivel muy deficiente. La intervención consistió en terapia de lenguaje de las consonantes L, N, S y R. Estas evaluaciones ayudaron a identificar el problema de dislalia en el niño. En la tercera etapa, a los 9 años, mostró un avance significativo en la pronunciación y expresión del lenguaje hablado y se hicieron de manifiesto nuevos problemas en la lecto-escritura. Finalmente el niño logró en esta etapa leer enunciados completos de forma muy pausada.

Palabras clave: Dislalia, maltrato infantil, terapia de lenguaje, lecto-escritura.

ABSTRACT: This case covered three stages; in the first stage, the child presented at 7 years of age speechless due to the abuse of his mother which consisted of cold water baths, blows, lack of food and abandonment. It was evaluated with the familiar test, getting anxiety, attachment to his father figure and denial of the existence of his mother and primary caregiver (grandmother). Was used play therapy, her first word was “bad mother” and began the stimulation of the phonoarticulator system. In the second stage, at 8 years, the boy began to speak even showed difficulty expressing himself. The family test was applied again, finding the same result as before. We also used the Maria Melgar test that showed mainly the substitution and omission problem of 16 consonants. In addition, the Margarita Nieto language test was applied, resulting in repetitive, phonetic and phonetic integration in the spontaneous articulation, which was at a very poor level. The intervention consisted of the language therapy of consonants L, N, S and R. These assessments helped to identify the problem of dyslalia in the child. In the third stage, at 9 years of age, showed a significant advance in the pronunciation and expression of the spoken language and new problems appeared in reading and writing. Finally, the child was able to read complete sentences, though very slowly.

Keywords: Dyslalia, child abuse, language therapy, literacy.

INTRODUCCIÓN

El maltrato se refiere a todas aquellas acciones que atentan contra la integridad de una persona. Existen 4 tipos de maltrato: el maltrato físico, que son agresiones físicas hacia el individuo; el maltrato psicológico, que se refiere a hostilidad verbal crónica; el abuso sexual, que es cualquier clase de contacto sexual ejercido por una persona que representa una figura de autoridad; y el maltrato por negligencia, que se refiere al abandono u omisión. Si el maltrato se da a una edad temprana, puede tener consecuencias psicológicas y neurológicas irreversibles, ya que el cerebro humano continúa desarrollándose durante la niñez, la adolescencia e incluso el periodo adulto. Las experiencias traumáticas o de estrés crónico durante el desarrollo pueden afectar al menor tanto física como cognitivamente (Santrok, 2010).

Se ha visto que los niños que sufren de maltrato presentan déficits cognitivos o de lenguaje, trastornos de aprendizaje, problemas emocionales y comportamientos autodestructivos (Papalia, Wendkos y Duskin, 2010).

El lenguaje es aquella función compleja que nos permite expresar y percibir estados afectivos, conceptos, ideas, por miedo de signos acústicos o gráficos. El lenguaje oral, específicamente, es un medio de comunicación humano. En el niño es de gran importancia su adquisición la cual se realiza entre los 11 meses y los tres años. Alrededor de los cuatro años ya se forman pequeñas frases correctas. Las manifestaciones de los trastornos del lenguaje son notablemente variadas.

Existen diferentes perturbaciones del habla que se agrupan de la siguiente manera:

- Alteraciones de la articulación (dislalias)
- Alteraciones de la resonancia (rinolalias)
- Alteraciones del ritmo y prosodia (tartamudez y disprosodias)
- Alteraciones de la voz (disfonías)

Descripción del problema

El niño se presentó en una Clínica Universitaria de la FES Zaragoza, UNAM, a los 7 años de edad remitido por su abuela, quien tomo la custodia del mismo y refirió en la entrevista problemas en el lenguaje, En un principio el niño no hablaba nada como secuela del maltrato ocasionado por su madre que consistía en baños de agua fría, golpes, falta de alimentación y cabe señalar que el niño se perdió durante una semana y se sospecha que abusaron de él sexualmente ya que el niño fue entregado a la madre por un señor desconocido y en palabras de ella, estuvo "como ausente" durante varios días. Se logró el rapport con terapia de juego y articuló su primera palabra que fue: mamá mala. De inmediato se inició con terapia de lenguaje y desde el inicio el niño se integró a las actividades grupales con los otros niños para la estimulación de la socialización y psicomotricidad.

Cuando el niño se presentó por segunda ocasión en la clínica, después de haber seguido rigurosamente las recomendaciones de tomar cualquier liquido con popote, inflar

globos cada ocho días y hacer burbujas de jabón; además de cepillar suavemente lengua y encías, cantar y mascar chicle a diario y chupar una paleta con la lengua únicamente; todo esto durante un año, mostro un avance importante en su expresión del habla aunque con dificultades para comunicarse porque no se le entendía claramente lo que trataba de decir, pero con mayor seguridad y se notó también el cambio de sus afectos ya que de ser muy tímido ahora se le veía feliz y cariñoso. En esta etapa se llegó a la conclusión que el infante presenta una dislalia funcional, que es una alteración de la articulación debido a un mal funcionamiento de los órganos articulatorios. La dificultad está centrada básicamente, en el aspecto motriz, articulatorio. En el caso del niño la dislalia se debe no solo al aspecto motriz, sino también a factores psicológicos: falta de cariño, inadaptación familiar, maltrato y negligencia.

Al ingresar por tercera ocasión a la clínica el niño presento grandes avances en cuanto a su lenguaje articulado aunque aún con dificultades en la pronunciación de distintos fonemas y esta vez hizo de manifiesto un nuevo problema, no sabía leer y le costaba trabajo escribir palabras ya que confundía las letras. Por lo tanto, nos concentramos en la adquisición de la lectura y escritura, respondiendo para nuestro asombro de manera muy significativa pese al atraso que presentó en dicha área y logrando leer y escribir, aunque de forma muy pausada

Evaluación

Para obtener mayor información acerca del problema de lenguaje del niño se realizó una evaluación a través de las siguientes herramientas:

1ra etapa

- Formato de entrevista a la tutora y formato de entrevista al niño. Cabe señalar que ésta última no la contesto el niño sino su abuela porque Él no articulaba ninguna palabra. Los instrumentos evaluaron los aspectos socioeconómicos así como el desarrollo del infante acerca de los procesos básicos del niño, psicomotricidad, desarrollo conductual, desarrollo socio-afectivo, autoestima y por último, relaciones familiares (E. Rodríguez, comunicación personal, 20 de Agosto de 2014).
- Test de la Familia de Louis Corman El test fue creado por Porot (1952) y está fundado en la técnica del dibujo libre, que los niños practican con mucho agrado. Se trata de una prueba de personalidad que puede administrarse a los niños de cinco años hasta la adolescencia. Su uso e interpretación de los principios psicoanalíticos de la proyección, ya que posibilita la libre expresión de los sentimientos de los menores hacia sus familiares, especialmente de sus progenitores y refleja, además, la situación en la que se colocan ellos mismos con su medio doméstico (Vilches, 1987). La ejecución del dibujo debe ser seguida por la realización de una breve entrevista, la cual refuerza notablemente la interpretación que efectuará el psicólogo.

2da etapa.

- Test de la Familia de Louis Corman.

- Prueba de lenguaje oral M.E.N.H.: Esta prueba fue diseñada por Margarita E. Nieto Herrera (1996). El objetivo de la prueba es hacer una exploración del nivel lingüístico de niños en edad escolar, por lo tanto, la prueba explora los siguientes elementos del lenguaje: el sistema de comunicación gestual, el sistema fonológico de la comunicación oral, el sistema integrador superior de la comunicación verbal, los elementos básicos del desarrollo verbal e intelectual del niño, y el área social en el desarrollo del lenguaje.
- Examen de articulación de sonidos en español: Esta prueba fue diseñada por María Melgar de González (1994). El objetivo de la prueba consiste en identificar problemas de sustitución, omisión, distorsión y adición en la articulación lenguaje. Para ello se presenta una serie de tarjetas con imágenes de objetos de la vida cotidiana, cada tarjeta tiene un sonido a prueba (por ejemplo; m, n, p, etc.), se le pide al niño que diga el nombre del objeto que está en la imagen y el aplicador deberá de identificar el error en la articulación del sonido a prueba.

3ra etapa.

- Se dio seguimiento a las recomendaciones de la etapa anterior

Diagnóstico

De acuerdo a la evaluación previa se encontró que el niño no viene de una familia tradicional, actualmente no hay contacto con la madre y ocasional con el padre por el trabajo que tiene, quien está al cuidado del niño es su abuela paterna; tiene buen entendimiento del lenguaje no verbal, en la evaluación proyectiva del dibujo presenta ansiedad, apego a la figura paterna y negación de la existencia de su madre y de su cuidadora primaria (abuela). Identifica todos los fonemas pero tiene problemas con algunas letras ya que sustituye algunos sonidos como la L por la R, y omite la R, la N y la L; dentro de los sonidos que el niño no pudo pronunciar fueron la UE, DR, R, KL, GL, BL, PR, GR, TR, FR.

Durante el primer año de vida el niño tuvo un desarrollo normal del lenguaje, sin embargo, después de los 2 años de edad el niño dejó de tener avances en el desarrollo de su lenguaje, a causa del maltrato materno que sufrió día con día. Se estima que los problemas de lenguaje que el niño presenta se dieron a raíz de la falta de estimulación y maltrato vivido por el niño durante la edad de 2 a 5 años. Un dato interesante que arrojó la entrevista fue que no se generó apego con la madre, ya que la madre odia la cicatriz que le dejó la cesárea.

En la evaluación del lenguaje para niños en edad escolar se encontró que presenta problemas de articulación del lenguaje lo que se ve reflejado principalmente en la sustitución, omisión y distorsión de los fonemas. Por lo que se puede decir que su capacidad de lenguaje no está desarrollada adecuadamente para su edad.

Dentro de la sustitución de sonidos se encontraron que los más frecuentes fueron: La t por la s, la de por la z, l por j, t por c, l por g, l por d, l por r, t por s, t por p, b por g y v por ue.

Dentro de los sonidos que el niño no pronunciaba se encontraron los siguientes: s, r, g, ue, ua, n, c, kr, br, pl, gl, kl, fl, bl, z, n, d y j.

Se corrobora que el niño sufre de un trastorno del lenguaje llamado dislalia. Las dislalias son las alteraciones producidas por un mal aprendizaje del habla. Es un trastorno en la articulación de los fonemas por alteraciones funcionales de los órganos periféricos del habla (labios, lengua, velo del paladar). Se trata de una incapacidad para pronunciar o formar correctamente ciertos fonemas o grupos de fonemas. La dislalia puede afectar a cualquier consonante o vocal, pero suele darse una mayor incidencia del problema en ciertos sonidos; en unos casos porque requieran mayor agilidad y precisión de movimientos, como sucede con la /r/; en otras ocasiones porque el punto de articulación no es visible y se puede hacer más difícil su imitación, como la /k/, y a veces porque existen sonidos, como la /s/, en los que hay una mayor tendencia a deformar las posiciones articulatorias de la lengua. La dislalia que presenta el niño se ubica dentro de la clasificación de la dislalia funcional, que es una alteración de la articulación debido a un mal funcionamiento de los órganos articulatorios. Es decir se debe a Trastornos fonéticos: alteraciones de la producción. La dificultad está centrada básicamente, en el aspecto motriz, articulatorio, es decir, en principio, no hay confusiones de percepción y discriminación auditiva. La dificultad aparece por igual en repetición que en lenguaje espontáneo (García, 2008).

Procedimiento

Se utilizó la Terapia de Juego para que Él niño experimentara algunas situaciones que le causaron estrés emocional y que tuvieron un efecto observable en las pautas de su desarrollo normal. Se rodeó al niño con juguetes de bebé (sonaja, mamila, muñecos), se le envolvió con una cobija mientras se le arrullaba y se le explicó porque algunas madres maltratan, esto resultó ser muy significativo porque articuló su primera palabra y mostró gran interés en continuar.

Para la terapia de lenguaje se utilizaron diversas herramientas que le ayudaron al niño a fortalecer su aparato fonoarticulador los cuales fueron: popotes, paletas, chicles, burbujas, globos, así mismo como el canto y la repetición de los sonidos de los fonemas como también distintos ejercicios lingüales (Corralejo, 2011).

- Ejercicios de soplo y respiración.
- Ejercicios de lengua y labios.
- Para mejorar la movilidad de la mandíbula.
- Ejercicios para mejorar la pronunciación de fonemas con las siguientes letras (g), (r), (s), (d) y (t).
- Terapia de lenguaje de las consonantes L, N.
- Finalmente para trabajar en los problemas de lecto-escritura se utilizó por sesión un cuento del agrado del niño, también se utilizó un manual de lecto-escritura donde se le pedía al niño que realizara los diversos ejercicios caligráficos para la mejora en el aprendizaje de la escritura y también se realizaron ejercicios matemáticos para mejorar sus habilidades en cuanto a dicha materia. Se utilizó pizarrón blanco y plumón para el repaso de los fonemas y de igual

forma para la construcción de palabras con el fin de que el niño practicara tanto la escritura como la pronunciación de los fonemas

RESULTADOS

- Al inicio el paciente no mostraba respeto o afecto por su abuela, y luego de la terapia se logró que el niño tuviera una mayor cercanía con ella.
- Cuando el paciente llegó, el niño era solitario y no tenía más convivencia que con su padre y mediante la terapia se logró que sus conductas socio-afectivas mejoraran.
- Se logró que el niño articulara el lenguaje hablado, habilidad que carecía a su llegada a la clínica
- Un punto a destacar es que el niño tiene una mejor fluidez y pronunciación al hablar. Logró con mucho éxito la correcta articulación de los fonemas /l/, /c/, /u/, /n/, /g/, /z/, /s/, /ñ/ y /t/, los cuales no articulaba.
- Otro de los avances es que la pronunciación de la /r/ ya suena mucho mejor, aunque aún no se logra del todo bien.
- Al llegar al servicio de psicología, el niño no dominaba el abecedario ni las vocales, lo cual dominó a través de la terapia.
- Otro punto a destacar es que el niño aprendió a leer.
- Otra habilidad que estaba muy deteriorada era en las matemáticas, la cual mejoró considerablemente en terapia.
- El niño obtuvo una motivación que le permitía trabajar de forma satisfactoria durante las sesiones

CONCLUSIÓN

El desarrollo sano de un menor puede verse perjudicado por muchos factores ambientales. El maltrato, en cualquiera de sus expresiones, es decisivo en la vida de un menor. En este caso, el desarrollo del lenguaje fue altamente afectado, consecuencia directa del maltrato al que fue sometido el

paciente durante tantos años. Si bien, las consecuencias nocivas para el individuo pudieron ser disminuidas, se necesita de un trabajo constante y mucho esfuerzo, tanto por parte del paciente y su familia, como por parte del terapeuta.

REFERENCIAS

- Artigas, J., Rigau, E. & García, K. (2008). Trastornos del lenguaje. *Asociación Española de Pediatría*, 178- 184.
- García, L. (2008). La dislalia. *Innovación y experiencias educativas*, 13(12), 1-12.
- Ibarra, L. M. (2007). *Aprende mejor con gimnasia cerebral*. México: Garnik Ediciones.
- Corralejo Barrero, S. (2011). Ejercicios de preparación del fonema /L/ S/N/. Blog: susanamaestradeal.blogspot.com Recuperado de: <https://outlook.live.com/owa/?mkt=esmx&path=/attachmentlightbox>
- Melgar, G. (2003). *Como detectar al niño con problemas del habla*. México: Trillas.
- Molina, V. (2009). *Trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación*. España: UAB.
- Papalia, D.E., Wendkos, O.S. & Duskin F.R. (2010). *Desarrollo Humano*. México: McGraw-Hill
- (s.a.). (2001). Problemas de aprendizaje. Paso a paso. Una guía práctica para conocer y ayudar al niño con problemas de aprendizaje. Volumen 1. México: Ediciones Euro.
- Sabaté, N., Thomas, J., Sarlé, M. & Corbella, A. (s.f.). *Trastorno del desarrollo del lenguaje y del habla*. Recuperado de: http://3A%2F%2Fwww.centrelondres94.com%2Ffiles%2Ftrastorno_del_desarrollo_del_lenguaje_y_del_habla.pdf
- Santrok, J. (2006). *Psicología del desarrollo. El ciclo vital*. España: McGraw-Hill
- Vilches, L. (1987). *La lectura de la imagen*. Barcelona: Paidós.
- West, J. (2000). *Terapia de juego centrada en el niño*. México: Manual Moderno.

Estudio de caso de un niño con dificultades en la percepción visual

MARÍA FERNANDA RODRÍGUEZ DURÁN
CÉSAR AUGUSTO DE LEÓN RICARDIZ¹

RESUMEN: La percepción visual interviene en las acciones que ejecutamos, su eficacia ayuda a los niños a aprender a leer, escribir, usar la ortografía, realizar operaciones aritméticas y desarrollar las habilidades necesarias para tener éxito en las tareas escolares. Pueden presentarse dificultades de aprendizaje en ocasiones porque los niños no están preparados para realizar las tareas de que se les pide, debido a la poca estimulación de la percepción visual. Objetivo: describir el caso de un niño con deficiencias en la percepción visual y su repercusión en la presencia de dificultades de aprendizaje (DA.). Participante: niño de edad aparente similar a la cronológica, cursa 3° de primaria. Referido porque se distrae con facilidad y presencia de problemas de conducta, observados desde el preescolar. Instrumentos: Figura Compleja de Rey para niños, WISC-IV, TAVECI, The Oral Trail Making Test y ENI. Conclusión: con la evaluación se demostró que el niño tiene dificultades en la percepción visual y esto lo afecta en su desempeño académico. La propuesta de intervención futura se enfoca en desarrollar las habilidades de percepción visual que determinan la capacidad de aprendizaje del niño.

Palabras clave: Evaluación neuropsicológica, razonamiento perceptual, dificultades de aprendizaje, percepción, intervención.

ABSTRACT: Visual perception intervenes in the actions we take, their effectiveness helps children learn to read, write, use spelling, perform arithmetic, and develop the skills necessary to succeed in schoolwork. Learning difficulties may occasionally arise because children are not prepared to perform the tasks they are asked of because of the poor stimulation of visual perception. Objective: to describe the case of a child with deficiencies in visual perception, which result in the presence of learning difficulties (DA). Participant: child of apparent age similar to chronological, attends primary school. Referred because he is easily distracted by the presence of behavior problems, observed since preschool. Instruments: Figure Complex of Rey for children, WISC-IV, TAVECI, The Oral Trail Making Test and ENI. Conclusion: the evaluation showed that the child has difficulties in visual perception and this affects him in his academic performance. The intervention proposal focuses on developing the visual perception skills that determine the child's learning ability.

Keywords: Neuropsychological assessment, perceptual reasoning, learning difficulties, perception, intervention.

INTRODUCCIÓN

El término Dificultades de Aprendizaje (DA), comenzó a utilizarse a principios de 1960, para hacer referencia a los niños que no podían ser clasificados como ciegos, sordos, con retardo mental, psicóticos, pero que tenían dificultades de aprendizaje causadas por perturbaciones en una o más de

las funciones relacionadas con la visión, audición, desarrollo cognitivo, coordinación motriz y adaptación al ambiente. El término tiene distintos significados a consecuencia de que en diferentes campos especializados se han realizado trabajos sobre el tema (Tannhauser, Rincón, & Feldman, 2001).

Las dificultades de Aprendizaje se definen como aquellas dificultades de aprendizaje con problemas en el ámbito lingüístico y con defectos de procesamiento en los principales

factores cognitivos (atención, percepción, memoria), además de presentarse afectaciones en las disciplinas instrumentales básicas (lectura, escritura, matemáticas) y en diferentes áreas curriculares (ciencias experimentales, ciencias sociales, segundo idioma). En ocasiones suelen estar acompañadas de problemas de personalidad, auto concepto y sociabilidad, y pueden ocurrir a lo largo del ciclo vital del sujeto (Santiuste & González-Pérez, 2005).

Las DA Incluyen dificultades académicas, pero también otras que no lo son, como deficiencias perceptivas menores, lesiones cerebrales, disfunción cerebral mínima, dislexia y afasia evolutiva, y subraya que no se refiere a niños cuyos problemas de aprendizaje resultan de deficiencias visuales, auditivas, motoras, retraso mental, perturbaciones emocionales o desventajas ambientales, culturales o económicas. Son desordenes en la adquisición de ciertas destrezas o problemas en el desarrollo de ciertas áreas. Se detectan cuando existe un alumno que no aprende dentro del aula ordinaria y cuando se produce un desfase con su grupo de referencia en cuanto a los aprendizajes básicos, sin que esto se deba a deficiencias sensoriales, mentales, motrices, socioambientales o étnicas (Fiuza & Fernández, 2014).

Las dificultades en el aprendizaje que se presentan en los niños se explican por el pobre desarrollo que presentan en sus diferentes procesos psíquicos: percepción, memoria, lenguaje, pensamiento, emociones, motivos, intereses. Al presentarse estas deficiencias, los niños que ingresan a la escuela no han alcanzado la maduración necesaria de toda su actividad psíquica que le permita responder con éxito a las exigencias del programa escolar (Maciques, 2004). Suelen presentar una percepción inexacta, poco diferenciadora, con un vocabulario muy limitado, además de que presentan problemas atencionales y poseen escasos recursos para la memorización, y su pensamiento funciona a nivel concreto situacional.

Maciques (2004) refiere que cuando un niño con DA es sometido a un programa correctivo intenso de los distintos procesos psíquicos y se le suministra una estimulación cognoscitiva y afectiva adecuada, se observara una notable mejoría en la productividad del aprendizaje y en el desarrollo de su personalidad.

Wertheimer, Koffka y Köhler en 1912 consideraron a la percepción como el proceso fundamental de la actividad mental y suponen que las demás actividades psicológicas como el aprendizaje, la memoria, el pensamiento, entre otros, dependen del adecuado funcionamiento del proceso de organización perceptual.

Musen en 1975 define la percepción como la selección, organización, interpretación inicial o categorización de las impresiones sensoriales del individuo de lo que ve, oye, toca, huele y siente.

La percepción es un proceso psicológico básico que está en la parte intermedia de la sensación y el pensamiento, puesto que le da sentido, significado e interpretación a la sensación y actúa como un paso previo en el pensamiento.

Al ser el medio por el cual el individuo puede organizar y llega a entender los fenómenos que constantemente influyen en él, puede llegar a modificarse por factores biológicos o psicológicos que alteran la interpretación del mundo externo, como son: enfermedades, desequilibrios, estados de ánimo.

La percepción depende, del estado físico en que se encuentran los órganos de los sentidos. Las percepciones están ligadas a las funciones nerviosas y por tal motivo es que se ven como una actividad analítico-sintética del cerebro (Esquivel, Heredia, & Lucio, 2007).

En términos de la teoría de la Gestalt, es un proceso psicológico en el cual cada una de las partes del todo es vista, oída o sentida en conexión con las otras partes. Se reconoce este proceso como la integración de partes en un todo nuevo. Este poder de integración depende de la organización e integridad del sistema nervioso y de todo el organismo. Las mismas partes pueden originar una nueva unidad si se relacionan en forma diferente. Los tipos de percepción que influyen más en el proceso del aprendizaje escolar son: visual, espacial, temporal, kinestésica, auditiva y táctil.

La percepción visual nos permite procesar los estímulos visuales en orden de identificar qué es lo que se ve y luego entender el mundo en que vivimos. La percepción visual ha sido definida como una actividad integral altamente compleja que involucra el entendimiento de lo que se ve, es una habilidad compuesta que abarca un número de sub-habilidades, y una jerarquía de niveles visuales que interactúan uno a uno para integrar una información visual eficiente. Un número de puntos de vistas sobre la naturaleza de la percepción expresa la interacción continua entre los procesos perceptuales y la comprensión. Este es el proceso por el cual el entendimiento es tomado por un estímulo visual y es un factor primario en el desarrollo cognitivo, de aprendizaje y de muchas de las actividades diarias (Koppitz, 1970; Ritter y Ysseldke, 1976; Warren 1993; Hende, 1997; Lieberman, 1984, Todd, 1993; Kattouf & Steele, 2000 en Numpaque & Camacho, 2010).

Percepción visual depende de diversos factores, entre ellos, iluminación, tiempo de presentación del estímulo, tamaño, forma, distancia, capacidad de atención y observación, así como agudeza visual. Lo primero que se percibe de un objeto es su forma, la cual depende de sus contornos, su textura y el sombreado, que es lo que hace que resalte la figura u objeto del fondo.

Para Piaget en 1952 la constancia de la forma es la percepción de la forma habitual del objeto independientemente de su presentación perspectiva. La constancia de tamaño es la percepción del tamaño real de un objeto situado a distancia con su aparente disminución. La percepción visual es un fenómeno aprendido que se inicia desde el nacimiento, y se desarrolla y perfecciona hasta los seis años, aproximadamente.

La percepción visual, como la emplea Frostig (1964), es la facultad de reconocer y discriminar los estímulos visuales y de interpretarlos asociándolos con experiencias anteriores. La percepción visual no es simplemente la facultad de ver en

forma correcta. La interpretación de los estímulos visuales ocurre en el cerebro, no en los ojos. Cuando se observan estas cuatro líneas, por ejemplo, la impresión sensorial de ellas se produce en la retina, pero su reconocimiento en forma de cuadrado ocurre en el cerebro (Esquivel, Heredia & Lucio, 2007).

Frostig determina que existen ocho habilidades de percepción visual que son de suma importancia para la capacidad de aprendizaje del niño:

1. Coordinación ojo-mano. Mide la habilidad para dibujar líneas rectas o curvas con precisión, de acuerdo con los límites visuales.
2. Posición en el espacio. Considera la habilidad para igualar dos figuras de acuerdo con sus rasgos comunes.
3. Copia. Implica la habilidad para reconocer los rasgos de un diseño y repetirlo a partir de un modelo.
4. Figura-fondo. Mide la habilidad para ver figuras específicas cuando están ocultas en un fondo confuso y complejo.
5. Relaciones espaciales. Se refiere a la habilidad para reproducir patrones presentados visualmente.
6. Cierre visual. Mide la habilidad para reconocer una figura estímulo que ha sido dibujada de manera incompleta.
7. Velocidad visomotora. Implica la rapidez con la que un niño puede trazar signos establecidos, asociados a diferentes diseños.
8. Constancia de forma. Mide la habilidad para reconocer figuras geométricas que se presentan en diferente tamaño, posición o sombreado (Esquivel, Heredia & Lucio, 2007).

La percepción visual interviene en la mayoría de las acciones que ejecutamos; su eficacia ayuda al niño a aprender a leer, a escribir, a usar la ortografía, a realizar operaciones aritméticas y a desarrollar habilidades necesarias para tener éxito en la contexto escolar. Sin embargo, muchos niños ingresan a la escuela poco preparados para realizar las tareas de percepción visual, por esta razón el objetivo de este trabajo es describir el caso de un niño con deficiencias en la percepción visual su repercusión en la presencia de dificultades de aprendizaje.

MÉTODO

Participante

Alexis es un niño de edad aparente similar a la cronológica. Posee una estatura promedio y un peso adecuado. Es de tez morena clara y de cabello corto castaño oscuro. Sus ojos son café oscuro, complexión normal, asiste con el uniforme limpio, completo y cuidado. Se distrae con facilidad y problemas de conducta, los cuales se presentan desde el preescolar.

Durante las 13 sesiones a las que asistió en los dos semestres no reporto llegar de mal humor, triste o preocupado y no lo demostró en las sesiones, por lo que dicha respuesta es creíble. Suele distraerse con facilidad, es inquieto y ansioso, lo cual se presentó en las últimas sesiones.

Durante las sesiones tuvo una actitud de generalmente positiva, normalmente prestaba atención a las indicaciones que se le daban, además de que tenía disposición y entusiasmo de trabajar, no obstante, en ocasiones se mostraba inconforme

con las actividades que se le pedían que realizara, debido a que decía que no quería hacerlo o no entendía las instrucciones y no realizaba las actividades que se le piden. Aunque su actitud en ocasiones no era positiva su entusiasmo y gusto por ir al taller no disminuyó durante las sesiones

Pruebas aplicadas

- Figura Compleja de Rey: Evalúa los procesos de análisis visual, localización de los objetos y memoria visual.
- Escala Weschler de Inteligencia para niños WISC-IV: Agrupa la habilidad intelectual general en cuatro áreas globales, el índice de comprensión verbal, razonamiento perceptual, memoria de trabajo y velocidad de procesamiento.
- Test de Aprendizaje Verbal España – Complutense, Infantil TAVECI: Evalúa variables como la curva de aprendizaje, la estabilidad del aprendizaje y la retención de la información a corto y largo plazo, el uso de estrategias de aprendizaje y de recuperación de la información, la susceptibilidad a la interferencia o la discriminabilidad del aprendizaje
- The Oral Trail Making Test: Evalúa procesos relacionados con las funciones ejecutivas, tales como: flexibilidad cognitiva, cambio atencional, automonitoreo, autocontrol y secuencia visoespacial.
- Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI): Evalúa una serie de factores importantes para el desarrollo neuropsicológico, tales como: lectura, escritura, aritmética, habilidades espaciales y funciones ejecutivas.

Procedimiento

En el salón de usos múltiples de la primaria Benito Juárez se realizó la evaluación de un niño a petición de su mamá porque presenta “problemas de aprendizaje, de conducta y se distrae con facilidad”. La amplitud y disposición de las mesas y sillas en el salón permitió trabajar sin interferencias. El plan de trabajo fue de 40 a 50 minutos un día a la semana, con un total de 13 sesiones en total durante los dos semestres que se tomó práctica en la Primaria. Las sesiones siguieron la siguiente estructura:

- a) Reloj de las emociones. El niño menciona y registra su estado de ánimo en el momento previo al inicio de las actividades, durante la sesión y al finalizar la sesión.
- b) Actividades para la sesión. Tareas preprogramadas para la evaluación de las posibles dificultades de aprendizaje.

RESULTADOS

WISC IV: Alexis obtuvo un CI Total (CIT) de 73 puntos, lo que coloca su habilidad general en el percentil 4 e indica que tuvo una mejor puntuación que 4% de otros niños de la misma edad en la muestra de estandarización, y clasifica su CIT dentro del Rango de Limite, debajo del promedio y dentro de una debilidad normativa. Existe una posibilidad del 95% de que su CIT real se encuentre entre 69 y 79. De acuerdo a la literatura revisada para la elaboración de este trabajo, la puntuación de Alexis lo incluye en el grupo de niños con Dificultades de Aprendizaje, debido a que presenta un CIT entre 65 y 85, esto es independiente de que presente déficits cognitivos, perceptuales, psicomotores, problemas socioemocionales o de privación sociocultural o socioeconómica (Ortiz, 2012).

Figura Compleja de Rey para niños: Con la ejecución de la prueba, se observó en Alexis, evidencia de deficiencias en la

percepción visual. Obteniendo puntajes debajo de la media de su edad. Lo que es evidencia de presencia de deficiencia en los procesos de percepción, análisis y síntesis de la figura. Lo cual se corrobora con el bajo desempeño en las subpruebas de Razonamiento Perceptual de la prueba WISC-IV.

Presentando notables problemas de distorsión, ubicación (espaciales), proporciones de la figura, omisiones y errores de cierre rotación, además de un pobre proceso de planeación que resulta en la existencia de dichos problemas. Tuvo un tiempo de latencia en la copia de 26 segundos, tomándole 2 minutos 26 segundos en la copia y 1 minuto 40 segundos en la memoria, lo cual es un desempeño bajo en comparación con sus pares que tardan de 30 a 50 segundos en la realización de la prueba.

TAVECI: Con el registro de las palabras evocadas, y las estrategias que utiliza para su repetición, se concluye que Alexis presenta un Cajón de Almacenamiento deficiente, ya que comparándose con sus pares se esperaría que evocara un mayor número de palabras, debido a su pobre aparición de intrusiones y perseveraciones, se sabe que su desempeño escolar puede verse afectado porque su Cajón de Almacenamiento y utilización de estrategias que le ayuden a almacenar y evocar posteriormente las palabras se encuentra reducido, es por eso que utiliza una estrategia de evocación de Recencia, ya que su MLP puede verse afectada.

El proceso de consolidación de memoria se observa entre el Ensayo 5 y el de Recuerdo Libre a Largo Plazo, se mantiene un total de palabras Correctas igual a 7, lo cual se debe a que su nivel de memorización y de implementación de Estrategias para la recuperación de la información, trabajan de manera correcta.

The Oral Trail Making Test: con la aplicación de esta prueba se observa que Alexis presenta dificultades en la flexibilidad cognitiva. Presentándose errores en la Búsqueda Verbal, Búsqueda Mental y en la Búsqueda visual y verbal, lo que sigue indicando la presencia de dificultades de percepción visual, ya que en la Búsqueda Visual le tomo 20 segundos iniciar la verbalización de las frutas y los números, lo cual se le puede atribuir a la falta de atención que presento durante la aplicación de la prueba. Comparado con sus pares Alexis realiza la prueba con mayor número de errores y de tiempo para verbalizar, además de que se le tenían que explicar las instrucciones más de dos ocasiones, acción que se presentó en la aplicación de la prueba WISC-IV.

Por último, las pruebas realizadas de la ENI para evaluar la lectura, escritura y cálculo demostraron que el niño presenta dificultades en problemas de comprensión de lectura, además muestro problemas de ortografía con la letra H, B, V, R T, S, C, Z, G, J, se registró la presencia de paralexias de adiciones y omisiones, su esquema corporal no se encuentra bien desarrollado, ya que no reconoce la diferencia entre derecha e izquierda. Tomando en cuenta su edad, el niño Alexis presenta problemas de caligrafía, ya que su escritura suele ser irregular y en ocasiones ilegible. Referente a habilidades de cálculo, Alexis presenta dificultades ya que no puede realizar operaciones de forma mental, no entiende los problemas

matemáticos, cuanta con los dedos y necesita que se le represente o explique el problema en diversas ocasiones para poder realizar las operaciones.

CONCLUSIONES

Con la evaluación realizada en el área cognitiva, se puede concluir que Alexis presenta dificultades notables en su capacidad de Percepción visual, lo que indica el niño presenta dificultades para realizar tareas donde deba de encontrar, entender e identificar una figura o patrón visual incrustado en un conjunto visual complejo, incluso cuando no se sabe por adelantado cuál es el patrón. Presenta notables problemas de distorsión, ubicación espacial, omisiones y errores de cierre rotación, además de un pobre proceso de planeación. Respecto a la calidad de la evocación puede decirse que no hay errores graves. Tuvo un tiempo de latencia en la copia de 26 segundos, tomándole 2 minutos 26 segundos en la copia y 1 minuto 40 segundos en la memoria, lo cual es un desempeño bajo en comparación con sus pares que tardan de 30 a 50 segundos en la realización de la prueba. Se concluye que Alexis en la prueba WISC-IV presenta dificultades notables en su capacidad de Razonamiento Perceptual, teniendo una puntuación de 77 lo cual se clasifica como una debilidad normativa y personal, además de que está dentro de un promedio bajo en su desempeño y la ubica en un Rango Limite y debajo del promedio. Lo cual sugiere que presenta dificultades para realizar cualquier tarea que implique la manipulación de materiales concretos o el procesamiento de estímulos visuales, para resolver problemas de manera no verbal en la parte de Razonamiento fluido (Gf) y en el procesamiento visual (Gv) tendrá dificultades para generar, percibir, analizar, sintetizar almacenar, recuperar, manipular, transformar y pensar con patrones y estímulos visuales (Lohman, 1992 en Flanagan & Kaufman, 2012).

Estas habilidades suelen medirse a través de tareas que requieren la percepción y manipulación de siluetas y formas visuales, casi siempre de naturaleza figurativa o geométrica. Además de presentar dificultades en rotar e invertir los objetos mentalmente de manera efectiva, lo que dice que no puede interpretar cómo cambian los objetos conforme se mueven a través del espacio, percibir y manipular configuraciones espaciales y mantener la orientación espacial.

Por otra parte, la fortaleza personal de Alexis se observa en el Índice de Memoria de Trabajo en WISC-IV, pero con la puntuación que se encuentra en el límite del promedio, se puede relacionar con las deficiencias de aprender y mantener o transformar información en la consciencia inmediata y después utilizarla en cuestión de segundos, lo cual se comprueba con los resultados de la prueba del TAVECI, donde se observa que presenta el efecto de recencia, lo que indica que Alexis almacena información utilizando la última recibida del medio para crear su proceso de consolidación del aprendizaje.

Tomando en cuenta que en el motivo de consulta se refiere que el niño presenta problemas de aprendizaje, se concluye que estas dificultades se deben a sus dificultades en el proceso de la percepción visual, se diseñó un plan de intervención para desarrollar este proceso básico. Se basó en el modelo

de formación por etapas de Galperin de 1992 (asimilación-enseñanza) enfocado en desarrollar las 8 habilidades de percepción visual de Frostig, para evitar un rezago educativo.

Propuesta de intervención

1. Que el niño pueda desarrollar la habilidad de percibir y manipular patrones visuales relativamente simples o mantener la orientación respecto a objetos en el espacio.
2. Desarrollar la habilidad de formar y almacenar una representación o imagen mental de un estímulo visual y después reconocerla o recordarla más tarde.
3. Desarrollar la habilidad de combinar rápidamente estímulos visuales o patrones no relacionados, vagos o parcialmente ocultos en un todo con significado, sin saber por adelantado de qué patrón se trata.
4. Desarrollar la habilidad de manipular objetos o patrones visuales mentalmente y ver cómo aparecerían bajo condiciones alteradas.
5. Desarrollar la habilidad de encontrar, entender e identificar una figura o patrón visual incrustado en un conjunto visual complejo, cuando no se sabe por adelantado cuál es el patrón.
6. Desarrollar la habilidad de examinar de manera precisa y rápida un campo o patrón espacial e identificar un camino a través del campo o patrón espacial.
7. Desarrollar la habilidad de entender e identificar un patrón gráfico o visual cuando las partes del patrón se presentan de manera rápida en orden seriado o sucesivo.

REFERENCIAS

- Esquivel, F., Heredia M. & Lucio, E. (2007). *Psicodiagnóstico clínico del niño*. México: Manual Moderno
- Fiuza, M. & Fernández, M., P. (2014). *Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo Manual didáctico*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Flanagan, D. & Kaufman, A. (2012). *Claves para la evaluación con WISC-IV*. México: Editorial El Manual Moderno.
- Frostig, M. (2013). *Figuras y formas: nivel avanzado*. México: Editorial Médica Panamericana.
- Maciques, E. (2004). *Trastornos del aprendizaje: Estilos de aprendizaje y el diagnóstico psicopedagógico*. Repositorio de la Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales, Colombia. Recuperado de <http://repository.udca.edu.co:8080/jspui/handle/11158/372>.
- Magallón, S. & Narbona, J. (2009). Detección y estudios específicos en el trastorno de aprendizaje procesal. *Revista de Neurología*, 48(Supl. 2), S71-S76.
- Martín, D. (2014). *Psicomotricidad e intervención educativa*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Merchán, M. & Henao, J. (2011). Influencia de la percepción visual en el aprendizaje. *Ciencia & Tecnología para la Salud Visual y Ocular*, 9(1), 93-101.
- Numpaque, J. & Camacho, M. (2010). Diferencias significativas en el estado viso-motor y viso-perceptual en niños de 10 a 15 años expuestos o no expuestos a plomo y mercurio en aire en tres localidades de Bogotá. (Tesis de grado). Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia.
- Ortiz, M. (2012). *Manual de dificultades de aprendizaje*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Oviedo, G. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt. *Revista de Estudios Sociales*, (18), 89-96.
- Rosselli, M., Matute, E. & Ardila, A. (2010). *Neuropsicología del desarrollo infantil*. México: Editorial El Manual Moderno.
- Santiuste Bermejo, V. & González-Pérez, J. (2005). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Madrid: CCS.
- Tannhauser, M., Rincón, M.L. & Feldman, J. (2001). *Problemas de aprendizaje perceptivomotor Métodos y materiales preescolares*. México: Editorial Médica Panamericana.

Intervención en soluciones

Caso de una niña con dificultades en la interacción con sus iguales

ARELY ELIZABETH SILVAR SALMERÓN
GUADALUPE MENDOZA RODRÍGUEZ
VALERIA VERA VALENCIA¹

RESUMEN: El presente trabajo, describe el caso de una niña de 5 años que presentó dificultad en el área social, manifestando problemas para relacionarse con sus iguales al realizar actividades dentro y fuera del ambiente escolar.

Para la evaluación se exploró la forma en que madre e hija describieron la situación problemática, los intentos de solución y los objetivos que esperaban de la atención, para ello las estrategias de intervención empleadas estuvieron enfocadas en identificar y reconocer las pautas de interacción de la niña con sus compañeros tanto dentro y fuera del ambiente escolar. Las estrategias de intervención fueron encaminadas a mejorar la interacción social con otros niños que asistieron a la atención psicológica a través de talleres de interacción en el área social, de motricidad y lateralidad, así como los talleres de integración entre padres e hijos. Así mismo se llevaron a cabo la tarea genérica, preguntas presuposiciones y técnicas de relajación para que la niña estuviera tranquila en sus actividades académicas.

Finalmente, la madre reportó avances en la conducta de la niña, ya que mostraba una mejor convivencia con niños de la misma edad, así como tener más amigos; también se sentía más segura al momento de realizar trabajos y actividades escolares, individuales, en equipo, y sobre todo mejorar la interacción familiar; lo que permitió que la niña se mantuviera relajada.

Palabras clave: Intervención, soluciones, interacción escolar y social.

ABSTRACT: The present work, describes the case of a five years old child that presented difficulty in the social area, manifesting problems to be related with her equals doing activities inside and outside the school environment. For the evaluation was explored the form in which mother and daughter described the problematic situation, the solution attempts and the objectives that they expected from the attention service, so that the intervention strategies used were focused in identify and recognize the interaction patterns with her peers inside and outside the school environment. The intervention strategies were aimed to improve the social interaction with other child that attended the psychology attention through interaction workshops in the social area, motricity and laterality, as well as integrations workshops between parents and children. Likewise, the generic task, presuppositional questions and relaxation techniques were carried out, so that the girl was calm in her academic activities. Finally, the mother reported advances in the child's behavior, being that the girl showed a better coexistence with another same age child, as well as having more friends, she also felt more secure in performing individual and team school activities, and above all in improving the familiar interaction, which allowed the girl to stay relaxed.

Keywords: Intervention, solutions, scholar and social interaction.

INTRODUCCIÓN

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

En las ciencias de la salud, la Teoría General de Sistemas (TGS) busca restituir una realidad desarticulada en contexto (Ferrat, 2006). Asimismo, dentro de la TGS se encuentran sistemas que son complejos de elementos interrelacionados; es decir los sistemas abiertos y cerrados, los primeros son quienes mantendrían un intercambio de materia, energía e información con el entorno, una evolución constante y un orden en su estructura; y los segundos, son aquellos que tienden a tener una indiferenciación y desorden en sus elementos, así como no tener una permeabilidad con el entorno.

De acuerdo con la TGS, los sistemas tendrían una entropía (magnitud que se correlaciona con la disminución del orden y energía libre del sistema), la cual clasifica a ambos sistemas (cerrados y abiertos): en los sistemas cerrados esta entropía aumentaría progresivamente hasta llegar a lo que se conoce como equilibrio termodinámico; en cambio, en los sistemas abiertos, se compensa la

producción de entropía interna incorporando materia, energía o información del medio ambiente, es decir una entropía negativa (Garberí, s/f).

Es necesario explorar los diferentes contextos en donde se presenta la situación problemática; por ejemplo, Echeburúa (1998) menciona que la ansiedad es una reacción esperada propia de la adaptación ante peligros concretos o productos de la fantasía que alertan al organismo. Asimismo, afirma que cuando la ansiedad surge de estímulos determinados esta, es denominada como miedo, el cual resulta común en los niños puesto que los temores difieren según la edad y se inactivan con el tiempo.

De igual forma González y García (1995) afirman que la ansiedad dentro de la niñez puede producir desequilibrio en demandas como son el nacimiento de hermanos, el ingreso a una nueva escuela, las exigencias familiares, el divorcio o separación de los padres y, eventos que provocan que el infante pueda sentirse inadaptado.

Para reducir la ansiedad existen procedimientos de relajación que se han considerado útiles, de acuerdo con Cautela (1985) las posibles ventajas que presentan las técnicas de relajación son: ayudar a reducir conductas que interfieren durante el aprendizaje, cambiar la conducta que podría ser perjudicial para el niño, mejorar el autoconcepto y la autoestima; mejorar el bienestar físico incrementando el tono muscular y desarrollando un mejor control sensoriomotor, entre otras.

Por su parte, el **modelo sistémico** que se forma gracias a las diversas teorías como son la Teoría General de Sistemas, Teoría de Comunicación e incluso la Cibernética, nos ayuda a comprender la noción de información, 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.

Asimismo, este modelo retoma elementos de la teoría de la comunicación como emisor, canal, contenido y receptor; los cuales permiten presenciar el proceso de comunicación entre dos o más personas y las cuales pueden ser influenciadas de manera mutua tanto de forma directa (símbolos lingüísticos o escritos) como indirecta (lenguaje corporal).

Uno de los **sistemas** importantes según Aldrete (2016) **es la familia**, ya que lo considera como un sistema abierto el cual se encuentra en constante transformación puesto que recibe y envía descargas desde el medio extra familiar adaptándose siempre a las demandas de las etapas de desarrollo a las que esta se enfrenta día con día y es que, dentro de la Teoría de Sistemas se menciona que “el todo es más que la suma de las partes”, y que 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. Finalmente, se encuentra la equifinalidad que parte de la idea que, a pesar de los distintos estados iniciales, los sistemas podrán alcanzar las mismas metas finales.

Por otro lado, de la cibernética se retoman elementos de retroalimentación; es decir, la retroalimentación negativa que controla las desviaciones del sistema apoyando la estabilidad y las retroalimentaciones positivas que facilitan el cambio y la transformación en el sistema provocando un desequilibrio en el mismo.

De esta forma, los sistemas podrían cambiar 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 esta 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)

En este sentido el terapeuta sistémico es un profesional capaz de abordar 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). Por ende, la terapia sistémica se puede orientar hacia los distintos modelos como el modelo centrado en los problemas (MRI), el enfoque estratégico, el modelo centrado en soluciones, entre otros.

Para este trabajo se retomó el **Enfoque Centrado en Soluciones**, modelo que se centra en los recursos y posibilidades de la persona más que en la patología o problemática, por lo que se habla de un modelo innovador y

diferente a los tradicionales. Los principales exponentes del Enfoque Centrado en las Soluciones son Steve De Shazer, William O'Hanlon e Insoo Kim Berg, por mencionar algunos. De Shazer plantea una perspectiva apoyada en una epistemología sistémica, que incluye al terapeuta principal, al equipo y a la familia como un todo y que parte de un sistema o subsistemas, es decir que se comportan como una totalidad (Paredes, 2008).

Por su parte, algunos autores como O'Hanlon y Weiner-Davis (1990), mencionan premisas que deben tomarse en cuenta para la intervención desde el enfoque centrado en soluciones como: 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 y que soluciones han experimentado para resolver la situación problemática.

En la entrevista Centrada en las Soluciones se explora el problema a través de **preguntas presuposicionales** diseñadas para funcionar como intervenciones, dirigidas a promover los recursos 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 y Weiner-Davis, 1990).

Otro componente son **las excepciones al problema**, ya que son momentos u ocasiones en donde el problema que presenta el cliente no aparece o no ocurre. Estas excepciones ofrecen una gran cantidad de información acerca de lo que se necesita para resolver el problema. Con preguntar al cliente acerca de estas ocasiones en donde el problema se encuentra ausente, se trata de enfocar al cliente a los momentos en donde no ha prestado atención y redirigir hacia lo que ya funciona, así como lo orienta respecto a lo que el terapeuta piensa que es importante saber y sobre qué es importante hablar en terapia. También, dentro de la entrevista centrada en soluciones se utilizan los elogios, debido a que por medio de estos se aprovecha cualquier oportunidad para localizar y destacar tendencias positivas.

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 al 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 siempre 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, y así los clientes se ubican en un número dentro de esta escala que defina su situación.

Existe evidencia acerca de 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).

Por su parte, 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 que aún no son tan severos. A pesar de esto, los autores mencionan que hacen falta seguir realizando investigaciones acerca del trabajo enfocado en la Terapia Centra en Soluciones.

En un estudio realizado por Franklin, Moore, y Hapson (2008), en niños con edades entre 10 y 12 años con problemas de comportamiento y pertenecientes a una escuela primaria situada en Texas, en donde se buscaba comprobar la eficacia de la Terapia Breve Centrada en Soluciones dentro de un ambiente escolar, se encontró que esta fue efectiva al utilizar estrategias como la pregunta del milagro, excepciones al problema, preguntas escala, preguntas motivacionales y de afrontamiento, tareas y elogios; ya que se redujeron comportamientos como mentir, engañar, pelear, ser malo con otros y consumir alcohol y drogas.

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 como son 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 la ansiedad y aumentar la confianza en una niña de 5 años.

ESTUDIO DE CASO

Descripción del problema

Niña de 5 años que presentó dificultad en el área social, manifestando problemas para relacionarse con sus iguales al realizar actividades dentro y fuera del ambiente escolar, asimismo se mostraba desesperada cuando no podía realizar alguna tarea o actividad en tiempo y forma como se lo pedían.

Evaluación

Para la evaluación se exploró la forma en que la madre y la hija definieron el problema. La **definición del problema** se refiere a 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 madre definió la situación como la dificultad que la niña presentaba para interactuar con sus compañeros de clase, asimismo la niña mencionó no tener amigos con quienes jugar dentro y fuera de la escuela; a su vez de mostrarse insegura al realizar actividades escolares que tuviese que entregar en tiempo y forma.

Para obtener información sobre la situación problemática se realizaron las siguientes preguntas: ¿cuál es la situación que le trae por aquí?, ¿de qué manera se manifiesta?, ¿cuándo se manifiesta?, ¿con quién se presenta?, ¿dónde se manifiesta?, ¿dónde no se manifiesta? y, ¿con qué frecuencia e intensidad se presenta?

También se exploraron las **soluciones intentadas** que son las acciones realizadas hasta el momento y que han resultado ineficaces y/o contradictorias para poder solucionar el problema, son justamente estas acciones las que contribuyen a la formación y mantenimiento del problema. Cuando el problema se afronta de manera inadecuada suelen presentarse otras conductas que no existían antes y que se vuelven parte del problema. En cuanto a los intentos de solución reportados fueron que la niña se aislaba, no jugaba con sus compañeros en la hora del descanso y no realizaba las actividades en el tiempo estipulado por la maestra, asimismo los padres platicaban con la niña cuando ésta enfrentaba situaciones de inseguridad.

Posteriormente se establecieron los **objetivos**, los cuales significan ponerse una meta, un punto de llegada o de referencia; que permitieron a la mamá vislumbrar lo que esperaba en términos observables y alcanzables, como que la niña pudiera relacionarse con sus compañeros de forma cordial, es decir que juegue y realice actividades escolares; al mismo tiempo de llevar a cabo sus actividades en clase durante los tiempos designados por la profesora (Nardone y Fiorenza, 2004).

Con base en esto se implementaron diversas **estrategias de intervención** que se refieren al conjunto de tácticas y maniobras ordenadas que tienen la finalidad de alcanzar un objetivo como con las preguntas presuposicionales, preguntas de escala, tarea genérica y entrevista inicial (O'Hanlon y Weiner-Davis, 1990).

Diagnóstico

La niña en un primer momento se mostró callada, mantiene la cabeza baja, cuando se le preguntaba respondía con frases cortas, no miraba a los ojos a las psicólogas. En los talleres la niña seguía indicaciones y realizaba las actividades que implicaban trabajo individual, sin embargo, en el trabajo grupal con otros niños se mostraba reservada, distante se le dificultaba comunicarse con los compañeros, sin embargo, intentaba llevar a cabo las actividades asignada.

Por lo que se trabajó sobre el área social específicamente en la interacción de la niña con sus compañeros de clase y con los niños que acudieron a la atención en una Clínica Universitaria de la FES Zaragoza, asimismo se trabajó la confianza para lograr realizar actividades escolares y tener una mejor convivencia familiar.

Recursos empleados

Estrategias de intervención

Estrategia: "Entrevista inicial". Tuvo como propósito conocer de manera breve el problema. Se realizó una serie de preguntas diseñadas para extraer información sobre las excepciones al problema. El impacto de la entrevista inicial fue que tanto la

madre como la niña identificaron los momentos en que no se presentaba el problema, así como el comportamiento que externaban en dichos momentos.

Estrategia: "Historia clínica". El propósito fue recopilar información sobre la niña en aspectos tales como datos generales, datos del tutor o persona responsable, delimitación del caso, historia del desarrollo, antecedentes familiares, trayectoria académica y evaluación del servicio de Psicología Educativa por medio de la aplicación de un cuestionario. El impacto que tuvo la historia clínica fue conocer a fondo la situación problemática, así como, que tanto la madre como la niña, pudieran reconocer a las personas que se ven inmersas y ayudan a resolver la situación.

Estrategia: "Preguntas presuposicionales". El propósito fue que los clientes identificaran, recuperaran lo que están haciendo diferente para solucionar la situación problemática y vivir en bienestar. algunas preguntas planteadas ¿qué estás haciendo ahora diferente para comunicarte con tus compañeros para que jueguen contigo a la hora del recreo?, ¿qué les dices ahora, qué antes no?, ¿qué hiciste para hacerles saber a tus compañeros que querías jugar con ellos?, ¿ahora que haces que antes no hacías para participar en las actividades dentro del salón de clase?. De esta forma, las preguntas tuvieron un impacto tanto en la niña como en la madre dentro de la terapia, ya que comenzaron a buscar diferentes soluciones alternas para resolver la situación, por ejemplo, la niña mencionaba que antes sus compañeros no querían jugar con ella lo que hacía aislarse a la hora del recreo de ellos; ahora lo que hace diferente aunque alguno de sus compañeros no quiera jugar con ella, sigue buscando con los demás compañeros con quien jugar; también ya convive con la mayoría sino es que con todos sus compañeros, juega y realiza actividades escolares en equipo dentro del salón de clase. Por su parte la mamá recalca que la niña ya realiza actividades sola, interactúa con sus iguales dentro y fuera del ambiente escolar y, que ha observado que a la niña ya no le afecta que algunos niños no quieran jugar con ella puesto que ahora ya no se queda sola sino que sigue intentando buscar a niños que si quieren jugar con ella; por lo que la señora también ha incrementado el tiempo de escucha así como de hablar con la niña y explicarle que las situaciones conflictivas tienen siempre soluciones.

Estrategia: "Tarea genérica". El propósito fue la madre observara en una semana que hace la niña para relacionarse en la escuela con sus compañeros y en reuniones familiares. Por ejemplo, en las reuniones familiares, la niña interactuaba tanto con sus mayores como sus iguales de una manera segura; realizando tareas escolares sin quejarse y, convivir con sus compañeros de la escuela sin aislarse cuando estos no querían jugar con ella.

Estrategia: "Búsqueda de talentos". El propósito era aumentar en la niña la confianza en sí misma a través del reconocimiento de habilidades, destrezas y limitaciones para mejorar la relación con sus iguales mediante la elaboración de un dibujo. El impacto de la actividad fue que la niña mostrará un gran desempeño, ya que de manera inmediata recordó todas las cosas en las que es buena como son: dibujar y colorear, recrear historias con títeres, bailar y comer palomitas

por mencionar algunos; incluso al finalizar la sesión la niña siguió recordando más de éstos talentos como son pintarse las uñas y peinar a su tía. Por su parte, la mamá expresó que era una actividad útil y de gran ayuda para que la niña reconociera en sí misma todas las cosas de las que es capaz.

Estrategia: **“Talleres de integración con sus iguales”**. Tenían como propósito fomentar la convivencia y el trabajo en equipo en las áreas de motricidad fina y gruesa, lateralidad y sociabilidad a través de actividades recreativas. El impacto que tuvieron los talleres de integración en la niña fue realizar actividades en equipo y en convivencia con sus iguales de una manera abierta, ya que antes esto no sucedía dentro ni fuera del ambiente escolar. Asimismo, se observaron cambios positivos en la niña, se mostró más sociable, y más segura de sí misma, incluso creó una relación de amistad con los niños que asistían al taller. La niña durante los talleres realizó todas las actividades y se destacó en algunas de ellas como fueron la caja de arena, el boliche, el tendadero, la telaraña y los abrazos.

Estrategia: **“Técnicas de relajación”**. El propósito fue favorecer la concentración en la niña para realizar sus actividades escolares mediante ejercicios de respiración, tensión y distensión de los músculos. El impacto que hubo en esta estrategia fue que la niña logró realizar todos los ejercicios de relajación en tiempo y forma como se le mostraron (el tensar la mano cinco segundos, para luego relajarla cinco segundos; inhalar profundamente hasta lograr inflar como un globo el estómago durante tres segundos y luego exhalar hasta desinflar el estómago); repitiendo cada ejercicio cinco veces.

Estrategia: **“El dibujo de la alegría”**. Tuvo como propósito recuperar emociones y sensaciones agradables de una situación que se permitan extrapolar a una situación estresante. El impacto que se obtuvo de la estrategia, fue que la niña logró imaginarse de manera inmediata el lugar que la hace más feliz que es la playa, así como los elementos que la componen como son la arena, el sol, los peces, los cangrejos, el de la comida, su papá dormido, su tía nadando, su hermana con el celular entre otros. Por su parte, la niña al finalizar la actividad expresó haberle gustado ya que le gusta ir con frecuencia a ese lugar en compañía de su familia.

Estrategia: **“Redes sociales de apoyo”**. Desde este modelo se explican las redes con las que cuentan las personas para resolver su situación problemática. La niña cuenta con el apoyo de la mamá ya que fue la encargada de llevarla al servicio de psicología durante el tiempo estipulado, también conversa más con la niña sobre las actividades que hace en la escuela, y le ha dado más libertad para que ella sola realice algunas cosas como hacer la tarea. Por otro lado, el papá ayuda a la niña a realizar en ocasiones las tareas de la escuela, así como cantar melodías para que esta se relajara y pudiera dormir toda la noche, según esto la mamá expresó que también ayudaba a que el padre se relajara. Finalmente, la hermana ayudó a que la niña se tranquilizará cada que esta comenzaba a rayar su cuaderno, alzar la voz o pegarse en la cabeza, también ante situaciones estresantes conversaba explicándole a la niña lo importante que es ser una persona segura. Al tener el apoyo

de toda su familia, logró tener avances rápidos y significativos que también se vieron reflejados dentro del sistema familiar.

Estrategia: **“Escala”**. Se utilizó en dos momentos: uno para conocer la percepción que tienen las personas sobre la situación problemática y las posibles soluciones, al explorar las acciones que estaban realizando para solucionar la situación, dos al evaluar la evolución que tuvo la situación problemática a lo largo del proceso terapéutico. se les mencionaba en una escala del 1 al 10, donde 10 es que la niña interactúa con sus iguales, juega con ellos y realiza actividades en equipo dentro del salón de clase y 1 tenía dificultades con sus compañeros a la hora del recreo, no tenía amigos y no realizaba actividades en equipo y grupales dentro del salón de clase. La mamá y la niña puntuaban en el número que consideraban se encontraban y mencionaban las acciones que estaban realizando, En la primera sesión se ubicaron en el número 5 y en la sesión de cierre en el número 8, reportando que se encontraban en ese número porque ya tenía amigos en la escuela, salía a jugar con sus vecinos, algo que antes no hacía, asimismo realizar tareas escolares de una manera más relajada.

Situación alcanzada

Las intervenciones desde el **Modelo Centrado en las Soluciones** en el caso de problemas en la interacción de una niña de cinco con sus iguales, fueron efectiva al utilizar estrategias como **preguntas presuposicionales, estrategia de la escala, tareas genéricas**, que permitieron alcanzar los objetivos planteados por la madre. Al comentar que su hija se mostró segura, confiada y con mayor libertad para realizar las actividades escolares y relacionarse con sus compañeros a la hora del recreo. La niña mostró una actitud abierta durante las sesiones; participaba, seguía indicaciones y colaboraba en los trabajos de equipo dentro los talleres de integración y de área. Así mismo reportaron avances en el ámbito familiar, la niña tuvo un mayor acercamiento con el padre y la hermana, lo cual le permitió tener una mejor comunicación con ellos.

REFERENCIAS

- Aldrete, R. (2016) *La terapia familiar sistémica-relacional para el tratamiento de los problemas entre padres e hijos*. (Tesis de grado). UNAM. México
- Ángeles. (2014) ¿Cómo hacer un buen encuadre en psicoterapia? DePsicología. Recuperado de: <http://depsicologia.com/como-hacer-un-buen-encuadre-en-psicoterapia/>
- Beyebach, M. (1999). *Introducción a la terapia breve centrada en las soluciones*. Intervención y prevención en Salud Mental. Recuperado del sitio web <http://benjaminwebsite.tripod.com/referencias/IntroduccionTBCS.pdf>
- 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
- Cañete, R., Guilhem, D. & Brito, K. (2012). Consentimiento informado: algunas consideraciones actuales. *Acta bioethica*, 18(1), 121-127.
- Carter, S. (2011). *Managing anxiety in children*. Recuperado de http://www.lianalowenstein.com/article_carter.pdf

- Cautela, J. (1985). *Técnicas de relajación: manual práctico para adultos, niños y educación especial*. Barcelona: Martínez Roca.
- 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.
- Echeburúa Odriozola, E. (1998). *Trastornos de ansiedad en la infancia*. Madrid: Pirámide.
- Ferrat, M. (2006) *Pensar la terapia familiar sistémica, reflexiones sobre la teoría, la formación y la práctica*. (Tesis de Posgrado). 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*. Barcelona: Gedisa.
- Garberí, P. (s/f) *El modelo sistémico aplicado al campo educativo, Fundamentos teóricos del modelo sistémico* Recuperado de: http://www.dip-alicante.es/iter/content/public_docs/Fundamentos%20sist%C3%A9micos.pdf
- González Martínez, M.T. & García González, M.L.A. (1995). El estrés y el niño: factores de estrés durante la infancia. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, (7), 185-201.
- Güell, M. (2000). *Desconóctete a ti mismo: programa de alfabetización emocional*. México: Paidós.
- Nardone, G. & Fiorenza, A. (2004). *La intervención estratégica en los contextos educativos*. Barcelona: Herder.
- Paredes, B. (2008) *MRI, Milán, estratégica y soluciones: escuelas clásicas de la terapia sistémica* (Tesis de grado). FES Zaragoza, UNAM. México.
- Pruneda Huidobro, E. (2003). *¿Qué es la autoestima? México: Rompan filas*.
- O'Hanlon, W. & Weiner-Davis, M. (1990). *En busca de soluciones: un nuevo enfoque en psicoterapia*. Barcelona: Paidós.
- Rojí, B. (2013). *Entrevista y sugerencias indirectas*. Madrid: editorial digital.
- Sher, B. (2004). *Juegos para mejorar la autoestima en los niños*. México: Selector.

Enfoque neuropsicológico en los trastornos específicos de neurodesarrollo: adquisición de la lectura y escritura

JAIR HERNÁNDEZ TINOCO
CÉSAR AUGUSTO DE LEÓN RICARDI¹

RESUMEN: Objetivo: Los trastornos en el neurodesarrollo se caracterizan por una alteración, o bien, una anomalía en el crecimiento y desarrollo del cerebro que puede producir un mal funcionamiento cognitivo. En el presente trabajo expone el enfoque neuropsicológico que indica los factores, funciones y áreas cerebrales asociadas para esta clase de trastornos y comorbilidades. Método: se evaluó las funciones cognitivas en un niño de 6 años, 9 meses, referido por la coordinación de la escuela por problemas de aprendizaje y conducta agresiva. Resultados: el niño presenta semiología en los diferentes factores que se proponen en el enfoque neuropsicológico para la adquisición de la lectura y escritura. Conclusión: se propone un plan de intervención basado en la rehabilitación neuropsicológica para restablecer nuevas rutas neuronales para la adquisición de los factores necesarios.

Palabras clave: Neuropsicología, neurodesarrollo, lectura, escritura, aprendizaje.

ABSTRACT: Objective: Delay in the acquisition of reading and writing is one of the most common disorders in primary school children, and although it is not known exactly what are the reasons that denote this condition, it is one of the most attractive topics of neurodevelopment. This work presents the neuropsychological approach that indicates the factors, functions and associated cerebral areas for this class of disorders and comorbidities. Method: cognitive functions were evaluated in a 6-year-old, 9-month-old boy referred to by the school's coordination for learning problems and aggressive behavior. Results: the child presents semiology in the different factors that are proposed in the neuropsychological approach for the acquisition of reading and writing. Conclusion: an intervention plan based on neuropsychological rehabilitation is proposed to reestablish new neural pathways to acquire the necessary factors.

Keywords: Neuropsychological, neurodevelopment, reading, writing, learning.

Cuando se habla de creatividad, se tiende a pensar en invenciones variadas e innovadoras, relacionadas con aspectos imaginativos y artísticos, en algo caracterizado como poco común. A lo largo de la historia ciertos personajes como Da Vinci, Dalí, Picasso, Mozart, han sido caracterizados como creativos específicamente dentro del mundo de las artes, sin embargo, si de creatividad hay que hablar no sólo basta con remitirse específicamente a pintores o músicos, pues es posible también caracterizar a personas como Edison o Einstein como

creativos e innovadores no sólo en aportaciones prácticas sino también teóricas.

INTRODUCCIÓN

Hablar de un problema de escritura y/o lectura (por hablar de trastornos específicos) en un niño, no se limita solo al factor exterior, es decir, no se debe entender como un error del profesor que no enseña cómo es debido o que el niño no ponga la atención suficiente para aprender, va más allá de un valor social (aunque en efecto influye). Se debe considerar diferentes factores en el desarrollo del niño, el contexto, emoción, motivación, neurodesarrollo, así como

la consolidación de procesos necesarios para dar lugar a procesos psicológicos superiores.

Habría de determinar a qué denominamos trastornos en el neurodesarrollo, “Los trastornos en el neurodesarrollo se caracterizan por una alteración, variación o anomalía en el crecimiento y desarrollo del cerebro, que se asocian a una disfunción cognitiva, neurológica o psiquiátrica” (Artigas, Guitart y Gabau, 2013), además los trastornos pueden aparecer como un desarrollo inapropiado en uno o varios dominios cognitivos o conductuales, que se presentan por primera vez en edades tempranas del desarrollo como la primera infancia, la niñez o la adolescencia pero que repercuten en el ciclo del desarrollo humano. Entre los trastornos del neurodesarrollo, la lectura es uno de los más comunes que se presentan en la etapa escolar básica; estas dificultades se caracterizan por problemas en la decodificación de palabras, velocidad de la lectura y/o en la comprensión de la misma, entre otras; sin embargo, no siempre se explica por el nivel intelectual esperado en cada niño (Yáñez, 2016).

Además se debe considerar la poca certeza que se tiene acerca del porqué existe o se da estas anomalías, así que para entender los diferentes y complejos prerrequisitos o funcionamientos que se deben adquirir o para un posterior desarrollo del proceso de la lectura y escritura se va a revisar desde el enfoque neuropsicológico para una posterior intervención.

La importancia de saber cuáles son los procesos que se deben adquirir para la consolidación de la lectura y escritura, reside en que nos permitirán conocer la secuencia en el desarrollo de la adquisición lectora, y a partir de esto, identificar a los niños que presentan retrasos en este proceso psicológico superior (Sancho, 2014).

Basándonos en la definición de Lumbrini, Periañez y Ríos-Lago, 2009, la rehabilitación neuropsicológica comprende un sistema de sistemas terapéuticos, basado en las relaciones cerebro-conducta, dirigido a alcanzar cambios funcionales mediante: el restablecimiento de patrones conductuales y actividad cognitiva antes aprendidos; establecimiento de nuevos patrones de actividad cognitiva mediante estrategias para su sustitución; la introducción de nuevos patrones de actividades mediante mecanismos compensatorios internos o externos y, mediante la ayuda para el paciente y su familia, para adaptarse a la nueva condición y mejorar el funcionamiento global.

Ahora bien, estableciendo la relación de la neuropsicología con el factor del neurodesarrollo hay que establecer las condiciones que se presentan en los casos de dificultades para la adquisición de los procesos de escritura y lectura, entre el factor social y cultural se encuentran, refieren Quintanar y Solovieva (2007):

1. Un desarrollo anatómico y funcional cerebral normal, puede no coincidir con la preparación de la edad y las exigencias de la escuela.
2. Un retardo (o cambios) en la maduración de algunas estructuras cerebrales.

3. Un desarrollo funcional insuficiente de zonas cerebrales determinadas, debido a la ausencia de exigencias del medio objetual y social.
4. Ausencia de relaciones funcionales entre los sectores terciarios corticales posteriores (temporales, parietales y occipitales), que garantizan el análisis y las síntesis espaciales (cálculo, escritura, lectura, etc.).
5. Ausencia de interacción de los diferentes analizadores (visual, auditivo y cinestésico-motor) que garantizan diferentes actividades como el baile, la música y los deportes.

Basándose en la relación funcional y regiones cerebrales de Cabrales (2014) se pueden considerar que estos factores, véase Tabla 1, son necesarios para diversas tareas cognitivas, entre ellas la lectura y escritura:

Cabe mencionar que lo referido en tabla anterior sirve y explica los factores neuropsicológicos propios para cualquier proceso cognitivo; hablando de los procesos de lectura y escritura podemos establecer distintas propiedades, además del esquema corporal, psicomotricidad, orientación, lateralidad, según (Rojas, 2014) que además de mencionar que el aprendizaje de la lectoescritura tiene su inicio entre los 3 y los 6 años debido al período de máxima plasticidad del cerebro, agrega la conciencia fonológica, conciencia ortográfica, percepción visual y “Rapid Automated Naming” (RAN).

Ahora bien, hablando de comorbilidades, al menos de los funcionamientos neuropsicológicos para la lectura y escritura, el lóbulo frontal o las zonas pre frontales tienen sus funciones específicas cognitivas dentro de estos procesos, sin embargo. Cabe aclarar que, citando a Lázaro y Ostrosky (2012) La corteza orbito frontal participa en la regulación de las emociones, tanto afectivas y sociales, en la detección de cambios con el reforzamiento (modificación de conductas a través de la recompensa) siendo este un factor que llega a tener un impacto importante en la conducta y en el aprendizaje.

MÉTODO

Pregunta de investigación

¿Cuáles son los déficits neuropsicológicos presentes en los trastornos específicos del desarrollo en un niño de 6 años de edad?

Participante

Niño de 6 años de edad hablante del español, diestro, de escolaridad primaria cursando el primer grado, es un niño de edad aparente similar a la cronológica, de complexión delgada, estatura normal, tez morena y cabello oscuro, con una intensidad de voz alta, casi siempre gritando; fue llevado a la atención Psicológica por parte de profesora y directora debido a falta de atención y de no aprendizaje dentro del aula y por problemas conductuales y de manejo de emociones, particularmente del enojo. Se comenzó a trabajar con el niño desde 16 de Febrero del 2017, sin embargo la poca de asistencia del niño en la atención complicó el desarrollo puntual de las actividades. Se presentaba durante las sesiones como un niño bien portado, obediente y siempre animoso de las actividades que se realizaban. Refería que le gustaba

Factor	Función	Área cerebral
Programación y control	Garantiza el proceso de ejecución de una tarea de acuerdo al objetivo (instrucción o reglas establecidas)	Sectores pre frontales del hemisferio izquierdo
Organización secuencial de movimientos y acciones	Garantiza el paso fluente de un movimiento a otro, inhibe el eslabón motor anterior para el paso flexible al eslabón motor posterior	Zonas premotoras del hemisferio izquierdo
Oído fonemático	Garantiza la diferenciación de sonidos verbales del idioma	Zonas temporales del hemisferio izquierdo o derecho para algunos idiomas
Análisis y Síntesis cenestésica	Sensibilidad táctil fina, así como la precisión de posturas y poses, articulación del lenguaje de acuerdo al punto y modo de articulación	Zonas parietales del hemisferio izquierdo
Retención audio-verbal	Estabilidad de la huella Mnésica en la modalidad audio verbal	Zonas temporales medias del hemisferio izquierdo
Retención visual	Estabilidad de la huella Mnésica en la modalidad visual	Zonas occipitales
Perceptivo Analítico	Percepción y producción adecuada de rasgos esenciales y su ubicación y las relaciones espaciales entre los elementos de la situación	Temporo-parieto-occipital hemisferio izquierdo
Perceptivo global	Percepción y producción adecuada de la forma general, de los aspectos métricos y las proporciones de objetos	Temporo-Parieto-Occipital hemisferio Derecho
Fondo general de activación inespecífico	Fondo y estabilidad de la ejecución de la acción	Estructuras subcorticales amplias.
Fondo general emocional inespecífico	Fondo y estabilidad emocional	Formación reticular Estructura medio basales

TABLA 1. Factores neuropsicológicos, definición y áreas cerebrales involucradas.

estar en la atención psicológica porque se divertía con las dinámicas, por lo general se tomaba el tiempo suficiente para las respuestas de cualquier prueba y afirmaba cada una de ellas. Así que los resultados de esta evaluación se consideran válidos dentro del m, nivel actual de habilidad cognitiva y académico de Fortino.

Tipo de estudio

Estudio de caso, un participante.

Instrumentos

Las pruebas realizadas durante la evaluación fueron siete, las cuales se detallan a continuación.

Escala Wechsler e Inteligencia para niños- Cuarta edición (WISC-IV)

El WISC-IV es una prueba que nos permite saber cuál es el ICI total del niño, agrupa la habilidad del participante en cuatro áreas globales: el índice de comprensión verbal (ICV), índice de razonamiento perceptual (IRP), el índice de Memoria de Trabajo (IMT), y el Índice de Velocidad de procesamiento (IVP), que mide la eficiencia del procesamiento cognitivo.

El ICV representa la habilidad de Fortino para razonar la información aprendida con anterioridad. El IRP representa una medida del procesamiento verbal y de razonamiento fluido, representa la habilidad del niño para razonar utilizando estímulos visuales. El IMT, una medida de la memoria a

corto plazo representa la habilidad de Fortino para aprender y mantener o transformar información en la conciencia inmediata y después utilizarla en cuestión de segundos. El IVP, una medida de velocidad de procesamiento representa la habilidad de Fortino para realizar tareas cognitivas de manera fluida y automática, en especial cuando está bajo presión y debe mantener la atención y la concentración

Registros

Dentro de las pruebas que se realiza en WISC- IV, hay una en específico que se llama "Registros", la cual nos brinda información del proceso de atención que tiene el niño.

Figura Compleja de Rey

Es un instrumento que permite analizar el proceso de información visual, de lo que se está viendo y el reconocimiento de la localización. Éste es un estímulo visual complejo, que está formado por 9 unidades perceptuales que integran la totalidad de la figura.

TAVECI

El TAVECI es el instrumento más completo para permitir una evaluación de variables como la curva de aprendizaje, la estabilidad de aprendizaje y de recuperación de información, la susceptibilidad a la interferencia o la discriminabilidad del aprendizaje, procesos relacionados con el lóbulo frontal. Consta de tres listas que se presentan como "listas de la compra" una lista de aprendizaje (lista A), una lista de interferencia (lista

B) y una lista de reconocimiento. Cada una de ellas tiene una estructura interna. La estructura de las listas A y B es idéntica. En ambos casos viene impuesta por el hecho de que ambas contienen palabras procedentes de determinadas categorías semánticas.

Oral trial

Esta prueba nos permite obtener información cualitativa del procesamiento de atención del niño, la comprensión y la capacidad de seguir instrucciones.

Ejercicios con fundamentos Evaluación Neuropsicológica Infantil

La ENI permite evaluar 9 dominios neuropsicológicos: habilidades construccionales, habilidades gráficas, memoria a corto plazo y diferida en su modalidad verbal y no verbal, habilidades perceptuales (visuales, auditivas y táctiles), lenguaje que incluye la expresión, comprensión y repetición, habilidades metalingüísticas, habilidades espaciales, atención (visual y auditiva), habilidades conceptuales, funciones ejecutivas que son los propios de una evaluación neuropsicológica estándar.

En este caso, se le aplicaron al niño pruebas con la lógica de la ENI sin ser éstas propiamente, pero siempre se cuidó los fundamentos, objetivos y metodología de cada prueba que se hizo teniendo las mismas funciones para evaluar.

Fluidez verbal

Esta prueba permite saber y evaluar los procesos de operaciones ejecutivas, mecanismos de control, atención y memoria.

Pruebas proyectivas

Esta prueba permite evaluar la estructura de la personalidad que permite explorar las necesidades profundas del individuo.

Procedimiento

Con el niño se comenzó a trabajar desde el 16 de Febrero del 2017, en el salón de usos recreativos de una escuela Primaria Pública ubicada en Cd de Nezahualcóyotl, durante las sesiones de evaluaciones, otros colegas y niños al trabajan al mismo tiempo, siendo factor de distracción, en ocasiones, para el niño. Se trabajó 6 sesiones con el menor. Se dividieron las sesiones para la realización de cada prueba.

RESULTADOS

Tras las evaluaciones realizadas se encontró un desempeño no óptimo por parte del menor, aunque la actitud del niño ante ellas se considera buena y constante y, por esta razón, viables para su análisis. El niño presentó un CI por debajo de la media además de tener como debilidad la comprensión verbal, razonamiento perceptual y la memoria de trabajo.

En la tarea de registros Fortino mostró un desempeño por debajo de la media y también por debajo de la media personal, lo cual es una debilidad para el niño.

En la tarea de Figura de Rey en la copia, presenta problemas de percepción, ya que no copia la figura tal y como ésta debe

ser; presenta errores de cierre, distorsión, omisiones, de localización y además de que la figura es pequeña, tardando 1 minuto con 20 segundos, lo que se podría decir que presenta errores y problemas en el proceso de información visual, y en cuanto al dibujo realizado de memoria, presenta severos problemas de percepción visual, el dibujo presenta problema de localización de las unidades perceptuales, de distorsión, omisión; el dibujo del niño no coincide en el hecho en copia, aunque presenta las unidades básicas (cuadrado, rectángulo círculo y triángulo) pero separadas y desubicadas invirtiendo los lugares de estas unidades, tardó en esto 1 minuto y 20 segundos. Estos resultados resaltan las importantes carencias para integrar la información visual que presenta Fortino.

En la prueba del TAVECI, es notable que en esta prueba Fortino presenta semiología frontal ya que, de la lista de quince palabras que se le decía al niño (lista A), la cantidad máxima que Fortino logró almacenar fueron seis palabras, sin embargo el niño no logró recuperar lo memorizado, pues en el sexto ensayo y en el ensayo de largo plazo (donde se deja 20 minutos de latencia) no presentó ninguna palabra de la lista A, es decir, no hubo aprendizaje. Es de recalcar, que el “aprendizaje” se dio en las intrusiones (palabras que el niño agrega sin estar originalmente en la lista) presentadas desde el ensayo uno, disminuyeron en el segundo, pero apareciendo y consolidándose desde el ensayo cuatro hasta la siete.

En la tarea del Oral trail no hubo mayor complicación pues seguía las instrucciones haciendo cada una de manera correcta.

En el ENI Fortino reconoce las figuras hechas con puntos, lo cual muestra una buena percepción, en la tarea llamada de “simultagnocia” que es poner figuras sobre puestas, en este caso letras, tuvo un desempeño esperado, debido a su falta de conocimiento de letras, solo reconoció las que conocía, por lo que se puede tomar como buena, en la tarea de comprensión se le tuvo que leer las instrucciones para que él las hiciera, y el desempeño fue bajo, haciendo solo dos instrucciones de las seis disponibles; para la evaluación de conciencia fonológica, se le decía palabras inventadas para que el niño las repartiera y no se encontraron datos que denoten que este proceso no está consolidado. La evaluación de psicomotricidad, el desempeño de Fortino muestra los procesos de orientación, lateralidad, equilibrio, conducta motora gruesa y fina de extremidades izquierdas aun no consolidadas.

En la tarea encargada de evaluar Fluidez verbal Fortino obtuvo un desempeño pobre, pues solo refirió 6 animales en un minuto.

En el contexto afectivo-emocional Fortino, a través de los trazos y la ubicación del dibujo (prueba proyectiva) se denota agresividad, ansiedad y complejo con su persona. Además durante las sesiones, la observación y las conversaciones, se mostró un evidente factor de riesgo en los modelos o figuras no adecuadas para el niño a su edad, vistas en Youtube, pues son violentos o presentan contenidos no aptos para niños que podrían ser un factor para la conducta que presenta Fortino.

CONCLUSIONES

En general, presenta problemas en los procesos como los son memoria de trabajo, en el razonamiento de la información, fluidez verbal, presenta un repertorio pobre en el vocabulario, en la planeación, en la percepción y ubicación de los objetos, coordinación visomotora y espacialidad, problemas en el desarrollo y consolidación de la psicomotricidad que son necesarias para la adquisición de la escritura y de la lectura, lo cual explica su retraso en la adquisición de estos procesos psicológicos superiores. El niño presenta semiología en el lóbulo frontal, que es la que se encarga de la regulación de conductas y de impulsos, también se encarga de seleccionar y de programar la información almacenada o aprendida. Además presenta problemas en la manipulación de información y en el proceso de la atención, lo cual complica la retención de información. La regulación de conducta se asocia con la semiología Frontal.

Tras los análisis de los resultados así como del desempeño durante las pruebas de Fortino, se puede considerar que tiene, contrastando con el marco referencial, déficits en cuanto a la programación y control de la información, retención visual y percepción global, ubicadas en las zonas pre frontales, occipitales y en la región temporo-parieto-occipital del hemisferio derecho, respectivamente.

La intervención propuesta a continuación se pudo poner en marcha, sin embargo, al ser realizadas las sesiones en horario escolar disminuía el tiempo, además de la atención de otro niño a esa hora aproximadamente; las frecuentes inasistencias del niño se vieron reflejados al final, pues no fue posible intervenir con más tiempo.

A partir de los resultados encontrados en cada prueba se puede sugerir como plan de intervención el trabajar con diferentes fases abarcando primeramente el seguimiento de instrucciones con dirección a los ejercicios que se desean trabajar. Posteriormente, una vez cumplido el criterio de

ejecución se propone pasar a la estimulación y consolidación de procesos tales como funciones ejecutivas, psicomotricidad, atención, memoria, percepción y dirigir la intervención al enfoque neuropsicológico antes mencionado, es decir, la estimulación de las regiones cerebrales que intervienen en los procesos de lectoescritura.

REFERENCIAS

- Artigas-Pallarés, J., Guitart, M. & Gabau-Vila, E. (2013). Bases genéticas de los trastornos del neurodesarrollo. *Rev Neurol*, 56 (Supl 1), 23-34.
- Cabrales, P.A. (2015). Neuropsicología y la localización de las funciones cerebrales superiores en estudios de resonancia magnética funcional con tareas. *Acta Neurológica Colombiana*, 31 (1), 92-100.
- Lázaro, J.C. & Ostrosky, F. (2012). *Desarrollo neuropsicológicos de lóbulos frontales y funciones ejecutivas*. México: Manual Moderno.
- Lubrini, G., Periañez, A. & Rios Lago, M. (2009). Introducción a la estimulación cognitiva y rehabilitación neuropsicológica. En E. Muñoz (ed.). *Estimulación cognitiva y rehabilitación neuropsicológica*. (13-32). Barcelona, España: UOC.
- Quintanar, L. & Solovieva, Y. (2007) *Análisis neurológico de las dificultades en la lecto-escritura*. Madrid: AMEI.
- Rojas, Y.C., Ceccato, R., Llario, M.D.G. & Sanmillán, M.I.M. (2016). Funciones neuropsicológicas en las habilidades de inicio a la lectoescritura. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*. 1(1), 115-122.
- Sancho, M.S. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y habla*. (18), 72-92.
- Yáñez, T. (2016) *Neuropsicología de los trastornos del neurodesarrollo. Diagnóstico, evaluación e intervención*. México: Manual Moderno.

Los textos narrativos y estrategias de lectura: herramientas para desarrollar la comprensión lectora

MARÍA FERNANDA FLORES GUZMÁN
PATRICIA BERMÚDEZ LOZANO¹

RESUMEN: Se realizó una intervención en una escuela primaria de la Ciudad de México, con el objetivo de incrementar el nivel de comprensión lectora en 22 alumnos de segundo grado. La intervención se llevó a cabo a través de la implementación de un programa de intervención extra clase donde se trabajaron distintas estrategias de lectura (la identificación de ideas principales, elaboración de predicciones, activación de conocimientos previos, resumen y paráfrasis) y textos narrativos en forma conjunta. El fundamento teórico desde el que se abordó la comprensión lectora es el Modelo Interactivo de Lectura (MIL), el cual la explica como un procesamiento paralelo de la información en los niveles más sencillos y complejos, y es un proceso constructivo donde el significado se deriva de la interacción entre el lector y el texto.

El trabajo se desarrolló en tres etapas: evaluación inicial, aplicación del programa de intervención y evaluación final. Para evaluar la comprensión lectora antes y después de la implementación del programa, se utilizaron dos instrumentos, el Inventario de Ejecución Académica (I.D.E.A.) para 2° grado y una rúbrica propuesta por la Secretaría de Educación Pública. Los resultados muestran que se produjeron mejoras significativas en la comprensión lectora de los niños. Con lo que se concluye que el Modelo Interactivo de Lectura empleado para la comprensión de textos narrativos resultó eficaz para incrementar el nivel de comprensión lectora de los alumnos, así como el uso de las estrategias empleadas.

Palabras clave: Comprensión lectora, textos narrativos, estrategias de lectura, modelo interactivo de la lectura.

ABSTRACT: An intervention was carried out at a primary school in Mexico City, with the aim of increasing the level of reading comprehension in 22 second graders. The intervention was carried out through the implementation of an extra-class intervention program where different reading strategies (identification of main ideas, elaboration of predictions, activation of previous knowledge, summary and paraphrasing) and narrative texts in form together. The theoretical basis from which reading comprehension was addressed is the Interactive Reading Model (MIL), which explains it as a parallel processing of information at the simplest and most complex levels, and is a constructive process where meaning is derived of the interaction between the reader and the text.

The work was developed in three stages: initial evaluation, application of the intervention program and final evaluation. To evaluate reading comprehension before and after the implementation of the program, two instruments were used, the Inventario de Ejecución Académica (I.D.E.A.) for second grade and a rubric proposed by the Secretaría de Educación Pública. The results show that there were significant improvements in children's reading comprehension. It concludes that the Interactive Reading Model used for the understanding of narrative texts was effective to increase the level of reading comprehension of the students, as well as the use of the strategies used.

Keywords: Reading comprehension, narrative texts, reading strategies, interactive reading model.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza escolarizada ha tenido como uno de sus principales objetivos la formación integral de los niños por medio de la adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades. En el contexto escolar los niños aprenden, estudian, juegan y se relacionan con sus pares, profesores y toda la comunidad educativa para lo cual es indispensable el dominio de la lengua.

En México, a partir del *Plan de Estudios 2011 de Educación básica*, se plantearon las competencias y aprendizajes esperados en los alumnos de educación básica, a través de un proceso gradual de aprendizaje que atraviesa los diferentes períodos escolares de su trayectoria como estudiantes. Para medir esos aprendizajes, las instituciones educativas a nivel nacional e internacional han implementado diversas pruebas dirigidas a los estudiantes mexicanos con el fin de evaluar sus conocimientos principalmente en las áreas de español, matemáticas y ciencias naturales. Los resultados de dichas evaluaciones no han sido favorables debido al bajo desempeño reflejado por los alumnos. Un ejemplo de ello son las evaluaciones en el dominio de Lenguaje y Comunicación que se llevan a cabo a nivel nacional de forma periódica, donde los resultados obtenidos han sido poco satisfactorios, no solamente en la lectura de textos sino también en su comprensión (INEE, 2015).

El campo de formación de Lenguaje y Comunicación pretende que los alumnos desarrollen competencias comunicativas a través del uso y el estudio del lenguaje. El desarrollo de las competencias comunicativas está íntimamente relacionado con ciertas habilidades: hablar, escuchar, interactuar con los otros, identificar y solucionar problemas, comprender, interpretar, producir y transformar diversos tipos de textos, entre otras.

Específicamente en primaria, en la asignatura de *Español*, la enseñanza y los aprendizajes se centran en las prácticas sociales del lenguaje, es decir, los modos de interacción, de producción e interpretación de prácticas orales y escritas; y, la comprensión a partir de diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir textos, la aproximación a la escritura y la participación en intercambios orales. En pocas palabras, se busca desarrollar competencias comunicativas en los alumnos y la habilidad para utilizar la lengua en la práctica social (Secretaría de Educación Pública, 2011).

En consecuencia, el uso de la lengua oral y escrita llevada a la práctica a través de la escritura y lectura ha sido una de las principales actividades en la enseñanza del español en los primeros años de educación primaria. La lectura es una herramienta importante para el aprendizaje debido a que está presente en cualquier actividad cotidiana y académica, además, es considerada como la base para la adquisición de conocimientos en otras áreas, como las matemáticas, historia, ciencias naturales, etc.

En los primeros años escolares, el acercamiento que los niños tienen a la lectura es a través de textos breves, con tramas

sencillas y características particulares, el uso de estos es preferente debido a que están en concordancia con su nivel de desarrollo y con lo que los alumnos son capaces de hacer. La estructura de los textos narrativos resulta más sencilla en comparación con otros por la forma en que se presenta el contenido.

Para el desarrollo de este trabajo de intervención se abordaron tres ejes: la lectura, estrategias para la comprensión lectora y textos narrativos.

Lectura

El uso de la lengua permite que las personas se comuniquen de manera eficaz en todas las situaciones a las que se enfrentan e implica el uso ciertas habilidades, que pueden clasificarse según el rol que el individuo desempeñe en el proceso comunicativo y el tipo de código utilizado. Cassany, Luna y Sanz (2003) las denominan habilidades lingüísticas (véase Tabla 1), como hablar, escuchar, leer y escribir, y dependen del código y el rol del individuo en la comunicación.

		Papel en el proceso de comunicación	
		Receptivo/ comprensión	Productivo/ expresión
Código	Oral	Escuchar	Hablar
	Escrito	Leer	Escribir

Fuente: Cassany, et al. (2003, p. 89).

TABLA 1. Habilidades lingüísticas según el código y el rol del individuo en la comunicación.

Las habilidades lingüísticas no funcionan habitualmente aisladas o solas, sino que suelen utilizarse integradas entre sí, es decir, relacionadas unas con otras de múltiples maneras. El usuario de la lengua intercambia con frecuencia los papeles de receptor y emisor en la comunicación (Cassany, et al., 2003, pp. 93-94).

Dentro de las habilidades lingüísticas antes mencionadas, la lectura es una de las más promovidas en la escuela ya que es una herramienta necesaria, utilizada para adquirir información de nuestro ambiente y a su vez interactuar ante él. En el ámbito escolar si algún estudiante presenta dificultades en la lectura, sus oportunidades educativas, laborales y la competencia social serán limitadas. La lectura es un instrumento necesario para el aprendizaje ya que no solo está presente en el ámbito académico sino en la vida cotidiana de las personas.

Solé (2000) concuerda con lo anterior, al afirmar que conseguir que los alumnos aprendan a leer correctamente es uno de los múltiples retos que la escuela debe afrontar. Es lógico que sea así, puesto que la adquisición de la lectura es imprescindible para moverse con autonomía en las sociedades letradas, y provoca una situación de desventaja profunda en las personas que no lograron ese aprendizaje (p. 27).

Por tales motivos es que se ha priorizado la enseñanza de la lectura, este es un proceso complejo que no solamente consiste en saber descifrar un código y signos, sino que supone la comprensión del mensaje que el autor a través del texto trata de transmitir (Alonso y Mateos, 1985). Dicho de otra manera, la lectura implica el desciframiento de un código escrito en el cual el lector atribuye significados y en consecuencia se da la comprensión. Este es un proceso activo de construcción de significados por parte del lector, quien se guía por claves, estrategias y características del texto, que lo conducen a la comprensión (Vallés, 2005).

Ahora bien, para explicar el proceso de lectura se han propuestos diversos modelos, los tres principales son: el Modelo Bottom -Up o Ascendente, Modelo Top- Down o Descendente y el Modelo Interactivo.

El primer modelo explica la lectura como un proceso jerárquico, secuencial y unidireccional, que va de un nivel de procesamiento más sencillo al más complejo. En este sentido, los niveles de procesamiento mantienen una interrelación ya que los productos finales de cada nivel son indispensables para ejecutar el siguiente nivel. Se denomina ascendente porque la información se propaga de abajo hacia arriba, es decir, de un nivel menor a uno de mayor complejidad, del reconocimiento visual de letras hasta el procesamiento semántico del texto como unidad (Alonso y Mateos, 1985). El lector analiza el texto desde los elementos más sencillos como son las palabras, letra por letra hasta los más complejos como es el texto en su totalidad.

Como puede notarse, este modelo enfatiza los procesos perceptivos en comparación con los cognitivos superiores, además, desde esta propuesta la importancia recae en el texto, por tanto, la enseñanza de la lectura enfatiza la decodificación considerando a la comprensión lectora como consecuencia inmediata y automática de poder descifrar correctamente los caracteres del texto (Canet, Andrés y Ané, 2005).

Uno de los argumentos en contra de este modelo es que el procesamiento en un nivel determinado no depende únicamente de la información precedente sino también se ve afectado por la información procedente de niveles superiores, además, aporta escasa información sobre los procesos que llevan a la construcción de significados. Ciertos estudios (Notion, Clake, Marshal y Durand, 2004; como se citaron en Canet, Andrés y Ané, 2005) revelaron que hay dificultades en la comprensión lectora en niños con buenas habilidades fonológicas y de decodificación.

Por otro lado, el modelo Top- Down o Descendente plantea lo opuesto al modelo Bottom-Up, aunque al igual que el otro, es un procesamiento serial y jerárquico donde se da mayor importancia a los procesos superiores, los cuales guían y controlan la lectura. Este se basa principalmente en las hipótesis hechas por el lector sobre el posible significado del texto.

En otras palabras:

El lector no procede letra por letra, sino que hace uso de su conocimiento previo y de sus recuerdos cognitivos

para establecer anticipaciones sobre el contenido del texto, y se fija en éste para verificarlos [...]. El proceso de lectura, es, pues, también secuencial y jerárquico, pero en este caso descendente: a partir de las hipótesis y anticipaciones previas, el texto es procesado para su verificación. (Solé, 2000, p. 19).

Es importante mencionar que en este modelo la construcción de significados toma gran importancia ya que guía el proceso de lectura, en el cual el lector aporta sus conocimientos, experiencias previas y modelos mentales. En una frase podría decirse que “el significado no reside en el texto, sino en la cabeza del que lee” (Canet, Andrés y Ané, 2005, p. 411).

Uno de los puntos débiles de este modelo es que se ha demostrado mediante el análisis de movimientos oculares durante la lectura que los lectores fijan la mirada en cada palabra (Alonso y Mateos, 1985), lo cual indica que la información es decodificada mientras se lee, lo cual contradice lo antes expuesto (Canet, Andrés y Ané, 2005).

Por último, la propuesta del Modelo Interactivo surge en consecuencia de la integración de los modelos anteriormente mencionados, donde la importancia recae en ambos tipos de procesamiento. Desde este enfoque se plantea un procesamiento en paralelo en los distintos niveles ascendente y descendente. Es un proceso constructivo donde el significado depende tanto del lector como del texto.

Al respecto, Solé (2000) considera que cuando el lector se sitúa ante el texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas a distintos niveles (el de las letras, las palabras) de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como input para el nivel siguiente; así, a través de un proceso ascendente, la información se propaga hacia niveles más elevados. Pero simultáneamente, dado que el texto genera también expectativas a nivel semiótico, de su significado global, dichas expectativas guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel inferior (léxico, sintáctico, grafo-fónico) a través de un proceso descendente. Así, el lector utiliza simultáneamente su conocimiento sobre el mundo y su conocimiento del texto para construir una interpretación acerca de aquél. (p. 19)

Mediante la interacción con el texto, el lector elabora significados utilizando las ideas más relevantes del mismo y a su vez las relaciona con conocimientos que ya posee. Es importante que el lector cuente con ciertas estructuras cognitivas llamadas esquemas, las cuales le permitirán comprender el texto, relacionando la información que va adquiriendo con lo que ya sabe (Canet, Andrés y Ané, 2005).

Bajo esta perspectiva es importante que los alumnos aprendan a procesar los textos y sus elementos, así como ciertas estrategias de lectura que facilitarán su comprensión. Además, el lector asume un rol activo en el procesamiento del texto, donde de manera constante hay una emisión y verificación de hipótesis que conducen a la construcción de significados y en consecuencia a la comprensión del texto (Solé, 2000).

Este es un modelo integrador que considera el texto, los distintos niveles de procesamiento, los esquemas mentales que el lector posee, el proceso constructivo de significados, las estrategias de lectura que emplea el lector, así como la interacción entre el lector y el texto.

Comprensión lectora

El proceso de comprensión aparece de manera conjunta con la propia lectura, si se considera que leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, que implica la acción de un lector activo que procesa y examina el texto (Solé, 2000).

La comprensión es un proceso implícito durante la lectura. La comprensión lectora o lectura de comprensión, es un concepto que se ha modificado a lo largo del tiempo según el enfoque desde el que se aborda. Por tanto, si partimos del Modelo Interactivo, asumimos que el procesamiento de la información no es serial ni jerárquico, más bien, sucede de forma paralela.

En el marco de la aproximación interactiva se asume que leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. El lector eficiente utiliza información de diversa índole (sensorial, sintáctica, grafo-fónica, semántica). Un aspecto fundamental del Modelo Interactivo es que no se centra exclusivamente en el texto ni en el lector, resalta la importancia de las expectativas hacia la lectura, las características del texto y el uso de conocimientos previos en la construcción de una interpretación, que de manera simultánea, coordinada e interactuante, el lector realizará el procesamiento de la información en sentido ascendente (Bottom-up) y descendente (Top down) con el dominio de la habilidad de decodificación y el uso de distintas estrategias que conduzcan a la comprensión (Solé, 1987, 2000).

Es decir, no solo intervienen características propias de los textos, sino también ciertos procesos cognitivos, el uso de estrategias de lectura y características muy particulares del propio lector.

En concordancia con Solé, Zorrilla (2005) explica la lectura como:

Un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto. La comprensión a la que el lector llega se deriva de sus experiencias previas acumuladas, experiencias que entran en juego, se unen y complementan a medida que decodifica palabras, frases, párrafos e ideas del autor. (p. 123)

En ambas definiciones se manifiesta la importancia de la interacción entre el lector y el texto, el procesamiento de información, los conocimientos previos que posee el lector y la construcción del significado.

“Introducirse en el mundo del texto escrito exige que quien lo aborde haya desarrollado una serie de procesos que le permitan acceder a su comprensión e interpretación” (Múnera y Restrepo, 2016, p. 213). Abordar la lectura de cualquier tipo de texto no es fácil, ni para un lector principiante ni para uno con mayor experiencia.

Estrategias para la comprensión lectora

Para facilitar el proceso de comprensión, resulta útil el aprendizaje de ciertas estrategias de lectura, debido a que son herramientas que el lector puede emplear y ajustar según la situación que se presente.

Tanto Cassany y colaboradores (2003) como Solé (2000), proponen ciertas estrategias que favorecen la comprensión lectora, el primero señala micro habilidades para la lectura y Solé sugiere que las estrategias se empleen en distintos momentos: antes, durante y después de lectura.

En este sentido, las estrategias como concepto general, son procedimientos de gran utilidad orientados a la regulación de la actividad de las personas ya que su aplicación facilitan la selección, evaluación, persistencia o abandono de determinadas acciones para lograr el objetivo y la meta propuesta. Estas estrategias son independientes de un ámbito en particular y puede extrapolarse a otros contextos, la elección de una u otra dependerá de la situación que se presente.

Las estrategias no son pasos rígidos, no funcionan como receta, no son instrucciones que aseguran consecución de un objetivo, sino que tienen la posibilidad de ser modificadas cuando se requiera (como se citó en Solé, 2000).

La importancia de las estrategias radica en su característica de ser procedimientos flexibles, ya que depende del usuario hacer los ajustes pertinentes según el contexto, la situación que se presente y la meta que se desea alcanzar.

Hablando específicamente de estrategias de lectura, Solé (2000) las define como procedimientos de carácter elevado, que implican presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y su posible cambio.

Algunas de las estrategias de lectura más utilizadas en la enseñanza de la comprensión de textos son: activación de conocimientos previos, predicciones, uso de paráfrasis, identificación de ideas principales, inferencias, resumen y generalización.

Partiendo de la importancia dada en el Modelo Interactivo a las estrategias de lectura, Solé (2000) propone las siguientes: comprender y hacer explícitos los propósitos de lectura, activar conocimientos previos pertinentes o afines para el contenido que se va a tratar, enfocarse en la información esencial que proporciona el texto necesaria para lograr el objetivo de la lectura, evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto, comprobación continua de la comprensión mediante la revisión y recapitulación periódica así como la auto interrogación. Además, elaborar y probar inferencias, y hacer predicciones durante el transcurso de la lectura.

Las estrategias antes mencionadas son algunas de las múltiples utilizadas en la enseñanza de la comprensión de textos, además, es importante señalar que, durante la lectura, el lector puede hacer uso de más de una estrategia, aunque se sitúe ante un mismo texto, la aplicación de estas depende de

la revisión, el monitoreo periódico y las decisiones que el lector toma durante el proceso de lectura.

Por lo tanto, al conocer los alumnos distintas estrategias para la comprensión lectora, les permitirán ser lectores autónomos y monitorear su proceso de comprensión, sin importar el texto que se les presente.

Textos narrativos

Existen dos tipos de narraciones, las literarias y las no literarias. Las narraciones no literarias tienen la finalidad de informar, por ejemplo: noticias periodísticas, crónicas, reportajes, conversaciones, etc. Y las narraciones literarias tienen una finalidad artística y entre ellas se encuentran las novelas, cuentos, fábulas, mitos y leyendas. Para fines de este trabajo, las narraciones literarias fueron de nuestro interés.

Por lo general, los niños tienen el primer acercamiento a la lectura a través de cuentos, ya que presentan una estructura sencilla y emplean un lenguaje sencillo de acuerdo al uso que el niño hace de la lengua. Posteriormente, estos van dejándose de lado por textos de diferente estructura, considerando el desarrollo y grado escolar de los niños. Es importante tomar en cuenta que, si los alumnos no cuentan con las habilidades lingüísticas necesarias para la comprensión de textos con estructura más compleja como los textos expositivos, pueden perder interés en la lectura por considerarla una actividad aburrida y complicada y solo recurrir a ella como una actividad escolar necesaria más que por gusto (Moreno y Valverde, 2004).

El uso de cuentos en etapas escolares iniciales, favorece los primeros acercamientos que los niños tienen hacia la lectura. Los textos narrativos, como el cuento, presentan ventajas sobre otros textos que tienen una estructura más compleja y resultan más difíciles de comprender.

Los cuentos son relatos que no se rigen por la utilización de una estructura métrica fija; se escriben en prosa y cuentan hechos pasados, presentes y futuros. Los sucesos están relacionados entre sí y giran en torno a un tema central desarrollado a lo largo de la historia, cuyos hechos organizados secuencialmente son relatados por un narrador (Pérez, 2014).

Las características más importantes de los textos narrativos (UNAM, 2010) indican que son formas expresivas que cuentan historias o hechos acontecidos a sujetos, que pueden ser reales o ficticios, y pueden ser animales, seres antropomorfos, cosas u objetos. En las historias siempre aparece un personaje fijo o principal al que se le denomina protagonista. La historia presenta sucesos en un tiempo o espacio determinado que responden a progresiones de acciones con un esquema causa/efecto, por tanto, estos hechos se llevan a cabo en orden cronológico. Las narraciones suponen la existencia de un emisor que tiene una intención y una finalidad en este acto comunicativo, es decir, el qué y para qué del texto.

En general, las narraciones siguen una estructura básica que se presenta generalmente en orden cronológico de la siguiente manera:

- Situación inicial, también conocida como marco o planteamiento; se presenta de manera explícita o implícita el contexto que precede a la acción central.
- Situación nuclear o nudo; corresponde a la transformación de la situación inicial, es un proceso o hecho que la complica.
- Situación final o resolución; expone el desenlace, resultado de la transformación o complicación presentada en el nudo, es una nueva situación de equilibrio que puede dar lugar a una nueva situación inicial.
- En resumen, una narración está constituida por los siguientes elementos:
- Marco, que representa el espacio y tiempo en donde se sitúa la acción.
- Narrador/narradores, aquél o aquellos quienes cuentan la historia.
- Secuencia narrativa, es la historia que se narra, son acciones presentadas en un orden cronológico.
- El discurso, es la historia, pero contada a través de la voz de los personajes de la historia.
- Los personajes, aquellos quienes participan en la historia.

Es importante tomar en cuenta que este género ofrece opciones muy variadas para fomentar la lectura en los niños, no se agota solo con el cuento o la novela. Si presentamos libros con lecturas atractivas a los niños, es probable que más adelante se sientan motivados a leer por su cuenta y busquen textos de su interés.

Escenario de aplicación

El programa de intervención se llevó a cabo en un Colegio privado de educación primaria, ubicado en la delegación Tlalpan al sur de la Ciudad de México, en horario matutino, dentro del aula asignada por las autoridades escolares.

Para su aplicación se obtuvo el consentimiento informado de los padres y asentimiento informado de los alumnos, con el objeto de comprometer su asistencia regular.

Participantes

Participaron 22 alumnos (9 niños y 13 niñas) de 2º grado de primaria de 4 grupos (A, B, C y D) que fueron referidos por la Directora del Colegio, Psicóloga escolar y profesora de cada grupo. El rango de edad de los alumnos osciló entre 6 y 8 años de edad. El criterio de selección de los alumnos fue que presentaran dificultades en la lectura y comprensión de textos.

Para fines de un óptimo funcionamiento, los alumnos se asignaron a 2 grupos, el Grupo A se integró por alumnos pertenecientes a los grupos "A" y "B", con un total de 11 alumnos (4 niños y 7 niñas). El Grupo B se conformó por los alumnos de los grupos "C" y "D", también con un total de 11 estudiantes (5 niños y 6 niñas).

Herramientas empleadas

Inventario de Ejecución Académica (I.D.E.A.) para 2º grado.

El I.D.E.A. es una prueba diagnóstica-prescriptiva que evalúa el nivel de dominio de las habilidades y deficiencias en las áreas de Escritura, Matemáticas y Lectura. Fue diseñada para utilizarse con niños de primero, segundo y tercer grado

de enseñanza básica. Para fines de esta intervención, únicamente se utilizó la correspondiente al área de Lectura y su Comprensión; considera las modalidades de lectura en silencio y lectura oral, en ambas se evalúan diferentes niveles de comprensión, desde la asociación entre estímulos textuales y las figuras correspondientes, hasta las respuestas a preguntas y recuerdo libre, con un total de 50 reactivos. El número de aciertos por categoría (palabras, enunciados y textos) se indica con porcentajes. Un puntaje total menor al 80% indica un bajo rendimiento.

Rúbrica propuesta por la SEP (2010) para evaluar la comprensión lectora.

La rúbrica es una guía de puntuación que propone la Secretaría de Educación Pública para evaluar el desempeño de los estudiantes, con el propósito de describir las características específicas del producto esperado o tarea en varios niveles de rendimiento. El objetivo era clarificar o precisar lo que se esperaba del desempeño del alumno, valorar su ejecución y facilitar la retroalimentación. La puntuación total permitía ubicar al alumno en los siguientes niveles de logro: Requiere Apoyo, Se acerca al Estándar, Estándar y Avanzado.

Textos narrativos (Cuentos, fábulas, mitos y leyendas).

Descripción de la técnica

El programa de intervención se desarrolló en tres fases, la primera y tercera correspondieron a la pre-evaluación y pos-evaluación para identificar el efecto en el nivel de comprensión lectora de los alumnos. Las evaluaciones se llevaron a cabo de manera individual empleando los instrumentos antes mencionados y se contó con el apoyo de dos aplicadoras más que previamente fueron instruidas en la actividad a realizar.

La segunda fase, implicó la implementación de manera grupal, del programa de intervención a través del Modelo Interactivo de Lectura, con textos narrativos y la aplicación de distintas estrategias lectoras. Las actividades se realizaron en 18 sesiones con una duración de una hora cada una.

Las primeras sesiones se enfocaron en realizar actividades de integración y el establecimiento de normas de convivencia dentro de los grupos. Las sesiones posteriores incluyeron actividades donde se abordaron las siguientes estrategias de lectura: establecimiento del objetivo de la lectura, activación de conocimientos previos, identificación de ideas principales, elaboración de predicciones, inferencias, resumen y paráfrasis. Además, cada estrategia fue trabajada a la par con un texto narrativo diferente (cuentos, mitos, leyendas y fábulas).

El establecimiento del objetivo de la lectura se empleó como una estrategia inicial que fuera utilizada para orientar a los alumnos a explicitar la meta de la lectura, es decir, el para qué y el por qué de leer, fue importante que ellos identificaran el motivo de su lectura; leer por gusto, para encontrar información específica, para comprender la historia, etc. Esta estrategia está muy ligada con la activación de conocimientos previos, la cual se empleó con el objetivo de que los alumnos hicieran uso de sus esquemas cognitivos y de la información que ya poseen para aproximarse y familiarizarse con los nuevos temas de

lectura. Esta estrategia estuvo acompañada cuestionamientos tipo: ¿alguna vez han escuchado hablar de...?, ¿qué sabes sobre...?, ¿has oído hablar sobre...?, ¿qué te viene a la mente cuando piensas en...? entre otras.

Por otro lado, las ilustraciones contenidas en los cuentos, fábulas, mitos y leyendas con los que se trabajaron en las sesiones, se utilizaron para hacer predicciones respecto a la secuencia de la historia, los personajes, el escenario, etcétera, sin haber tenido antes la posibilidad de leerlo, es decir, lo importante fue animar a los alumnos para que construyeran la historia a través de ideas propias basadas en los estímulos visuales que observaron, fomentando su creatividad, para que al final contrastaran sus hipótesis con el texto original. El uso de inferencias se ejerció para deducir las consecuencias de una acción y mostrarles cómo se puede hacer una evaluación mental de una situación y posibles consecuencias.

En el caso del resumen y la paráfrasis se trabajaron con textos breves a fin de que los alumnos alcanzaran un nivel de análisis de la información que les permitiera sintetizarla, discriminando aquello importante de lo secundario; por ejemplo, subrayando de un color las ideas que consideraban importantes y con otro la información muy específica o complementaria, o bien, buscaban el significado de las palabras. Hacer esto permitió contar la historia de forma breve, siguiendo un orden lógico y utilizando sus propias palabras.

Resultados alcanzados

Para valorar el efecto del programa de intervención en el nivel de comprensión lectora de los alumnos, se compararon los resultados de la evaluación que se realizó antes y después de la intervención.

Se utilizó una prueba no paramétrica, la prueba de Wilcoxon, para determinar si había diferencias significativas en su nivel de comprensión lectora al finalizar la intervención; y, la prueba Chi Cuadrada para determinar la distribución según el nivel de logro. Los datos fueron procesados con el programa SPSS en su versión 20.

Aunque a simple vista se observan variaciones en los puntajes, la Chi ² no resultó estadísticamente significativa, $p > 0.005$ ($\chi^2 = 2.502$, $gl = 3$, $p = .475$). Se puede observar (véase Tabla 2) que la distribución de las frecuencias por niveles de logro de los alumnos se modificaron de forma mínima después del programa de intervención. Antes de la intervención, la mayoría de ellos (59.1%) se situaba en la categoría "Se acerca al estándar", y, posteriormente, continuó el mayor porcentaje de alumnos en dicho nivel de logro (45.5%). El nivel "Estándar" se incrementó en 4.5% y al final el 9.1% se posicionó en el nivel "Avanzado", cuando antes de la intervención ningún alumno logró ese nivel de comprensión.

Los datos reflejan que, en ambas categorías, lectura oral y lectura en silencio, de forma global, los alumnos mejoraron significativamente su comprensión lectora. Se observan diferencias en los puntajes antes y después según la prueba de rangos de Wilcoxon (véase Tabla 3). El nivel de comprensión lectora de los alumnos ($N = 22$) en lectura oral ($Z = -2.763$, $p < 0.005$), lectura en silencio ($Z = -3.246$, $p < 0.005$) y el total global

obtenido en el área de lectura ($Z = -3.610$, $p < 0.005$) se modificó en las mediciones efectuadas previa y posteriormente a la implementación del programa de intervención.

Aunque la evaluación que se realizó empleando la rúbrica, indicó que no hubo una gran diferencia en el nivel de comprensión que presentaban los alumnos antes y después de la intervención, se debe resaltar el hecho de que tres alumnos avanzaron a un nivel superior respecto del que estaban ubicados. Las mediciones realizadas por medio de la rúbrica, pudieron verse afectadas por la participación de tres evaluadores diferentes, ya que es a criterio del evaluador la calificación que asigna a la cualidad de la respuesta. No se subestima el valor de estos resultados, sin embargo, por su nivel de medición, estadísticamente se encuentran en desventaja en comparación con los obtenidos en la prueba IDEA.

En general, los resultados obtenidos de la evaluación realizada con el Inventario de Ejecución Académica indican que, sin lugar a dudas, el efecto del programa de intervención sobre el desempeño de los alumnos en la comprensión lectora fue positivo, es decir, lograron un mejor desempeño en la comprensión lectora y de manera más significativa cuando la modalidad de lectura era en silencio. Las respuestas se califican con puntajes establecidos y no a criterio de quien evalúa.

Nivel de logro	Momento de la intervención			
	Antes		Después	
	f	%	f	(%)
Requiere apoyo	5	22.7	5	22.7
Se acerca al estándar	13	59.1	10	45.5
Estándar	4	18.2	5	22.7
Avanzado	0	0	2	9.1
Total	22	100	22	100

Chi cuadrada de Pearson – Valor 2.502, gl 3, Sig. asintót. (bilateral) .475*

*= $p \leq 0.05$

TABLA 2. Distribución de los alumnos según su nivel de logro en comprensión lectora antes y después de la intervención.

Modalidad	Pre- intervención	Post- intervención	Prueba de Wilcoxon	
	M	M	Z	Sig. asintót. (bilateral)
Lectura oral y comprensión	81.923	89.818	-2.763	0.006*
Lectura en silencio y comprensión	68.718	80.995	-3.246	0.001*
Total Global	76.27	85.82	-3.610	0.000*

*= $p \leq 0.05$

TABLA 3. Comparación del desempeño académico evaluado con el IDEA, previa y posterior a la intervención.

CONCLUSIONES

La comprensión lectora es una habilidad para la vida, es una competencia básica que todos los alumnos deben desarrollar para adquirir nuevos aprendizajes. Desarrollar la comprensión lectora permite evaluar qué hemos interpretado o entendido de una narración en particular, extrayendo la idea principal o la idea central, los conceptos y personajes principales, los eventos que debemos recordar de manera coherente, congruente y secuenciada.

La comprensión lectora es un proceso complejo que se ve influido por varios factores, como la capacidad cognitiva de la persona, la motivación, el conocimiento y experiencia del lector.

Emplear el Modelo Interactivo de Lectura, permite el abordaje práctico en las aulas a través de la implementación de distintas estrategias utilizadas antes, durante y después de la lectura (Solé, 2000), y, además, realizar el procesamiento de la información en dos sentidos, de manera ascendente y descendente, con el dominio de una habilidad mecánica, es decir, la habilidad de decodificación que, de manera simultánea con el uso de estrategias conducen al alumno hacia la comprensión de lo que lee (Solé, 1987, 2000). Esto le permite apropiarse con mayor facilidad de su propio proceso de aprendizaje de manera autónoma e independiente y desarrollar la capacidad de autoevaluación.

Las estrategias se aplicaron en textos narrativos, por resultar idóneos (por su carácter lúdico) para los estudiantes que se inician en la lectura o que se encuentran en los niveles iniciales de educación primaria (Moreno y Valverde, 2004).

La utilización de estos textos facilitó el trabajo con los niños debido a que por su brevedad, sencillez en la trama, el tipo de personajes y los temas abordados, lograron motivarlos para involucrarse en la lectura, mantener su atención en las explicaciones y actividades, y así, promover su participación durante las sesiones.

La combinación de ambos recursos resultó útil en el trabajo con los alumnos así como en la consecución de la mejora en su comprensión lectora. Cada sesión fue planeada vinculando ambos recursos de modo que se trabajaran de forma conjunta.

REFERENCIAS

- Alonso, J. & Mateos, M. (1985). Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y aprendizaje*, 8(31-32), 5-19.
- Canet, L., Andrés, M. & Ané, A. (2005). Modelos Teóricos de comprensión lectora. Relaciones con prácticas pedagógicas de enseñanza y aprendizaje. *XII Jornadas de investigación y Primer encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2003). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill Education.
- Moreno, C. & Valverde, R. (2004). Los cuentos y juegos, carácter lúdico necesario como recurso didáctico para la animación a la lectura. *Glosas didácticas*, (11), 169-176.
- Múmera, A. & Restrepo E. (2016). Estrategias de lectura. *Revista Educación y Pedagogía*, 13(31), 211-215.
- Pérez, A. (2014). *Géneros literarios*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. [Documento inédito]. Recuperado de http://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Lectura/bachillerato/documentos/2014/LECT120.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de Estudios 2011*. Recuperado de: <http://www.curriculobasica.sep.gob.mx>
- Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y aprendizaje*, 10(39-40), 1-13.
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2010). *Enciclopedia de conocimientos fundamentales Volumen I, español/Literatura*. México: UNAM-Siglo XXI.
- Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit*, 11(11), 41-48.
- Zorrilla, M.J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de educación*, (1), 121-138.

Narrativa de experiencias pedagógicas como herramienta en el aula para impulsar la pedagogía liberadora

YARA MARTÍNEZ-GALICIA
PAOLA TIRADO-LARA
DANIEL ROSAS-ÁLVAREZ¹

RESUMEN: La pedagogía crítica transformadora está basada en la posibilidad del diálogo, la discencia, una lectura crítica del mundo y la resistencia. De este modo, la narrativa se convierte en una herramienta que permite el desarrollo de experiencias pedagógicas, de manera que tanto el alumnado como el docente pueden acercarse al objeto de conocimiento y reconstruir su visión del mundo. Por ello, el objetivo del presente trabajo fue implementar el uso de relatos y metarrelatos sobre experiencias pedagógicas durante un seminario escolarizado. En dichos relatos, se analiza el tema de *Educación y Sociedad* dentro de la unidad *Psicología y Educación: Dimensión Psicosocial y Sistema Educativo en México*, desde una reflexión con las categorías de estudio de la Pedagogía crítica transformadora. El proyecto se llevó a cabo con un grupo de una universidad del oriente de la Ciudad de México, a los cuales, primero se les explicaron los conceptos de la educación liberadora, al mismo tiempo que los alumnos relacionaban los conceptos con su vida diaria. Posteriormente se construyó un relato significativo para el estudiante (guiado por el docente con preguntas), se analizaron. Finalmente se construyó un metarrelato. Por medio de la reflexión de los relatos se observó mayor grado de conciencia sobre los conceptos de pedagogía crítica en relación a la vida cotidiana de los alumnos, desarrollo de una lectura crítica de su contexto, así como mayor apertura en el diálogo, interacción y empatía con los otros.

Palabras clave: Experiencia docente, discencia, metarrelato, universitarios, psicología educativa.

ABSTRACT: The critical pedagogy of transformation is based on the possibility of dialogue, discourse, a critical reading of the world and resistance. In this way, the narrative becomes a tool that allows the development of pedagogical experiences, so that both students and teachers can approach the object of knowledge and rebuild their worldview. Therefore, the objective of the present work was to implement the use of narratives and meta-narratives on pedagogical experiences during a seminar. In these stories, we analyze the theme of Education and Society within the unit Psychology and Education: Psychosocial Dimension and Educational System in Mexico, from a reflection with the categories of study of transforming critical pedagogy. The project was carried out with a group from a university in the east of Mexico City, to which the concepts of liberating education were first explained to them, while students related the concepts to their daily lives. Subsequently a significant story was built for the student (guided by the teacher with questions), analyzed. Finally constructed a metadata. Through the reflection of the stories, a greater degree of awareness was observed about the concepts of critical pedagogy in relation to the daily life of the students, development of a critical reading of their context, as well as greater openness in dialogue, interaction and empathy with the others.

Keywords: Teaching experience, discourse, metarrelate, university, educational psychology.

INTRODUCCIÓN

“La educación liberadora por sí misma, no produce el cambio social...pero no habrá cambio social, sin una educación liberadora” (Freire, 2006). Existen varias vertientes de la pedagogía transformadora, que van desde el extremo radical hasta el liberacionista (McLaren, 1984). Con relación a ello, McLaren describió la pedagogía crítica y la transformadora, como aquellas que estudian la construcción del conocimiento, tomando en cuenta, sólo aquellas edificaciones de la realidad que son legitimadas por la cultura dominante, al mismo tiempo existen otras culturas que son y se denominan oprimidas, dado que son obligadas a asimilar la cultura dominante, aunque esto signifique perder su identidad. Ahora bien, el salto cualitativo que diverge a la pedagogía crítica de una transformadora consiste en que la última, se enfoca en el desarrollo de una praxis que permite mayor apertura al diálogo, la utopía y la liberación (Freire, 2014).

Giroux (2004) mencionó que, en el desarrollo de la pedagogía crítica transformadora, son importantes las teorías de la resistencia; bajo este eje de estudio, el autor hizo un análisis sobre la relación entre clase y cultura, momento en que descripciones de la política cultural como la lectura crítica del estilo, rituales, lenguaje, sistemas de significado, constituyen la cultura popular y la llave para entender y orientar la resistencia natural del alumnado (Freire, 2005). De este modo, es posible analizar cuáles son los elementos contrahegemónicos con los cuales conviven los alumnos en sus respectivos contextos, permitiendo a su vez, entender cómo se impone en su cultura. Para ello, Giroux (2004) resaltó la necesidad de desarrollar estrategias en las cuales, las escuelas sean un contexto que permita desarrollar culturas de oposición y pilares de una política viable.

Durante el desenvolvimiento en el aula, el profesor debe mantener una coherencia entre su postura teórica en relación a la forma en que elige y actúa en su vida diaria, este aspecto es esencial para poder generar una relación dialógica con el alumnado, confianza, horizontalidad y enseñar con el ejemplo la posibilidad de hacer una continua lectura crítica del mundo que habitamos (Freire 2006, 2014).

Freire (2004) mencionó el concepto de discencia, el cual hace referencia a aquellas funciones y actividades que los discentes deben llevar a cabo, entre las cuales se encuentran: investigación, rigor metodológico, lectura crítica del mundo, reflexión crítica de la práctica, estética y ética, así como considerar el equilibrio de estas funciones con la práctica docente, es decir, se debe contemplar una estabilización entre la disciplina y el exceso de libertad, reportar la experiencia en el aula que pueda desarrollar una línea de investigación sobre la práctica docente, mantener una horizontalidad, diálogo y respeto con el alumnado y hacer uso de técnicas y herramientas pedagógicas adecuadas para fomentar el desarrollo, bienestar y concientización en los alumnos (Freire, 2002).

Entre las estrategias que promueven una lectura crítica, concientización, conocimiento de sí mismo y desarrollo de la investigación se encuentra el uso de la narrativa. Para

McEwan y Egan (1998) la narrativa se refiere a la estructura, el conocimiento y las habilidades necesarias para construir una historia, sin embargo, el construir una historia, no necesariamente tiene que ver con la reconstrucción de la experiencia. Ricoeur (1995) retoma la importancia de la experiencia, dentro de la narrativa, para este autor, la narrativa es una reconstrucción particular de la experiencia, que utiliza procesos reflexivos para dar significado a lo sucedido o vivido en la persona, es decir, narrativizar la vida es un medio de interpretar y darle una identidad al yo.

Por lo tanto, la narrativa es una metodología que permite construir la realidad, expresar experiencias vividas y configurar la construcción social de cada persona, priorizando un yo dialógico, así como la naturaleza relacional y comunitaria (Bolívar, 2002). Así mismo, dentro de la narrativa, Bolívar resalta la importancia del proceso dialógico como un medio de hacer conocimiento y de comprender la realidad social. Entonces, ¿Cuál es el uso de la narrativa en la práctica docente? Suárez, Ochoa, y Dávila (2011) mencionaron que la actividad en las escuelas, no tiene ni cobra sentido, si no es experimentada, contada, recreada y vivida por sus habitantes, que a través de sus prácticas las reproducen y recrean continuamente.

Es por esto que la documentación narrativa de experiencias pedagógicas es una herramienta útil, como una prueba de percepción que refleja la reciprocidad entre el individuo, la cultura y la fase histórica, permitiendo la autoreflexión (Ferrarotti, 2011; Suárez, Ochoa, y Dávila, 2011). La narrativa no tiene únicamente por función la recreación de la experiencia, sino que, al momento de compartirla, permite interpretar, intercambiar, conocer otra perspectiva, incitar a la reflexión y la conversación informada, así como permitir discusiones horizontales entre los docentes y el alumnado, con el objetivo de que tanto el docente y el discente, puedan apropiarse y resignificar el conocimiento, haciéndolo más cercano al estudiante, y al educandos permitirles expresar sus sentimientos, significaciones y valores (Ferrarotti, 2011; Suárez, Ochoa, y Dávila, 2011).

Los textos y narraciones que se producen en espacios de trabajo colaborativo están orientadas a desarrollar y poner a prueba nuevas formas de nombrar y considerar lo que sucede en los espacios escolares y lo que les sucede a los actores educativos, aspecto que propicia el análisis crítico de la situación escolar y las relaciones pedagógicas que dan sentido a las prácticas en la enseñanza, pues la actividad en las escuelas no cobra sentido si no es experimentada, contada y vivida por sus habitantes (Suárez, 2007; Suárez, 2017). Es por ello que el objetivo de este trabajo fue implementar el uso de relatos de experiencias pedagógicas durante un seminario escolarizado en el que se aborda el tema de *Educación y Sociedad* dentro de la unidad *Psicología y Educación: Dimensión Psicosocial y Sistema Educativo en México*, para que, a través de la revisión y reflexión de las categorías de la Pedagogía Liberadora, se pudiese observar mediante un metarrelato el cambio de la perspectiva de los alumnos con el paso del ciclo escolar.

MÉTODO

Escenario de aplicación

Aula de una universidad pública al oriente de la ciudad de México, ubicada en una zona urbana con baja marginación, a la cual asisten alumnos pertenecientes a zonas urbanas y suburbanas de la ciudad de México o estado aledaños a ésta. El proyecto se realizó con un grupo de 20 estudiantes pertenecientes a la universidad pública previamente mencionada, de la carrera de psicología en el área educativa, bajo el eje de educación y sociedad.

Descripción de las técnicas

Introducción a los conceptos básicos de la pedagogía transformadora

Primero se dieron a conocer ante el grupo las diferentes obras de Freire como: Educación y cambio, Pedagogía de la autonomía, Miedo y osadía, etc.; los conceptos se analizaron a través de materiales que fueron discutidos en modalidad seminario entre el alumnado y el docente a lo largo del semestre. Existió un diálogo continuo que derivó en discernimientos sobre los materiales expuestos. Como estrategia didáctica de apoyo, al inicio de cada sesión con el grupo, se les pidió un reporte de lectura, donde plasmarán una experiencia personal relacionado a los conceptos por analizar en esa sesión.

Narrativa de experiencias pedagógicas

Después de haber revisados los materiales propuestos sobre pedagogía crítica y pedagogía crítica transformadora, se prosiguió a aplicarlos de manera biográfica-narrativa (Suárez, Ochoa, Dávila, 2011); para ello los alumnos relacionaron sus experiencias con relación a los conceptos de la educación liberadora, esto para que los discentes pudieran comprender la teoría y desarrollar una lectura crítica del mundo a partir de su experiencia, siendo verídica y significativa para los mismos. El relato vinculó una experiencia relacionada a la educación con los conceptos de Freire, y tuvo las siguientes características: 1) Fue escrito en primera persona, 2) se describió los escenarios, contexto y personajes, 3) se desarrollaron diálogos internos y externos, 4) hubo un título conceptual (relacionado a la teoría) y uno de fantasía (desarrollado creativamente por el autor del relato) y 5) se analizó y reflexionó sobre la resignificación de algunas hechos de la experiencia; para esto el profesor mandó una guía con 20 preguntas que guiaron al alumnado por los elementos que el relato debía contener (ver anexo 1).

Se dieron dos semanas para el desarrollo del relato, durante ese tiempo, algunos borradores de los relatos se leían en clase, para que el docente y los demás miembros del grupo pudieran orientar y dar sus puntos de vista sobre el desarrollo de la actividad. Al finalizar y entregar la versión final de cada relato, se leyeron algunos en clase, con previo consentimiento del autor, la selección de los relatos leídos en clase fue por medio de la participación libre del grupo. Al finalizar, tras compartir un relato, se realizó rondas de comentarios que analizaron la narrativa, la relación con otras experiencias y los conceptos de la pedagogía liberadora.

Metaanálisis

Una vez teniendo el análisis de los relatos se planteó al grupo el desarrollo de un análisis del análisis que cada uno había desarrollado. El metaanálisis podía ser desarrollado en parejas o equipos, sólo aquellos que quisieran realizarlo lo harían. Este fue un punto clave, porque a excepción de contados miembros del grupo, la mayoría optó por participar.

El metaanálisis debía ser desarrollado bajo la línea de análisis de la pedagogía crítica transformadora, sobre los ensayos propios y de sus compañeros en relación a la situación escolar que vivían en el día a día en el salón de seminario; como forma de apoyo, se dejó realizar cuadros de análisis, los cuales contenían cinco columnas: trecho, parte del relato a analizar; principios de Freire, acorde a los trechos se debían identificar dichos conceptos; sentimientos/emocionalidad; plasmar los sentimientos que el trecho reflejaba; significados, estereotipos, creencias, que estaban implícitos y el tema, este debía englobar las columnas anteriores; esto último para estimular el análisis sobre los demás ensayos.

Con el desarrollo del meta análisis los alumnos podrían retomar sus experiencias y las experiencias de sus compañeros mientras hacían una lectura crítica y un análisis profundo de los conceptos expuestos en clase.

Herramientas empleadas

- Revisión y análisis de textos teóricos
- Construcción de relatos de experiencias pedagógicas vinculados a los textos
- Cuadros de análisis de los relatos de otros compañeros
- Metarrelatos
- Diálogos
- Reportes de lectura

RESULTADOS

A continuación, se presentan muestras retomadas del trabajo realizado por los alumnos a lo largo del ciclo escolar 2017-2 en la clase Psicología y educación: dimensión psicosocial y sistema educativo en México, del área de Psicología educativa, véase Tabla 1.

En los siguientes cuadros se puede apreciar ejemplos de análisis por parte de los compañeros del grupo sobre los ensayos de sus compañeros, véase Tabla 2 y 3.

En este análisis se puede observar que, a partir del relato realizado, la autorreflexión se hace presente al dar significado a la vivencia que se ha contado y se apropia de esta gracias a externar el significado que ella expresa del relato leído, así como la vinculación con los principios de Freire.

Este relato refleja la dinámica de la clase y las estrategias que el profesor emplea para motivar a sus alumnos, así como la empatía y confianza que brinda el profesor a la alumna para poder continuar con su labor. También notamos el contraste de ideas del profesor con la alumna en el momento en el que la alumna se siente "incompetente" por no lograr resolver el examen como en forma y tiempo; la empatía y comprensión del profesor.

Ejemplo de reporte de lectura	Extracto de un relato	Ejemplo de meta análisis	Observaciones
<p>En este quehacer de la educación y enseñanza, habrá que tener en cuenta algunos “principios” base, a los cuales, como si fuesen teoría, se abordarán aspectos prácticos apoyados por estas mismas bases. Algunos de estos son: El enseñar no es transferir conocimiento, es crear posibilidades de producción y construcción. De esta manera no se objetiviza en el sentido de no dar la importancia de un agente activo tanto al educando como al proceso de enseñanza, pues de lo contrario se forjaría y verterían los conceptos tales como en una máquina a la cual se le programa para reproducir el mismo bagaje de teoría. El generar espacios de crítica se vierte así mismo como una generación de aperturas para la autocrítica, en otras palabras, la formación forma al que forma y lo reforma al tiempo que a quién forma también le ayuda a formarse y a formar al mismo tiempo a quien lo forma. Es una relación de constante construcción y no sólo para en el vertir conocimientos de una manera unidireccional.</p>	<p>Pero por más que lo pensaba y lo pensaba parecía no serme suficiente el saberlo, es cierto, siempre me he considerado de aquellos que se dicen aprenden por las “malas” pero por dios, estaba completamente seguro de que lo que estaba haciendo ya no era de mi agrado, solo quería, no sé, la manera de saber cómo librarme de ese ritmo de vida, de esas adicciones que habían comenzado desde que iba la secundaria, de esa manera de actuar que luego me hacía sentir culpable. En esto andaba hasta que cierto día, después de volver hecho añicos a mi hogar a causa de las mismas situaciones y a punto de ser corrido por segunda vez de este, logré darme cuenta de cómo mucho dentro de mí había cambiado. En el momento en que sucedió, no sabía cómo lo había logrado, pero tiempo después repasando que es lo que había sucedido me di cuenta que lo había logrado gracias a los demás, por supuesto también a mí mismo, pero sin mi familia, amigos y profesores no hubiera podido salir adelante. Aquel día logré sincerarme y hablar con mis padres, con mi hermano e incluso con algunos tíos, lloré, acepté que no quería esas situaciones en mi vida y, además, por primera vez desde iniciado esto, levanté la cabeza y en verdad escuché lo que las otras personas me querían decir, por primera vez en mucho tiempo me interesé en alguien más además de mí. En ese instante y en adelante, logré hacerme consciente de todo lo que hasta aquel momento había malinterpretando. Hablé con Gil y con otros profesores y me dijeron que podía llegar muy lejos de otras maneras – Tienes mucha imaginación – me decían –Pero te falta aprender a ver un poco más por los demás, en este mundo, no estás tú solo, están tus compañeros, está tu familia, estamos nosotros, pero no te quedes con la idea de que es algo necesario, más que eso, míralo como algo único, sublime y así pronto te darás cuenta que el vivir con los demás es complicado pero aun así más bello de lo que imaginas – En efecto, mucho había cambiado.</p>	<p>No amor, yo sé que cada quien toma sus decisiones, uno les puede dar las herramientas para que vean el mundo de un modo crítico, pero si ellos deciden hacer uso de esto o no es muy válido, por lo menos fomentamos un poco su curiosidad y abrimos sus posibilidades, como decía Freire la escuela no es la que va a transformar al mundo, pero sin ella no se puede dar esta transformación-</p>	<p>Se observa que en el ejemplo de control de lectura el autor resalta la importancia de la interacción con otros, pero no lo asume en la práctica, esto último se asume en el relato, cuando se apropia de esta creencia, primero hablando en primera persona, segundo contrastandolo con su experiencia.</p> <p>Se puede observar un desarrollo de sistema de valores, tolerancia y una lectura crítica del mundo al pasar de las descripciones del reporte de lectura al relato.</p> <p>En el reporte de lectura trata de comprender los conceptos, pero es en el relato donde los asume en su experiencia. La importancia del metarrelato consistió en generar una más fina lectura crítica del mundo, pudiendo identificar con mayor claridad la teoría en su experiencia.</p>

TABLA 1. Comparación de relatos de un mismo autor.

Relato analizado: Enseñar exige seguridad, competencia profesional y generosidad: el motor del alumno

Tema	Sentido	Trecho	Significado	Principios Freirianos
Actitud del profesor	Motivación personal	“Tomaba mucho en cuenta nuestros puntos de vista, para ella era importante llevar los temas a la vida cotidiana, y reflexionar sobre ello”	Las clases aburridas pueden generar desinterés por la carrera que se estudiando aunque sea algo que ames	Horizontalidad
	Motivación hacia la profesión	“Lo que me gustaba de la profesora es que se ponía en la postura del alumno, es decir, en cómo le hubiera gustado que fueran sus clases, en hacer cosas diferentes día a día, en enfocarse en lo que uno ama”	Se genera mayor motivación por hacer algo que te gusta cuando tu mentor expresa ese mismo interés y amor en su ejemplo práctico	

TABLA 2. Análisis del relato: enseñar exige seguridad.

Relato analizado: Reconstruyendo con palabras / Respetar los saberes de los educandos, escuchar y dialogar como medio de enseñanza libertaria

TEMA	SENTIDO	TRECHO	SIGNIFICADO	PRINCIPIOS FREIRIANOS
Dinámica de clase	Motivación Seguridad	“mis compañeros tampoco participaban mucho, pero el profesor fue muy paciente con todos nosotros, nos escuchaba y a pesar de decir cada cosa que no iba al tema, pensaba un poco y rescataba algo de tu comentario, había veces que lo que comentaban era muy gracioso y también se reía, algunas veces terminaba diciendo: sí puede ser, pero también considera que...” (pp. 2)	<p>Cuando el profesor puede recuperar algo de tu comentario o muestra que lo entiende es muestra de que te está escuchando de verdad</p> <p>A pesar de la apatía del grupo, un profesor que motiva y da seguridad al participar fomenta el deseo de continuar</p>	Dialogo
Evaluación	Tristeza Desmotivación Confianza Empatía	Al entrar a su cubículo un pequeño lugar con un escritorio enorme, libros por doquier, anaqueles y su computadora enorme no pude más y me solté a llorar, le dije que no podía hacer eso (seguir resolviendo el examen) porque no era justo para los demás ya que ya había pasado el tiempo del examen. Él sólo me miraba y me dijo que estaba bien porque él me estaba dando la oportunidad de seguir resolviéndolo, que no me preocupara, pusiera lo que yo recordaba lo mucho o poco y que cuando terminara se lo devolviera”. (pp. 3)	<p>Si no se hacen las cosas en el momento indicado institucionalmente fallaste como alumno</p> <p>No mereces un trato diferente a los demás, ni siquiera porque se tomen en cuenta tus dificultades personales porque eres igual a los demás, un número más en el promedio</p>	<p>Respeto a los saberes de los educandos</p> <p>Tolerancia</p>

TABLA 3. Análisis del relato: Reconstruyendo con palabras.

DISCUSIÓN

El desarrollo de este proyecto fomentó la apertura al diálogo, entre los propios alumnos y de estos con el docente. El desarrollo del diálogo y la apertura del grupo, se logró por medio de la horizontalidad, y respeto a los saberes populares del alumnado durante las sesiones de seminario, momento

que el profesor logró pasar de un análisis conceptual a uno vivencial sobre las temáticas a estudiar. Esto demuestra la importancia que Freire (2014) atribuye al docente, cuando este logra entablar relaciones horizontales sin perder de vista las propias pautas culturales y los mensajes que sus educandos le transmiten en la práctica educativa. A sí mismo, durante el desarrollo del diálogo, el docente aprende sobre los contextos

y vivencias de sus alumnos como estos, aprendieron sobre la lectura crítica que pueden realizar sobre sus actividades cotidianas además de resignificar el espacio del aula, es decir, dejar de concebirlo sólo como un lugar que impone una educación bancaria a uno que permite generar grupos de resistencia y estudio de la culturalización dominante.

La lectura crítica del mundo fue una habilidad que se desarrolló desde las primeras sesiones del seminario, por medio de los controles de lectura, la reflexión y ejemplos de los conceptos en la vida cotidiana, propiciando de esta manera el descubrimiento de la importancia del análisis de la realidad, análisis desarrollado en diferentes grados y en su mayoría casi nulo por parte de los participantes, ya que como dice Suárez (2007), las narraciones y textos en espacios de trabajo colaborativo ponen a prueba las formas de nombrar y considerar lo que sucede en los espacios escolares y con los actores educativos.

Tras desarrollar los relatos, los alumnos fueron capaces de analizar con mayor facilidad/destreza la realidad de la que son participantes, así como de tener mayor apertura en la comprensión de la realidad de los otros, ya que los relatos cargados de emocionalidad lograron transmitir estos sentimientos a los lectores como por ejemplo este trazo de un relato:

...en ese entonces solo conocía el enfoque conductista y creí que de eso se trataba la psicología, entonces de alguna manera pensé, que para la psicología el humano era como un simple ser mecánico, y ¿Dónde quedaba el lado humano? ... ¿Cómo poder ayudar a alguien cuyo dolor es profundo si desde un inicio les ponemos una barrera? ...

Permitiendo expresar sus sentimientos, significaciones y valores, pues no es sólo narrar por narrar, enriquece más si es cargado de emocionalidad, pues permite comprender la perspectiva del otro (Ferrarotti, 2011).

En el producto final de los relatos, se puede apreciar que se desarrolla la propia versión del mundo en cada uno de los alumnos, aspecto importante, que permite a los educandos adquirir una visión de la escuela, diferente a la bancaria. Ahora bien, el desarrollo de los relatos, fomentó la capacidad de análisis, creatividad y habilidades para comprender la realidad de los discentes, cuestiones que a su vez permiten desarrollar capacidades en investigación y reflexión crítica de la realidad, objetivos que deben alcanzarse en la discencia de los alumnos, es decir, a través de la narrativa y el conocimiento sobre la pedagogía liberadora, los alumnos pudieron construir nuevos sentidos de vida en relación a ellos, la escuela y la sociedad.

Respecto al desarrollo de la discencia, su concepción se hace esencial, dado que al permitir un espacio de reflexión y acercamiento teórico y práctico a los principios de la pedagogía liberadora, se pueden desarrollar más habilidades a partir del saber reflexionar y narrar la propia experiencia, sembrando de esta manera, las bases para el desarrollo tanto social como cognitivo de los alumnos, y que éstos, a su vez adquieran otra

visión del mundo que les permita poder reflexionar y entender mejor su realidad.

Finalmente, con el desarrollo de los metarrelatos, los alumnos pudieron analizar las categorías que no habían concretado, pero que estaban presentes en sus narraciones, permitiendo entender con mayor profundidad los conceptos y a su vez desarrollar una lectura del mundo más crítica. Es imperante resaltar que el producto final de los metarrelatos, permitió generar en los alumnos conceptos sobre autonomía y resistencia, así como entender la importancia sobre el estudio y la reflexión del cómo se construye el conocimiento y la significación social. Por último, y no por ello, lo menos importante, los alumnos lograron entender la importancia de poder percibirse como seres humanos, como personas que pueden fomentar el desarrollo en sí mismos y con los otros, permitiendo que los nuevos sentidos de vida que ellos han generado, puedan compartirlos con su comunidad y así poder seguir construyendo el conocimiento, nuevas formas de relacionarse y fomentar el desarrollo humano en comunidad.

CONCLUSIONES

Los relatos de experiencias pedagógicas son herramientas útiles dentro del aula ya que ayudan al intercambio de experiencias tanto dentro como fuera del aula, permiten resignificar las vivencias y conocer otra perspectiva al escribir, leer y/o escuchar, promueven la convivencia, el diálogo abierto, la empatía y apropiarse del nuevo conocimiento ya que la vinculación con su realidad lo vuelve cercano. Este proyecto permitió en los participantes el diálogo y la reflexión, así como la convivencia de los alumnos, la concientización de la realidad de la que son partícipes. Propiciando la reflexión de la situación educativa en México y cómo esta influye en la sociedad, dando alternativas para la generación de un cambio a favor de la sociedad y los entornos escolares, descubrieron en el aula la posibilidad de crear espacios de resistencia por medio de prácticas cotidianas, al ver cómo éstos espacios se prestan para la perpetuación de la cultura dominante, por las prácticas que se llevan a cabo dentro de estas y que son replicadas en las escuelas.

Así el vínculo entre educación y sociedad se hace más estrecho, pues se vuelven perceptibles las formas de opresión y discriminación, dando mayor sentido en los relatos, en el análisis de estos y en los metarrelatos. Todo esto dentro de una dinámica de horizontalidad y respeto de las opiniones de los demás, pues también esto fue pieza clave para propiciar la participación de los alumnos en la dinámica hecha, impulsando la discencia entre ellos. Abriendo en su perspectiva cómo es la generación del conocimiento, ya que al poder experimentar la reflexión grupal entraron en una dinámica de reciprocidad de sentimientos, saberes y opiniones.

REFERENCIAS

- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1), 01-26.
- Ferrarotti, F. (2011). Las historias de vida como método. *Acta Sociológica*, 56, 95-119.

- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. y Shor, I. (2014). *Miedo y osadía*. Argentina: Siglo XXI.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- McEwan, H. & Egan, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- McLaren, P. (1984). *La vida en las escuelas*. España: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración: Vol. I; Configuración del tiempo; Vol. II, Configuración del tiempo en el relato de ficción; Vol. III, El tiempo narrado*. México: Siglo XXI.
- Suárez, D. (2017). Docentes, relatos de experiencias y saberes pedagógicos. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas en la escuela. *Investigación Cuantitativa* 2(1), 42-54.
- Suárez, D., Ochoa, L. & Dávila, P. (2011). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Hacia la reconstrucción de la memoria y el saber profesional de los docentes. *Revista electrónica de Educación*, 12, 2-12.
- Suárez, H. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En I. Sverdlick (comp.). *La Investigación educativa, una Herramienta de Conocimiento y Acción*. (pp. 71-110). Buenos Aires: Noveduc.

Psicología de la educación en México: reflexiones sobre su historia, planteamientos epistemológicos y relaciones con la educación.

GERARDO HERNÁNDEZ ROJAS¹

RESUMEN: La Psicología de la Educación en nuestro país es una disciplina joven con una corta historia que, de forma desafortunada, es en gran medida desconocida por los psicólogos educativos. Su historia consigna que el modelo aplicacionista ha jugado un papel hegemónico, que ha marcado su identidad durante la mayor parte del siglo anterior y lo que va del presente. Un modelo alternativo de Psicología de la Educación pretende establecer relaciones de interdependencia e interacción tanto con la Psicología General Básica como con las prácticas y contextos educativos. Este último modelo, poco reflexionado y discutido en nuestro contexto, otorgaría una identidad diferente a la disciplina y permitiría un desarrollo académico y profesional más cercano a las realidades educativas.

Palabras clave: Psicología de la Educación, educación, historia de la psicología de la educación, epistemología de la psicología de la educación.

ABSTRACT: The Educational Psychology in our country is a young discipline with a short history that, unfortunately, is largely unknown by educational psychologists. Its history indicates that the applicationist model has played a hegemonic role, that has marked its identity during most of the previous century and what goes of the present. An alternative model of Educational Psychology seeks to establish relationships of interdependence and interaction with both Basic General Psychology and with educational practices and contexts. This last model, little thought and discussed in our context, would grant a different identity to the discipline and would allow an academic and professional development closer to the educational practices.

Keywords: Educational Psychology, education, history of educational psychology, epistemology of educational psychology.

INTRODUCCIÓN

En nuestro contexto existen pocos trabajos que se han dirigido a desarrollar una historia de la Psicología de la Educación (a partir de aquí: PE) como actividad académica y como profesión. Al mismo tiempo, la reflexión psicoeducativa en nuestro país poco se ha dado a la tarea a discutir su estatus epistemológico y su identidad disciplinaria. Mientras tanto la psicología de la educación continua su crecimiento por una inercia en gran medida determinada por el seguimiento de modas, la importación de esquemas teóricos y metodológicos

provenientes de otros países, por el crecimiento de investigaciones sobre temas diversos y, por último, siguiendo una actitud pragmatista y estereotipada en el campo profesional que desafortunadamente poco repercute en la mejora de los procesos, las prácticas y los escenarios educativos.

A estas alturas del desarrollo de la disciplina en nuestro país, no está de más hacer un reparo sobre lo que ha sido nuestra historia; lo que hemos sido, lo que ahora somos, lo que queremos llegar a ser y el camino hacia dónde dirigirnos. Todo ello por supuesto con distintas implicaciones sobre lo que nos hace falta hacer, lo que no queremos convertirnos y el modo en que queremos ser visualizados en el futuro dentro de las

¹ Facultad de Psicología, UNAM.
E-mail: ger_hernandezr@yahoo.com

disciplinas que tienen como objeto de estudio a la educación. Conviene aclarar que el presente trabajo sólo quiere animar a la reflexión y la discusión sobre los problemas abordados en éste y sobra decir que aunque lo anterior debe ser visualizado ya como una aportación necesaria, no puede sino sólo señalar algunas directrices sobre el desarrollo posible de la disciplina pero se reconoce que difícilmente podrá ofrecer soluciones a las situaciones y problemas que de suyo plantea puesto que esto será tarea del quehacer de los psicólogos educativos en el presente y en la situación futura.

El devenir histórico de la disciplina psicoeducativa

En lo que corresponde al conocimiento del devenir histórico de la disciplina (que data desde inicios del siglo pasado), en este trabajo, presento de una manera sintética, un esquema interpretativo de algunas de las principales vicisitudes históricas de la PE en nuestro país (una explicación más extensa y detallada puede encontrarse en Hernández, 2007). Tal esquema ha sido derivado de las aportaciones de otros autores (Berliner, 1993; Fernández, 1998), e igualmente, para su interpretación, utilizo las aportaciones teóricas y epistemológicas que han desarrollado otros sobre la reflexión auto-disciplinar (Berliner, 1993 y 2006; Grinder, 1989; Coll, 1988 y 2005).

Los inicios de la PE como disciplina académica y profesional (las primeras seis décadas del siglo XX)

En las primeras cinco décadas del siglo veinte, ocurren los comienzos titubeantes de la PE como actividad académica y profesional. Es obvio señalar que en este período aún no existe una propuesta académica ni profesional para la PE, ni tampoco existe una claridad evidente sobre una posible agenda de trabajo proyectada hacia el futuro. Lo que sí es un hecho indiscutible -y al parecer constituye el principal cometido en este período- es que se van ganando y se constituyen espacios en el terreno de la actividad académica y profesional que posteriormente pasarán a formar parte de los campos identificables de la PE.

Por el lado académico, como se sabe la formación del psicólogo fue francamente generalista (no existían especialidades en sentido estricto), de modo que la presencia de la PE se limitó a asignaturas aisladas o grupos de asignaturas impartidas en las distintas instituciones constituidas para ello (p. ej. la Escuela Nacional Preparatoria, la Escuela Nacional de Altos Estudios [ENAE], la Facultad de Filosofía y Letras [FFyL], entre otras (Valderrama, 2004). A mi parecer, en los inicios de este período la preocupación dominante de la enseñanza de la disciplina fue academicista y si bien siempre hubo un interés profesional-aplicado, progresivamente este último logró un cierto equilibrio respecto al primero.

En lo que corresponde a la actividad profesional se dirigió esencialmente a los niveles educativos de educación básica y media, bajo las actividades de la orientación y la consejería educativa, la psicología escolar y la educación especial. Debe reconocerse que la enseñanza de la incipiente PE estuvo también muy relacionada con la formación de profesores en las Escuelas Normales (para la educación básica y secundaria) y la ENAE (para la educación superior). Lo que sí es indiscutible es que una de las primeras funciones del psicólogo en lo general

fue la de actuar como psicómetra en los ámbitos clínico, educativo, laboral y militar (Valderrama, 1985). En cuanto al enfoque de atención predominante en el período fue el clínico-rehabilitatorio de intervención individualista (Millán, 1982).

De cualquier modo, este período inicial constituye una larga etapa de antecedentes importantes o de prolegómenos que culmina con la fundación de la carrera de Psicología en la UNAM en 1959 con el primer plan de estudios en el nivel licenciatura.

Los primeros planteamientos de la PE y su progresivo desarrollo a nivel institucional y profesional (de los años sesenta hasta los ochenta del siglo XX)

Como se sabe, los cambios sustanciales en la Psicología se gestaron entre las décadas de los sesenta y los ochenta. En este período tuvieron lugar: a) el reconocimiento legal de la disciplina, b) la expansión de su matrícula y la aparición de numerosas instituciones que comenzaron a desarrollar la enseñanza profesional y de posgrado, c) la descentralización de la disciplina del centro a la periferia de la República y d) la diversificación del ejercicio profesional (Millán, 1982). Todo esto creó el contexto propicio para que ocurriese la consolidación de la Psicología por supuesto, pero también de la PE como disciplina y como actividad profesional.

En lo académico, predominó el enfoque curricular de considerar a la PE como área de especialización de la Psicología, lo cual vino generar y consolidar *la concepción aplicacionista de la disciplina* según la cual: a) la educación se considera como un "campo de aplicación" para realizar propuestas de intervención unidireccionales desde la disciplina, las cuales muchas fueron francamente reduccionistas (psicologizantes); b) se basó en propuestas de intervención desarrolladas a partir de planteamientos de extrapolación-traducción de los principios teóricos desarrollados desde la investigación básica en escenarios no-educativos; c) se puso un énfasis desmesurado por el conocimiento pragmático-tecnológico sin acompañarse de una reflexión teórica ni contextual (v. siguiente sección). Sin duda la concepción aplicacionista, en realidad tuvo una fuerte presencia desde el período anterior, pero en este segundo período se refuerza y se mantiene hasta el siguiente, de modo que puede considerarse como el más hegemónico en el siglo XX en nuestro país.

En lo profesional, la actividad del psicólogo educativo durante los sesenta, pero particularmente en los setenta se diversifica sustancialmente respecto al período anterior. Los psicólogos educativos comenzaron a participar en las instituciones educativas estudiando no sólo a sujetos aislados con fines diagnósticos o interventivo-remediales (como en el período anterior), sino también para abordar el estudio y la asesoría de procesos o de grupos educativos antes, durante y después de la situación educativa; por ejemplo, en tareas de planificación educativa, diseño de propuestas instruccionales y curriculares, elaboración de materiales educativos, evaluación educativa escolar e institucional, etc. Salta a la vista también que en este período el psicólogo educativo empieza a trabajar en los niveles de educación media superior y superior, así como con los docentes y los directivos de las instituciones escolares (Hernández, 2007).

Por tanto en este segundo período, por vez primera -y desde una perspectiva aplicacionista- el psicólogo educativo y la PE logran una cierta “identidad” que los distingue, al tiempo que logra desarrollar una agenda de formación disciplinaria-profesional. De igual modo, se instala en espacios profesionales alternos que buscan modificar la representación social hasta entonces atribuida (aunque hoy por hoy vigente) sobre su quehacer profesional frente a las comunidades educativas más amplias; es decir, el psicólogo educativo deja de ser exclusivamente el evaluador o profesional asociado a la atención de problemas individuales dentro o fuera del escenario escolar. Sin embargo en este periodo, el modelo aplicacionista en gran medida siguió vigente, puesto que las propuestas de intervención en estos campos inéditos de aplicación estuvieron regidos por una visión de la racionalidad técnica (Schön, 1992) (p. ej. la tecnología educativa, la sistematización de la enseñanza, la pedagogía por objetivos), unidireccional y reduccionista.

La PE en la actualidad (desde los noventa del siglo XX hasta el presente)

En lo general, en este nuevo periodo la tendencia ha sido mantener el crecimiento en la PE en los ámbitos de las instituciones que enseñan esta disciplina y en la matrícula que atiende. Las propuestas curriculares, también en lo general continúan suscribiendo de forma implícita el planteamiento aplicacionista. Sin embargo han comenzado a ocurrir algunos cambios paulatinamente que establecen ciertos puntos de contraste con el pasado inmediato.

Frente a la hegemonía de los enfoques empírico-analíticos psicológicos (p. ej. el conductista) comenzó a desarrollarse una cierta pluralidad de paradigmas teóricos (un protagonismo cada vez mayor de las tradiciones cognitiva, constructivista y sociocultural) y metodológicos (p. ej. la presencia de enfoques naturalistas o cualitativos), lo que a su vez ha repercutido en los modos de entender la formación académica y la investigación. Además en forma paralela, han logrado una relevante participación otros paradigmas que podríamos denominar genuinamente psicoeducativos porque se originaron dentro o cercanamente a la PE; es decir, estos paradigmas a diferencia de los psicológicos son consecuencia de la investigación en escenarios educativos o de propuestas teóricas que se derivan a partir de una toma de conciencia de la singularidad y complejidad de las situaciones educativas. La consigna en este caso es buscar el desarrollo de elaboraciones teóricas o de intervención tecnológica desde y para mejorar la comprensión u optimización de los escenarios y prácticas educativas. Así, frente al planteamiento aplicacionista se ha propuesto otro alternativo que sostiene una mayor cercanía e interacción con las realidades educativas (Hernández, 1998).

En relación con las prácticas profesionales que caracterizan este período, pueden hacerse dos comentarios adicionales que matizan de forma importante la anterior declaración: a) varias de las prácticas desarrolladas en las fases anteriores continúan en pleno desarrollo, pero algunas de ellas se han resignificado de forma importante gracias a la aparición de los nuevos paradigmas psicoeducativos ya mencionados, a los nuevos modelos de intervención (que han tenido también su propio desarrollo) o bien, debido a los cambios sufridos por la propia dinámica de desarrollo de los procesos educativos

(un caso representativo es el campo de la educación especial que ha sufrido cambios significativos al reconceptualizarse en sus dimensiones pedagógicas y en el modo en que se entiende la problemática de la inclusión de los educandos en los contextos socioeducativos, lo que a su vez ha provocado ciertas modificaciones en la naturaleza, actividades y modos de aproximación de los psicólogos educativos a los problemas que dicha reconceptualización demanda, v. Marchesi, 2017); b) por otro lado, hay un interés creciente por el estudio de otras prácticas educativas más allá de los escenarios escolares, esta tendencia que podría denominarse del “centro a la periferia” -dado que el núcleo duro de la PE ha sido, y continúa siéndolo, la comprensión de los procesos educativos en el contexto escolar- se ha manifestado por el deseo manifiesto de explorar los procesos educativos que ocurren en otros contextos tales como la educación y las TIC y la nueva ecología del aprendizaje que este engendra (Coll, 2014, Pozo, 2016), la educación a padres, la educación en escenarios comunitarios, la educación en museos, la educación y la salud, etc. (Coll, 2005).

En esencia en este último período, aunque en gran medida todavía es palpable una importante influencia del planteamiento aplicacionista en la vida académica y profesional del psicólogo educativo, han aparecido nuevos espacios de reflexión para entender con un mayor criticismo el lugar que ha venido ocupando la PE y por hacer una toma de conciencia sobre lo que podría llegar a ser. Hay una triple fuerza motora que nos está moviendo hacia nuevas vetas de desarrollo y de autorreflexión: a) el reconocimiento de nuestro pasado histórico y estatuto epistemológico actual, b) los avances propios de la disciplina y c) las nuevas demandas sociales que se le exigen al psicólogo educativo y que le plantean nuevos desafíos en relación con los ámbitos y tipos de problemáticas educativas que atiende, debe atender y sobre cómo debe hacerlo (Díaz Barriga, Hernández, Rigo, Saad y Delgado, 2006; Hernández, 2007). No obstante, en este periodo existe aún en la mayoría de los psicólogos educativos un desconocimiento del modelo alternativo y las implicaciones que éste pueda traer a la disciplina.

Reflexiones sobre el modelo aplicacionista y de interacción de la Psicología de la Educación

Cabe recordar que durante los años 60 a los 80, en EUA, varios autores provenientes de la psicología de la educación y de la educación misma, señalaron acres críticas al estatus de la disciplina referidas a su quehacer, identidad y estatus. Autores tan relevantes como P. Jackson, M. Wittrock, D. P. Ausubel, R. Grinder, D. Berliner y R. Glaser (Ausubel, 1969; Berliner, 1993 y 2006; Grinder, 1989; Wittrock, 1992) alzaron la voz y señalaron una crisis similar a la que se estaba planteando en el tercer periodo anterior en nuestro contexto. Podríamos resumir las críticas de estos autores en los siguientes puntos:

- Alejamiento de la disciplina de los problemas educativos y de las realidades educativas.
- Ensimismamiento de la disciplina.
- Dependencia de la psicología general.
- Escasa relevancia del saber que utilizan los PE para solucionar problemas educativos.
- Poca influencia en el mundo de la educación.

- Uso de aproximaciones investigativas y metodológicas inapropiadas para estudiar las realidades educativas.
- Problemas de identidad y definición del rol.

¿Por qué se reconocía este estado de crisis en la disciplina? Puede suponerse que tal situación se debía esencialmente a la predominancia del modelo aplicacionista del cual ya se ha hablado en la sección anterior del presente trabajo. ¿Pero qué es exactamente lo que plantea este modelo? Si bien ya se insinuaron algunas de sus características de una manera un tanto tangencial, este es el momento de plantear sus peculiaridades comparándolo con el modelo alternativo interaccionista que plantea una relación de interacción tanto con la educación (prácticas y contextos educativos) como con la propia psicología general o básica (ver Cuadro 1). Ambos modelos han protagonizado el debate epistemológico central de la disciplina durante el siglo anterior y lo que va del presente, aunque hay que reconocer que a todas

luces el modelo aplicacionista ha resultado hegemónico en los distintos países en que ha florecido la disciplina, pero especialmente -como ya se expuso la sección anterior- en el nuestro.

Del cuadro anterior saltan a la vista diferencias palpables entre uno y otro modelo que de forma muy escueta expondremos aquí circunscribiéndonos a las relaciones que se plantean desde la PE con la psicología general básica y con la educación.

Primero que nada tendríamos que decir que la disciplina psicoeducativa en los dos modelos tiene un matiz diferente. Claramente puede reconocerse que en el modelo aplicacionista no se quiere aceptar la idea de una PE en cuanto tal, no se le vislumbra como una posible disciplina, a lo más se le entiende como una rama de la psicología general, como un área que trabaja en un campo de aplicación determinado. Cuestión muy diferente en el caso del modelo de interacción

Aspectos clave	Modelo aplicacionista	Modelo interaccionista
<i>Presencia histórica en EUA</i>	Aparece tempranamente (desde inicios de siglo XX); tiene una hegemonía durante la primera mitad del siglo anterior. Continúa vigente.	Aparece tempranamente (desde inicios del siglo XX). Toma impulso a partir de los sesenta del siglo anterior. Continúa vigente.
<i>Presencia histórica en nuestro país</i>	Tiene una hegemonía durante todo el siglo anterior. Continúa vigente.	Tiene una presencia relativa de poca influencia desde hace treinta años.
<i>Relación con la psicología general básica</i>	Dependencia: La PE como una rama de la psicología.	Autonomía relativa e interdependencia.
<i>Relación con la educación</i>	La relación con la educación poco interesa. Se le visualiza como un simple “campo de aplicación”.	Se plantea una relación de respeto; se insiste en estudiar sus características propias y sus problemáticas antes de investigar, intervenir, asesorar. Relación de mutuo beneficio.
<i>Estatus disciplinar</i>	La PE no es una disciplina, es una simple área o rama de la Psicología.	La PE es una disciplina psicológica y educativa a la vez. Tiene su propio objeto de estudio.
<i>Corpus de conocimientos</i>	Corpus formado por un catálogo seleccionado de la psicología general.	Corpus formado por conocimiento reinterpretado de la psicología general y, sobre todo, por conocimiento propiamente psicoeducativo.
<i>Uso del corpus conocimientos</i>	Tendencia a un uso prescriptivo rígido; preponderancia de la aplicación y de la intervención unidireccional.	Tendencia a un uso reflexivo; se busca emplear el corpus como instrumento de análisis: se parte de comprender la situación educativa y generar comprensiones o implicaciones educativas.
<i>Naturaleza de la investigación</i>	Predomina la tendencia a comprobar o ajustar, en escenarios educativos, la utilidad de los principios encontrados en escenarios artificiales.	Investigación en escenarios educativos auténticos o reales para generar conocimiento y principios psicoeducativos propiamente dichos.
<i>Relación con las Ciencias de la Educación</i>	No se plantean (se tiende al reduccionismo psicológico).	Búsqueda de relaciones y coordinaciones: el conocimiento multi o interdisciplinar.
<i>Autores más representativos</i>	Thorndike, la propuesta conductista de Skinner y el análisis conductual aplicado y la tecnología educativa.	Dewey, Ausubel, Glaser, Wittrock, Coll.

CUADRO 1. El modelo aplicacionista y el modelo de interacción en la psicología de la educación (PE).

en donde se sostiene que tendríamos que hablar de una PE en sentido estricto que se autopercebe como una disciplina con una cierta identidad que le obliga a ir más allá de la simple conceptualización de rama o área de aplicación.

Y es que precisamente este problema se plantea cuando se reflexiona sobre qué tipo de relación debe mantener la PE con la Psicología General (e implícitamente con las otras psicologías): una relación de ¿dependencia o de interacción y posible interdependencia? El modelo aplicacionista suscribe la heteronomía con respecto a la psicología general, el modelo de interdependencia por el contrario sostiene como se ha dicho una relación de autonomía. Este dilema clave tiene importantes implicaciones sobre la forma de constitución de la disciplina para lo cual se enfrenta a las siguientes cuestiones: ¿debe la PE tener un corpus teórico-conceptual psicoeducativo propio o debe contar con un corpus psicológico del cual se puede desprender o derivar un conocimiento práctico para las situaciones o problemas educativos a abordar?, ¿este conocimiento psicoeducativo debe ser generado desde y para las situaciones educativas o debe ser producto de investigaciones fuera de los escenarios educativos cualesquiera que éstos sean (tales como los laboratorios o los gabinetes de investigación)?

En atención a los interrogantes anteriores puede decirse que desde el modelo aplicacionista de la PE poco importa el desarrollo de un conocimiento psicoeducativo auténtico generado a partir de un trabajo de investigación y una seria reflexión sobre y desde los contextos educativos reales. Lo que interesa esencialmente es conseguir una aproximación pragmática unidireccional de aplicación a los contextos educativos de los principios desarrollados desde la Psicología General y obtenidos en escenarios no-educativos. De manera ingenua, los contextos educativos no se buscan comprender por lo que tienen de singulares y en términos de sus dimensiones social, cultural y política, puesto que se visualizan como meros “campos de aplicación”, sin comprender que la transferencia desde los escenarios no-educativos es difícil de conseguir puesto que el conocimiento suele estar socialmente situado y tiene una relevancia en gran medida local.

Reflexiones sobre las relaciones de la psicología de la educación con las prácticas y contextos educativos

Desde el modelo de intervención se ha reconocido, como puede convalidarse en la sección anterior y en otros trabajos (p. ej. Berliner, 1993 y 2006; Coll, 2005), que entre la PE y la educación debe establecerse una relación de respeto que vaya más allá de la relación de desdén suscrita por el modelo aplicacionista. Pero ¿qué es lo que implica esa actitud de respeto “hacia las realidades educativas” que además desemboque en una relación de auxilio recíproco? Tratando de ir más allá de esta mera declaración y haciendo una llamada de atención en este sentido se requiere adoptar una serie de cambios que en cierto modo los psicólogos educativos ya han realizado y deben seguir haciendo en los próximos años (Coll, 2001; De Corte, 2000; Fenstermacher y Richardson, 1994). Algunos de dichos cambios que provocaron y provocarán una mejor relación con los contextos educativos y los agentes que en ellos se encuentran son:

- a) partir de problemáticas educativas en sentido amplio y escolares en sentido específico, que se definan como tales desde el campo de la educación (no desde a psicología), para realizar actividades de investigación, innovación y reflexión.
- b) realizar más investigación de naturaleza aplicada *in situ* para elaborar marcos teórico-conceptuales con este cariz, pero especialmente para lograr mejoras y comprensiones más eficaces y profundas de las distintas situaciones educativas de referencia.
- c) desarrollar investigaciones con métodos o técnicas de investigación que impliquen bajo nivel de artificialidad en su aplicación y alto nivel de realismo, para obtener conocimientos y derivar procedimientos y técnicas de mayor validez ecológica.
- d) intercambiar experiencias, mantener diálogo constante con los agentes educativos (profesores, educadores, etc., de quienes es menester recuperar su experiencias) directamente implicados en los escenarios educativos naturales.
- e) proponer actividades formativas para los futuros profesionales de la PE, con una carga suficiente de experiencias en situaciones educativas reales o de alto nivel de realismo.
- f) de una manera más amplia lo que se acaba de decir en los dos incisos anteriores, implica que los psicólogos educativos tengan oportunidad de vincularse con la cultura profesional que le será afín en el sentido que le involucre participar en relaciones profesionales con otros con quienes frecuentemente tendrá relación (p. ej. maestros, directores, otros profesionales, etc.), participar en la medida de lo posible en los roles profesionales que le dan identidad y conocer y apropiarse de la ética profesional que le es propia.
- g) preocuparse por conocer y analizar con mayor profundidad y de manera crítica los contextos educativos, las políticas y tendencias de desarrollo social y económico y hacer uso del conocimiento psicológico o psicoeducativo como instrumento de análisis reflexivo de dichas problemáticas (Berliner, 1993).
- h) buscar compartir ideas y estrechar vínculos de trabajo interdisciplinario con otros especialistas en ciencias de la educación relativos a diversas temáticas teóricas, metodológicas y de intervención o asesoría.
- i) realizar estudios de meta-análisis de las líneas y tendencias de investigación psicoeducativa realizada, en términos de su validez, pertinencia y suficiencia para las problemáticas educativas vigentes y emergentes en los contextos locales y generales.
- j) considerar que las aportaciones de la disciplina psicoeducativa al estudio de las problemáticas educativas son una contribución como las que pueden hacer las otras disciplinas educativas y que pueden ser discutidas para una posible coordinación y asimilación crítica en los contextos educativos.
- k) hacer visible y comprensible el discurso psicoeducativo, frente a los encargados de tomar decisiones en materia de política educativa a nivel nacional e internacional (Latapí, 2008).
- l) partir del hecho de que siempre que se desee proponer o impulsar un determinado proyecto educativo, es necesario hacer una toma de postura explícita o implícita en las

dimensiones ideológica y política, y enfrentarse de lleno a las preguntas educativas clave de para qué y por qué educar, relacionados con un determinado modelo social y cultural al que se aspira contribuir y/o a la resolución de los grandes problemas de desarrollo científico-tecnológico y social (ideales de justicia, equidad social y democracia) que nos aquejan.

Anderman (2011) comenta que una de las responsabilidades relevantes de los psicólogos educativos, quizás un poco olvidada o desestimada, consiste en saber comunicar nuestra investigación y perspectiva disciplinar a aquellos quienes están involucrados directamente en asuntos de toma de decisiones en materia de política educativa (p. ej. funcionarios de alto y mediano nivel, políticos, supervisores) y aquellos otros que se vinculan directamente con la actividad práctica en el aula (maestros, profesores y directores). Según el autor es menester que sepamos diseminar mensajes apropiados sobre la utilidad y aplicabilidad del trabajo académico-científico que se realiza en la disciplina.

Respecto a la relación con los funcionarios educativos de alto nivel, por ejemplo, Latapí (2008) quien trabajó con ellos durante varios años fungiendo el papel de asesor, se percató que el modo de enfocar los problemas educativos por ellos parece tener una lógica distinta a la del asesor. La lógica del funcionario de alto nivel es descrita por este autor como de tipo “política” puesto que se rige por la eficacia, el pragmatismo, los resultados logrados y está sujeta a restricciones de diverso tipo (los tiempos político-administrativos, las presiones de los poderes formales y fácticos, etc.). En oposición, la lógica del asesor educativo es de tipo “académica” pues busca ya sea aproximarse a los problemas aspirando aplicar lo aprendido en su formación académico-intelectual, o bien influir en las decisiones del político o al menos en enriquecer su visión sobre los problemas educativos que enfrentan desde su cargo administrativo.

Para este autor es importante conseguir una relación entre el funcionario y el investigador educativo (en este caso, el psicólogo educativo como asesor) que esté basada en la credibilidad recíproca y que logre forjar la idea de que ambos comparten un mismo proyecto social-educativo. Obviamente para lograr esta meta se requiere saber establecer, como lo menciona Anderman (2011), un buen diálogo que lo posibilite. En palabras de Latapí (2008):

“Tuve que aprender, en consecuencia, a exponer las conclusiones de la investigación educativa sobre algún asunto usando un *lenguaje inteligible para los funcionarios, que respetara en lo sustancial los hallazgos de la investigación*; pero que pudiera ser comprendido y valorado desde la óptica de la práctica (...) por otra parte, creo haber aprendido mucho del pensamiento de los políticos: aprendí a revisar aquellos de mis conocimientos teóricos que pueden ser relevantes para la práctica, *desde la perspectiva de la aplicabilidad*, o sea con un enfoque realista que no tenemos generalmente los investigadores” (p. 6, las cursivas son mías).

Por último, sólo unos breves comentarios sobre las relaciones de la PE con las otras ciencias educativas. Como ya se ha dicho, la intención básica de las ciencias de la educación ha sido contribuir al estudio de la complejidad de los procesos y prácticas educativas en las sociedades donde éstas ocurren, con la intención cimera de lograr construir un conocimiento interdisciplinario a partir de las distintas contribuciones. Empero, con el paso de los años, lo que más bien tiende a ocurrir es el enriquecimiento exclusivo de cada disciplina en alguna o varias de sus dimensiones.

Además las discusiones muchas veces más que pertenecer a la arena exclusivamente académica, se han vuelto de corte político en tanto que en ellas no sólo se defienden argumentos científicos o académicos sino también se disputan puestos de poder o proyectos político-educativos para intervenir directamente en procesos de toma de decisiones de distinta índole. De hecho para autores como Bourdieu (2003) el campo científico es un espacio cual mercado de producción en franca disputa. Se trata de un escenario en acre competencia entre los productores (los científicos) y sus productos que aportan (teorías, verdades), con la finalidad de conseguir una cierta supremacía o autoridad científica (“definida como capacidad técnica y poder social”, p. 12) y su monopolio. En tal sentido los intercambios entre los científicos más que realizarse (o no sólo) con fines epistemológicos de progreso y avance científico se lleva a cabo con la finalidad de conseguir prestigio, legitimidad y demostrar un mayor “capital científico/simbólico” que les permita, a quienes lo detentan, una mayor capacidad de intervenir, de tomar decisiones, etc., ya no en la esfera estrictamente científica sino también en la dimensión política y todo lo que ello conlleva (influencia social, obtención de presupuestos de financiamiento, alianzas político-ideológicas, etc.).

Desde hace algunos años, desde que comenzaron a participar más activamente los antropólogos, etnógrafos y sociólogos de la educación en los debates educativos (en congresos, foros y textos científicos) y en las discusiones que ocurren al interior de los centros y los sistemas educativos (Casanova y Berliner, 1997), o inclusive fuera de ellos, se lanzan críticas a las aportaciones que los psicólogos educativos hacen sobre la comprensión de las situaciones educativas o referente a sus propuestas de innovación educativa en distintos aspectos. Se les imputa desde dichas disciplinas o incluso desde aquellas otras que pretenden defender y conseguir un meta-saber científico educativo (v.gr. filosofía de la educación o la pedagogía), que los estudios o propuestas psicoeducativas tienen poco sentido o relevancia porque “no consideran al mismo tiempo los componentes sociológicos, culturales, políticos y/o económicos” por lo que aducen que se realiza un “reduccionismo psicologizante”. Ya se sabe que en el diálogo interdisciplinario, el peor camino para poder construirlo ocurre cuando hay una desvalorización *a priori* de las aportaciones de una de las disciplinas participantes (Fourez, 2008).

Tales críticas en ocasiones tienen parte de verdad, especialmente cuando las propuestas psicoeducativas provienen de núcleos “aplicacionistas” de la disciplina. Pero

debe reconocerse que no siempre es así sobre todo cuando en nuestra disciplina nos estamos ocupando de sostener planteamientos alternativos basados en el diálogo y la interacción con la educación. Además el sesgo reduccionista que está latente en la propuesta de las ciencias educativas, puede ser cometido por cualquiera de las disciplinas (p. ej. “sociologismos”, “culturalismos”, “economicismos”, etc.), con las mismas o similares consecuencias explicativas e interventivas.

CONCLUSIONES

En el siglo anterior, la PE en nuestro país desarrolló su breve pero propia historia. Hitos históricos y epistemológicos esbozados apenas en las páginas de este trabajo parecen apuntar y corroborar lo antes dicho. Durante la mayor parte del siglo anterior la PE se ha regido por un modelo aplicacionista en su quehacer profesional y científico así como en la formación otorgada a los psicólogos educativos. Pero igualmente a partir de las dos últimas décadas, ha aparecido una propuesta alternativa que pretende conseguir una *autonomía relativa* (no total) respecto a la Psicología General (y las otras psicologías).

El enfoque aplicacionista de la PE que tuvo su importancia y lugar histórico, sin duda tiene importantes limitaciones dados sus rasgos antes revisados tales como su proclividad al “psicologismo”, su tendencia al individualismo metodológico, su relación jerarquizadora con las prácticas y actores educativos que le hacen fallar en problematizar y comprender la complejidad de la actividad educativa en contexto, (Grinder, 1989; O’Donell y Levin, 2001). En contraste, el planteamiento interaccionista que se muestra más cercano en lo epistemológico y en lo metodológico a la realidad educativa, puede lograr aportaciones psicoeducativas más promisorias y fructíferas que beneficiarán a la problemática educativa nacional y al desarrollo de la PE en su quehacer académico, como actividad científica y como práctica profesional.

Finalmente, las relaciones entre la PE y la educación, entendiéndose con ello los agentes, las prácticas y los contextos educativos, deben ser de paridad, de diálogo respetuoso y de reconocimiento de problemáticas específicas que tienen una dinámica social, cultural y política, que es menester reconocer para el desarrollo de un conocimiento, una investigación y una asesoría/intervención educativas más cercanas y más pertinentes a las realidades educativas.

REFERENCIAS

Anderman, E. (2011). Educational psychology in the twenty-first century: Challenges for our community. *Educational Psychologist*, 46(3), 185-196.

Ausubel, D.P. (1969). Is there a discipline of Educational Psychology? *Psychology in the Schools*, 6, 232-244.

Berliner, D.C. (1993). The 100-year journey of educational psychology. From interest, to disdain, to respect for practice. En T. K. Fagan y G. R. BanderBos (eds.). *Exploring applied psychology: origins and critical analysis*. Washington: APA.

Berliner, D.C. (2006). Educational psychology: Searching for essence throughout a century on influence. En P. A.

Alexander y P. H. Winne. (Eds.). *Handbook of educational psychology* (pp. 3-27). New York: Routledge.

Bourdieu, P. (2003). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Casanova, U. & Berliner, D.C. (1997). La investigación educativa en Estados Unidos: el último cuarto de siglo. *Revista de Educación*, 312, 43-80. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1997/re312/re312_04.html

Coll, C. (1988). *Conocimiento psicológico y práctica educativa. Introducción a las relaciones entre psicología y educación*. Barcelona: Barcanova.

Coll, C. (2001). Concepciones y tendencias actuales en psicología de la educación. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (comps.). *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la Educación escolar* (pp. 29-64). Madrid: Alianza.

Coll, C. (2005). La construcción del conocimiento psicoeducativo: cambios epistemológicos. Artículo presentado en el *I Congreso Internacional “Psicología y Educación en tiempos de cambio*. Celebrado en Barcelona, España.

Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de una nueva ecología del aprendizaje. *Aula*, 219, 21-36.

De Corte, E. (2000). Marrying theory building and the improvement of school practice: a permanent challenge for instructional psychology. *Learning and Instruction*, 10, 249-266.

Díaz Barriga, F., Hernández, G., Rigo, M., Saad, E. & Delgado, G. (2006). Retos actuales en la formación y práctica profesional del psicólogo educativo. *Revista de Educación Superior*, XXXV, (1), 137, 11-24.

Fenstermacher, G.D. & Richardson, V. (1994). Promoting confusion in educational psychology: how is it done? *Educational Psychologist*, 29, 49-55.

Fernández, A. (1998). Desarrollo y situación de la intervención del psicólogo educativo en España. *Papeles del Psicólogo*, 71, pp. 3-8.

Fourez, G. (2008). *Cómo se elabora el conocimiento. La epistemología desde un enfoque socioconstructivista*. Madrid: Narcea.

Grinder, R.E. (1989). Educational psychology: The master science. En M. Wittrock y F. Farley (Eds.). *The future of educational psychology*. Hillsdale: Erlbaum.

Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.

Hernández, G. (2007). Una reflexión crítica sobre el devenir de la psicología de la educación en México. *Perfiles Educativos*, XXIX, 117, 7-40.

Latapí, P. (2008). ¿Pueden los investigadores influir en la política educativa? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10, 1. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-latapi2.html>

Marchesi, A. (2017). De la educación especial a la inclusión educativa. En: A. Marchesi, C. Coll & J. Palacios (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación 3. Respuestas educativas a las dificultades de aprendizaje y del desarrollo* (pp. 25-50). Madrid: Alianza.

Millán, P. (1982). La Psicología Mexicana: una profesión en crisis. *Revista de Educación Superior*, XI, 3, 51-92.

- O'Donnell, A.M. & Levin, J.R. (2001). Educational psychology's healthy growing pains. *Educational Psychologist*, 36(2) 73-82.
- Pozo, J.I. (2016). *Aprender en tiempos revueltos. La nueva ciencia del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Valderrama, P. (1985). Un esquema para la historia de la Psicología en México. *Revista Mexicana de Psicología*, 11(1) 80-92.
- Valderrama, P. (2004). Evolución de la enseñanza de la Psicología en la Universidad Nacional Autónoma de México (1910-1973). En L. Reidl & M.L. Echeveste (Comps.). *La Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Treinta años a la vanguardia*. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Witrock, M. (1992). An empowering conception of educational psychology. *Educational Psychologist*, 27(2), 129-141.