

Psicología Educativa

(RMPE)

Volumen VI

Número 1

enero-diciembre 2018
México





DIRECTORIO
FUNDACIÓN DRA. SILVIA
MACOTELA

Rodolfo E. Gutiérrez Martínez†
PRESIDENTE

Rosa del Carmen Flores Macías
SECRETARIA

María Estela Jiménez Hernández
TESORERA

Roxanna Pastor Fasquelle
COORDINADORA
DE ENSEÑANZA

COORDINACIÓN
DE INVESTIGACIÓN

Hortensia García Vigil
COORDINADORA

DE SERVICIOS A LA COMUNIDAD

Benilde García Cabrero
COORDINADORA

DE RECONOCIMIENTOS

Lizbeth O. Vega Pérez
EDITORA GENERAL DE
PSICOLOGÍA EDUCATIVA

DIRECTORIO
PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Lizbeth O. Vega Pérez
EDITORA GENERAL

María Fernanda Poncelis Raygoza
EDITORA ASOCIADA

Cuauhtémoc Jiménez Pérez
EDITOR TÉCNICO

Héctor Eduardo Reyes Vega
CORRECCIÓN

PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Cubículo E-205, 2° piso, Edificio E
(Posgrado). Facultad de Psicología,
Universidad Nacional Autónoma de México.
Av. Universidad 3004. Colonia Copilco
Universidad. Ciudad de México, C.P. 04510.
México. Tel. (+52) 55 5622 8222, ext.
#41234. rmdepsiceducativa@gmail.com

Psicología Educativa

eISSN 2448-6957
Volumen 6, Número 1,
enero-diciembre 2018.

COMITÉ EDITORIAL
PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Aldo Bazán Ramírez
Facultad de Psicología,
Universidad Autónoma del Estado
de Morelos. MÉXICO.

Arturo Silva Rodríguez
Facultad de Estudios Superiores
Iztacala, Universidad Nacional
Autónoma de México. MÉXICO.

Benilde García Cabrero
Facultad de Psicología,
Universidad Nacional Autónoma de
México. MÉXICO.

Carlos Santoyo Velasco
Facultad de Psicología,
Universidad Nacional Autónoma de
México. MÉXICO.

Edna Luna Serrano
Facultad de Psicología,
Universidad Autónoma de Baja
California. MÉXICO.

Eduardo Backhoff Escudero
Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación .
MÉXICO.

Emily Ito Sugiyama
Facultad de Psicología,
Universidad Nacional Autónoma de
México. MÉXICO.

Estela Jiménez Hernández
Facultad de Psicología,
Universidad Nacional Autónoma de
México. MÉXICO.

Florente López Rodríguez
Facultad de Psicología,
Universidad Nacional Autónoma de
México. MÉXICO.

Guadalupe Mares Cárdenas
Facultad de Estudios Superiores
Iztacala, Universidad Nacional
Autónoma de México. MÉXICO.

Ileana Seda Santana
Facultad de Psicología,
Universidad Nacional Autónoma de
México. MÉXICO.

Javier Aguilar Villalobos
Facultad de Psicología,
Universidad Nacional Autónoma de
México. MÉXICO.

José Luis Reyes González
Facultad de Psicología,
Universidad Nacional Autónoma de
México. MÉXICO.

Juan E. Jiménez
Facultad de
Psicología,
Universidad de la
Laguna. ESPAÑA.

Juan José Sánchez Sosa
Facultad de Psicología,
Universidad Nacional Autónoma de
México. MÉXICO.

Laura Hernández Guzmán
Facultad de Psicología,
Universidad Nacional Autónoma de
México. MÉXICO.

Sandra Castañeda Figueiras
Facultad de Psicología,
Universidad Nacional Autónoma de
México. MÉXICO.

Serafín Mercado Domenech
Facultad de Psicología,
Universidad Nacional Autónoma de
México. MÉXICO.

Rodolfo Gutiérrez Martínez †
Facultad de Psicología,
Universidad Nacional Autónoma de
México. MÉXICO.

Rosa del Carmen Flores Macías
Facultad de Psicología,
Universidad Nacional Autónoma de
México. MÉXICO.



CONTENIDO (INDEX)

- Formas maduras del juego de roles sociales que promueven el desarrollo complejo de la función simbólica en preescolares
Mature forms of social role-play that promote the complex development of symbolic function in preschool children
Claudia Ximena González-Moreno 5-20
- Experiencias didácticas del curso Atención Educativa para la Inclusión. Prácticas inclusivas en educación normal
Didactic experiences of the Educational Attention for Inclusion course. Inclusive practices in normal education
María de los Angeles Guadalupe Camacho-González 21-26
- Actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa de estudiantes de secundaria con discapacidad
School-home collaboration building process from teachers, parents and children's perspective
Yarey Espinoza -Miranda, Karla Ivette Esquivel-Chac, Nictéh-Mayel Zuñiga-Osorio, Lizbeth Yanina Ku-Uuh, Alejandro Alberto Chacón-Peña 27-36
- Conocimiento, participación y propuesta docente en la prevención de adicciones en la etapa escolar
Knowledge, participation and teacher proposal in the prevention of addiction in school age
Amada Ampudia-Rueda, María Becerril-Pérez, María Susana Eguía-Malo 37-46
- Valoración de bienestar en personas adultas con diversidad funcional intelectual
Wellbeing assesment in adult people with intellectuall functional diversity
Emily Irene Espadas-Sosa, Dora Esperanza Sevilla-Santo 47-58
- Niveles de Ansiedad en Estudiantes de la Facultad Educación y su relación con Personalidad e Inteligencia Emocional
Levels of Anxiety in Students of the Education School and their relationship with Personality and Emotional Intelligence
Jose Luis Antoñanzas-Laborda, Carlos Salavera-Bordás, Juan Carlos Bustamante 59-70
- Análisis de las interacciones maestro-alumnos-objetos educativos durante la enseñanza de la historia
Analysis of teacher-student-educational object interactions during the teaching of history
Tania Sarai Martínez-Trejo, Alondra Guadalupe Falcón-Ruiz, María Guadalupe Mares-Cárdenas 71-81
- Estrés, afrontamiento y apoyo social en madres de niños con hipoacusia: un análisis de trayectorias
Stress, coping and social support in mothers of children with hearing impairment: a path analysis
Profile of a reflective tutor: a critical reflection
Fayne Tinajero-Esquivel, Samuel Jurado-Cárdenas, Ariel Vite-Sierra, Guadalupe Acle-Tomasini, Pedro Sánchez-Escobedo3 82-92



PSICOLOGÍA EDUCATIVA, eISSN2448-6957
Volumen 6, Número 1, enero-diciembre 2018

Psicología Educativa

PSICOLOGÍA EDUCATIVA (RMPE), eISSN 2448-6957, Volumen 6, Número 1, enero-diciembre 2018, es una publicación anual editada por la **FUNDACIÓN DRA. SILVIA MACOTELA A.C.**, Fortín 38, Col. San Jerónimo, Ciudad de México, C.P. 10400. Teléfono (+52) 55 5622 23 24 (bajo los auspicios de la Facultad de Psicología de la UNAM).

Web: <http://www.psicol.unam.mx/psicologiaeducativa>
E-mail: macotela@unam.mx

Para cualquier asunto relacionado con la **REVISTA PSICOLOGÍA EDUCATIVA** dirigirse con la EDITORA RESPONSABLE:

DRA. LIZBETH O. VEGA PÉREZ
rmdepsiceducativa@gmail.com
lvega@unam.mx
Tel. (+52) 55 5622 8222 ext. #41234.

Reserva de Derechos al Uso Exclusivo del Título: No. 04-2015-061911443800-203, eISSN 2448-6957, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor.

Responsable de la última actualización de este número, Unidad de Redes, Informática y Desarrollo de Sistemas (URIDES) de la Facultad de Psicología, UNAM, Ing. Víctor Rafael Cisneros Campos Ocampo, Facultad de Psicología, C.U.
UNAM, Ciudad de México, 04510
Fecha de última modificación: 10 de Septiembre de 2019

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

Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Fundación Dra. Silvia Macotela A.C.

PSICOLOGÍA EDUCATIVA se encuentra indizada en:

Latindex
IRESIE

EDITORIAL

Presentamos el número 6 de nuestra revista: Consideramos que el contenido de este número ofrece herramientas útiles para los psicólogos y otros profesionales interesados en el ámbito de la educación.

En el primer artículo, González presenta un análisis muy completo y detallado del desarrollo de la función simbólica a partir de las diferentes formas de juego de roles sociales en niños preescolares. Siguiendo una aproximación sociocultural, la autora identificó las características que permiten la transición de formas sencillas a formas más maduras de juego y la manera en que este juego maduro propicia el desarrollo de la función simbólica. También analiza cómo esta última, a su vez, da pie al desarrollo de formas más complejas de pensamiento simbólico. Este artículo es resultado de la Tesis Doctoral de la autora. del mismo.

Camacho presenta los resultados de la implementación de una propuesta para incluir la identificación del perfil de los usuarios en la asignatura de Atención Educativa para la Inclusión de la Benémrita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco. A partir de la estrategia de *Investigación Dirigida*, los normalistas obtuvieron el perfil grupal de sus alumnos con necesidades educativas especiales y con base en ello realizaron las adecuaciones curriculares pertinentes. Como resultado, los estudiantes de la asignatura cumplieron con los criterios especificados y emitieron opiniones muy positivas acerca de las contribuciones de dicha experiencia a su formación como docentes.

Espinoza, Esquivel, Zúñiga, Ku y Chacón analizaron las actitudes del personal docente que ha trabajado con personas con discapacidad hacia la inclusión educativa de estudiantes de secundaria con discapacidad visual y auditiva. A través de un enfoque etnográfico y por medio de entrevistas, escalas de actitudes y la observación se obtuvieron las experiencias, opiniones y creencias de los docentes acerca de la inclusión. Como resultado se obtuvieron 8 categorías agrupadas en dos ejes principales: *transiciones de las opiniones de los maestros con base en su experiencia y dificultades para trabajar con alumnos con discapacidad*. Los autores esperan que estos resultados puedan ser utilizados para coadyuvar a la creación de soluciones a esta problemática y promover que las instituciones fomenten una inclusión efectiva para las personas con discapacidad.

Ampudia, Becerril y Eguía abordan la problemática de la capacitación de los docentes para la prevención de adicciones en niños en edad escolar. En un estudio de corte mixto, las autoras indagaron los conocimientos de los docentes acerca de la prevención de adicciones. En la segunda etapa del estudio se establecieron propuestas para la realización de este objetivo. Los resultados mostraron que aun cuando los docentes, ya sea de escuelas públicas o privadas no poseen suficiente conocimiento acerca de la prevención de las adicciones, fueron capaces de aportar soluciones creativas y viables a la problemática de las adicciones en la etapa escolar.

Martínez, Falcón y Mares estudiaron las interacciones maestro-alumnos durante la enseñanza de la historia en alumnos de sexto grado. A partir de audiograbaciones y análisis de los productos permanentes, las autoras utilizaron como base la taxonomía de Ribes y López (1985) para el análisis, encontrando que la interacción durante las clases se ubicó en los niveles más bajos de la taxonomía (contextual y selector). Las autoras mencionan que los resultados son similares a los obtenidos por otros autores para otras asignaturas, pero diferentes a los de estudiantes de sexto grado en ciencias naturales, concluyendo que la enseñanza de la historia reviste problemas particulares que dificultan la realización de interacciones de niveles más complejos.

Tinajero, Jurado, Acle, Vite y Sánchez analizan la relación entre el estrés parental, las estrategias de afrontamiento y el apoyo social percibido por un grupo de madres de niños hipoacúsicos que asisten a instituciones en las que se les brinda apoyo especial. Mediante un análisis de trayectorias, encontraron que a mayor nivel de escolaridad las madres perciben mayor apoyo social, que a mayor satisfacción con la red social las madres dirigen más su afrontamiento hacia el problema y existe menor nivel de estrés parental, que a mayor escolaridad de la madre se presenta menor estrés parental. Los autores concluyen que el modelo propuesto en este estudio brinda una explicación de cómo las madres de hijos con hipoacusia experimentan la discapacidad desde un punto de vista psicosocial lo que permitirá atacar el problema con oportunidad.

Como se puede observar, las aportaciones de los diferentes autores constituyen herramientas valiosas, tanto teórica como empíricamente, para el trabajo cotidiano que realizan los investigadores y profesionales de la educación comprometidos con su superación profesional y con brindar a los usuarios servicios de calidad científicamente fundamentados..

ATENTAMENTE

Dra. Lizbeth Vega

Editora General

Formas maduras del juego de roles sociales que promueven el desarrollo complejo de la función simbólica en preescolares

Mature forms of social role-play that promote the complex development of symbolic function in preschool children

Claudia Ximena **González-Moreno**

Universidad del Rosario
Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud
Programa de Fonoaudiología
Calle 63 D No. 24-48 Bogotá, Colombia

Teléfono (57)(1) 4225321 Ext. 3445
correo electrónico: clauxigo@hotmail.com

Artículo recibido: 13 de noviembre de 2017; aceptado: 18 de marzo de 2018

RESUMEN

El objetivo de este estudio es determinar cómo las formas maduras del juego de roles sociales promueven el desarrollo complejo de la función simbólica en niños preescolares. Esta investigación es de tipo descriptivo. El método de investigación es la formación de los actos mentales por etapas que propone Galperin a partir del método experimental formativo planteado por Vigotsky. Se trabajó con 20 niños preescolares con edades comprendidas entre los 5-6 años de una institución educativa pública de la ciudad de Bogotá, Colombia. Los resultados revelan que las características del juego que posibilitaron la transición de las formas sencillas a las formas maduras del juego son: la conversación dialógica creativa, la expresión de intencionalidad simbólica, los mecanismos de generalización simbólica, la iniciativa en la propuesta de medios simbólicos y el rol activo de la investigadora. Estas características del juego son necesarias para que el juego se transforme hacia las formas más maduras y de esta manera se desarrolle la función simbólica en el nivel complejo, sin embargo no se presentan de manera secuencial. Además, las formas complejas de desarrollo simbólico permitieron el surgimiento de formas nuevas de pensamiento: simbólico, creativo, narrativo y reflexivo en los niños.

ABSTRACT

The objective of this study is to determine how mature forms of social role-play promote the complex development of symbolic function in preschool children. This investigation is of a descriptive type. The research method is the formation of mental acts by stages proposed by Galperin from the experimental formative method proposed by Vygotsky. We worked with 20 preschool children aged between 5-6 years of a public educational institution in the city of Bogotá, Colombia. The results reveal that the characteristics of the game that made possible the transition from simple forms to mature forms of the play were: the creative dialogical conversation, the expression of symbolic intentionality, the mechanisms of symbolic generalization, the initiative in the proposal of symbolic means and the active role of the researcher. These characteristics the social-role play are necessary so that the play is transformed into more mature forms and in this way the symbolic function is developed at the complex level, however they are not presented sequentially. In addition, the complex forms of symbolic development allowed the emergence of new forms of thought: symbolic, creative, narrative and reflective in children.

Palabras clave: desarrollo infantil, psicología infantil, juego, psicología educativa, personalidad infantil

Key words: competency-based curriculum design, study plans, competency-based education, professional development.

¹Este trabajo hace parte de uno de los análisis de la investigación de la tesis doctoral "El juego de roles sociales como medio de formación de la función simbólica en niños preescolares", de la Universidad Iberoamericana de Puebla-México.

“El juego promueve el desarrollo del niño solo si pasa de las formas sencillas a las formas maduras (Hakkarainen y Bredikyte, 2008, 2011). En consecuencia la función principal del adulto es crear entornos que favorezcan el desarrollo de las formas maduras del juego en los niños” (Bredikyte, 2011, p. 17). Los criterios que indican que el juego ha madurado son: que está basado en la imaginación, no es estereotipado, dura en el tiempo, demanda acciones del más alto nivel, tiene estructura narrativa, los adultos y los niños asumen diferentes roles, se involucra a los niños en el juego experimentando y reflexionando (Bredikyte, 2004; Lindqvist, 1995 en González-Moreno, Solovieva y Quintanar, 2014). En la tabla 1 se presentan algunas características del juego maduro.

El desarrollo infantil depende de las formas maduras de actividad del niño y en particular de la acumulación de la experiencia que se promueve a través de su participación activa en el juego. En el juego el niño diferencia el sentido y el mundo que se percibe. Todo lo que el niño hace en el juego depende del sentido. En la edad preescolar lo más importante es la orientación sobre el sentido en el juego (Hakkarainen, 1999, 2006), el sentido dirigido a la creación de roles, reglas y escenarios imaginarios, al desarrollo de la función simbólica (González-Moreno, 2016a, 2016b, 2016c; González-Moreno y Solovieva 2016).

Es posible suponer que la formación de las acciones simbólicas sigue la secuencia típica de las etapas para la formación de las acciones mentales propuestas por Galperin (1986a, 1986b, 1998):

La función simbólica se refiere a la posibilidad del niño de utilizar diversos medios externos e internos en el juego de roles sociales. Las acciones externas requieren del uso de objetos como sustitutos de otros, así como de dibujos y de la palabra (González-Moreno y Solovieva, 2016). Las acciones internas hacen parte de los procesos del pensamiento, los cuales representan acontecimientos con ideas y se recrean con situaciones imaginarias en el juego.

La función simbólica se incluye en diversas acciones, dentro de las cuales esta surge, se desarrolla y transforma. Estas acciones se pueden realizar en el nivel materializado, perceptivo y verbal (González-Moreno y Solovieva, 2014; González-Moreno, Solovieva y Quintanar, 2014). Las acciones materializadas simbólicas se refieren a la posibilidad de sustituir un objeto por otro cuando se realiza una acción que representa al objeto que se sustituye (González-Moreno y Solovieva, 2015, 2016). Las acciones perceptivas simbólicas consisten en la posibilidad de representar en el plano gráfico los sustitutos de objetos que ya pueden comprenderse como símbolos perceptivos (González-Moreno, Solovieva y Quintanar-Rojas, 2016; Solovieva, González-Moreno y Quintanar, 2015, 2016). Las acciones verbales simbólicas se refieren al nivel más complejo de realización de las acciones que es el aspecto lingüístico de la acción y surgen como producto de un largo proceso de desarrollo (Solovieva y González-Moreno, 2016).

Tabla 1. Características del juego maduro

Características	Descripción
Uso de objetos como sustitutos	Los niños pueden utilizar un tubo como un estetoscopio o un cuadrado como un barco. Lo importante es que estos objetos-sustitutos pueden de alguna manera realizar la misma función como el objeto-prototipo. Esos objetos sustitutos eventualmente se convierten en innecesarios porque la mayoría de la sustitución tiene lugar cuando el niño usa gestos o palabras para invocar objetos imaginarios.
Los niños son capaces de asumir y mantener un rol específico consistente	Los niños participan en acciones de simulación, el habla y las interacciones se adaptan a su carácter particular. La manera de caminar y hablar se modifica considerando las características del nuevo personaje. La elección de vocabulario y el discurso también difiere.
Se establecen relaciones sociales entre los participantes	Los participantes establecen relaciones de comunicación enriquecida.
Los niños son capaces de seguir las reglas	Durante la representación de los roles, los niños consideran y siguen las reglas del juego.
Se generan cambios en la planificación	Los niños progresan desde actuar mediante la planificación rudimentaria a la planificación ampliada seguida de la actuación. Se generan largas conversaciones respecto a quién va a hacer qué y cómo en el juego.
Uso del lenguaje para crear escenarios, roles y acciones	El lenguaje se amplía y se incorpora al rol y a sus relaciones en el juego.

Adaptada de Leong & Bodrova (2012)

La función simbólica se desarrolla en el juego de roles sociales (Solovieva y Quintanar, 2012; González-Moreno, 2015, 2016; Solovieva y González-Moreno, 2017). El origen del juego de roles está en las relaciones de las acciones que los niños establecen con los adultos. Esto significa que la génesis del juego de roles es social. La aparición del juego depende del hecho de que el niño desde el principio es capaz de actuar conjuntamente con el adulto de manera intencional y después de forma independiente (Kravtsova, 2014). De esta interacción surgen transformaciones en las acciones lúdicas. El juego en las formas maduras y con grados de sofisticación no surge sin la guía del adulto (Smirnova, 2003; Smirnova y Ryabkova, 2010). En el juego el niño empieza a expresar sus deseos a través de las situaciones imaginarias que crea.

Aunque se reconoce la importancia del juego, en las aulas de preescolar de Colombia se reserva muy poco tiempo o nada para realizar actividades de juego de manera grupal y orientada. Los pedagogos infantiles aunque identifican el valor del juego, no juegan con los niños ni logran explicar los efectos del juego en el desarrollo porque con frecuencia se centran en actividades académicas (Bredikyte, 2012). Al mismo tiempo, los maestros no juegan de manera colectiva en el aula con los niños porque no tienen estrategias para lograr que el juego dure en el tiempo y muchas veces no consideran las características de desarrollo psicológico infantil en sus actividades.

Además, los medios digitales y la producción comercial de narraciones visuales para los niños han sustituido parcialmente los libros, las historias orales y el juego de la vida cotidiana. Muy a menudo los niños pasan su tiempo usando medios tecnológicos sin los adultos. Según algunos investigadores (Bodrova y Leong, 2003, 2007; Mikhailenko y Korotkova, 2001) un número creciente de niños no desarrolla las formas maduras del juego antes de la edad escolar, lo que tiene repercusiones negativas en su desarrollo (Hakkarainen & Bredikyte, 2014, p. 248).

Por lo anterior, la hipótesis de este estudio es: las formas maduras del juego de roles sociales promueven el desarrollo complejo de la función simbólica en un grupo de niños preescolares en condiciones de vulnerabilidad. El objetivo de este estudio es determinar cómo las formas maduras del juego de roles sociales promueven el desarrollo complejo de la función simbólica en niños en edad preescolar.

METODOLOGÍA

Esta investigación es de tipo descriptivo y está orientada por el método experimental formativo propuesto por Vigotsky (1995), el cual pretende estudiar, en este caso, la función simbólica por niveles de desarrollo (materializado, perceptivo, verbal) durante su formación en el juego de roles sociales.

La estrategia investigativa consiste en crear las condiciones que aseguren la formación de la acción con las propiedades necesarias para el desarrollo de la nueva formación psicológica como lo plantea Galperin (1982). Por esta razón, en esta investigación se diseñó un método especial para el estudio de la función simbólica y del juego de roles sociales, así como para su transformación hacia las formas más complejas.

El método que plantea el experimento formativo permite identificar el principio inicial constructivo del desarrollo de la función simbólica (Vigotsky, 1995, 2001). El método consistió en identificar sesión a sesión las acciones que eran accesibles y las que no lo eran para el grupo de niños. Esto se logró a partir de un análisis reflexivo que hacía el adulto, lo que permitía introducir nuevas acciones en el juego con los niños.

Esta metodología introduce y desarrolla los aspectos psicológicos (tipos de acciones y/o formas de actividad) ausentes en los niños (González-Moreno y Solovieva, 2016). Asimismo, el experimento formativo implica el conocimiento del contenido, la estructura y las características deseables de las acciones que se pretende desarrollar en los niños (Galperin, 2009).

De manera específica, el planteamiento metodológico de este estudio consiste en el desarrollo de la función simbólica, lo que implica su interiorización gradual con el apoyo inicial del adulto (González-Moreno y Solovieva, 2014b). En todos los momentos se utiliza la orientación de la acción, al introducir cada uno de los elementos y procedimientos del juego. El proceso de orientación constituye la parte más importante de cada una de las formas de la actividad psíquica (Galperin, 1982, 1995). Además, la orientación facilita la formación de las acciones mentales (Galperin, 1995). Así, se determina el contenido de la orientación específica que van a tener las actividades de intervención, se tiene en cuenta la información y las formas de

interacción que son accesibles para el niño y las que no. De esta manera, se presentan los apoyos necesarios para facilitar y promover la participación activa de los niños dentro del juego.

La investigación experimental es posible únicamente en el proceso de formación prolongada de la actividad lúdica en un grupo de niños, para dirigir su desarrollo paulatino; y uno de sus objetivos consiste en aclarar las posibilidades y condiciones de transición de un nivel de actuación en el juego a otro (Elkonin, 1980).

PARTICIPANTES

En el estudio participaron 20 niños de 5-6 años, de los cuales 9 son niñas y 11 niños con una edad media de 5.1 años. Los niños se encuentran cursando último grado de preescolar de una Institución Educativa Distrital en la ciudad de Bogotá de condiciones socio-económicas y culturales vulnerables. En esta investigación, la vulnerabilidad de la población se caracteriza por la presencia de condiciones de extrema pobreza y bajos índices de escolaridad de los padres de los niños que hacen parte del estudio. Los niños que participaron asisten a la institución educativa de 1:00 a 5:00 de la tarde. En las mañanas, los niños pasan entre 3 y 4 horas viendo televisión en sus casas.

La institución educativa se eligió a razón de que en investigaciones anteriores, los niños de este establecimiento educativo obtuvieron el desempeño más bajo en el desarrollo simbólico en los niveles materializado, perceptivo y verbal (González-Moreno, Solovieva y Quintanar, 2016; González-Moreno y Solovieva, 2016, 2017). El grupo de niños fue elegido al azar entre 4 grupos. El nivel de educación de madres y padres era primaria y bachillerato sin terminar. Las madres en su gran mayoría eran amas de casa y los padres conductores de servicio público.

PROCEDIMIENTO

El programa de intervención se realizó durante un año escolar, en total se hicieron 130 sesiones de juego. Este programa de intervención se diseñó considerando aportaciones teóricas y metodológicas sobre el juego (Elkonin, 1980; Solovieva y Quintanar, 2012; Hakkarainen y Bredikyte, 2015).

Cada sesión tuvo una duración de una hora y media, y se realizó en el aula de clase con el grupo de niños. Las sesiones se grabaron con videocámara, con autorización de los padres de los niños y de la institución educativa.

Cada sesión de intervención iniciaba con una conversación dialógica con el grupo de niños. Esta conversación fue orientada por la investigadora. La conversación dialógica se refiere a la habilidad comunicativa en la que se modifican, estructuran y reestructuran contenidos comunicativos e interaccionales al participar en los roles de hablante y escucha. Para hacer más fácil la aportación de los niños, se hacía un círculo en el piso en donde todos los participantes estaban sentados. Se tenía la posibilidad de dialogar respecto a la temática, los roles (las acciones que pueden o no hacer), los objetos que se pueden o no utilizar y las reglas del juego. Después, cada niño hacía un símbolo correspondiente a sus roles, así como a las reglas que necesitaban para el juego de acuerdo a la temática. Luego estos símbolos eran ubicados en el espacio del aula considerando la distribución acordada con los niños. A continuación se iniciaba el juego con la participación activa del grupo de niños. Al finalizar cada sesión de intervención se realizaba una conversación reflexiva con el propósito de recordar que sucedió. Así, de forma muy sensible y participativa se identificaban las necesidades de los niños y se ayudaba para que cada uno lograra expresar su sentir de acuerdo al rol que representó (González-Moreno, 2015, 2016a).

La investigadora jugaba con los niños y construía el juego de manera conjunta con ellos. La investigadora también orientaba acciones en el juego especialmente en la primera, segunda y tercera etapa. En la cuarta y quinta etapa del juego, los niños tenían iniciativa para proponer roles, situaciones imaginarias, acciones y estrategias de resolución de problemas. El rol del adulto era importante durante el proceso de intervención, debido a que era quien promovía espacios para que los niños pudieran hablar, preguntar, dudar o reflexionar, y así se tenía la posibilidad de expandir y extender lo que ellos decían. Además, se tuvo en cuenta el grado de ayuda que se les proporcionaba a los niños, las particularidades de su desarrollo y conducta, su relación con las actividades de juego y su independencia (González-Moreno, 2015).

El objetivo general de la actividad de juego era crear situaciones imaginarias asumiendo roles que hacen parte de la sociedad y de la fantasía. En la primera etapa de juego, el objetivo era el uso de objetos para representar los roles, en la segunda etapa el objetivo era introducir sustitutos objetales para representar los roles, en la tercera etapa el objetivo era el uso de objetos reales y sustitutos objetales, en la cuarta etapa el objetivo era que los niños propusieran roles, temáticas y el uso de diversos medios simbólicos, en la quinta etapa el objetivo era crear historias conjuntas con los niños para recrear situaciones imaginarias y resolver problemas con el uso de diversos medios simbólicos (materializados, perceptivos y verbales).

Análisis de datos

Se hicieron registros cualitativos diarios a manera de bitácora, en los que se registró el proceso y los cambios en el desarrollo simbólico de los niños en su participación en el juego. En la recolección de datos participaron dos psicólogas y una fonoaudióloga expertas en desarrollo psicológico infantil. La maestra titular participó apoyó en la realización de grabaciones de cada una de las sesiones interventivas. La fonoaudióloga era la investigadora, quien diseñó el programa de intervención y lo implementó con el grupo de niños.

Consideraciones

Este estudio se realizó dentro de las normas éticas que tienen su principio en la declaración de Helsinki (2017), con la realización del consentimiento informado avalado por el comité

éticas

ético del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Iberoamericana de Puebla, el cual valoró la protección de los derechos fundamentales de los niños y de la institución educativa, de acuerdo a las exigencias legales, conscientes de la responsabilidad ante la sociedad.

Resultados

Los resultados se presentan considerando tanto los cambios en cada uno de los niveles de desarrollo de la función simbólica como en cada una de las etapas del juego de roles sociales. También se identifican las características del juego que posibilitan su transformación desde las formas sencillas a las formas maduras.

Transformaciones del desarrollo simbólico en el juego

En esta investigación el juego de roles se transformó desde las formas más sencillas en las que las acciones de los niños se dirigían a los objetos hasta las más complejas en las que el significado de las acciones de los niños estaban dirigidas a las relaciones sociales con los otros roles, al cumplimiento de reglas, a la creación de diversas situaciones imaginarias y al uso de medios simbólicos de manera reflexiva y creativa. Del adulto dependía tanto la complejización del juego como el desarrollo de la función simbólica. Esta complejización se dio en forma de relaciones sociales como fuente y origen del desarrollo. En la tabla 2 se presentan las características del desarrollo simbólico por niveles en el juego.

Tabla 2. Características del desarrollo simbólico por niveles en el juego de roles

Niveles	Formas sencillas del juego	Formas maduras del juego
Acciones materializadas simbólicas	<ol style="list-style-type: none"> 1.El niño imita el uso de objetos como sustitutos de otros. 2.Uso inestable o inconsistente de un objeto como sustituto de otro. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. El niño le da el nombre al objeto como sustituto de otro antes de realizar una acción de sustitución con él. 2.Surgen secuencias de acciones con los objetos como sustitutos de otros. 3. El niño juega con objetos imaginarios. 4.Surgen secuencias de acciones desplegadas en el tiempo con objetos imaginarios.
Acciones perceptivas simbólicas	<ol style="list-style-type: none"> 1.El niño realiza las mismas acciones que el adulto u otros niños al observar medios simbólicos perceptivos. 2.El niño utiliza de manera inestable o inconsistente medios simbólicos en el plano gráfico. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.Propuesta independiente del uso de medios simbólicos en el plano gráfico. 2.El niño usa los medios simbólicos en el plano gráfico para regular el comportamiento de los otros roles y su propio rol.
Acciones verbales simbólicas	<ol style="list-style-type: none"> 1.El niño muestra interés por las expresiones verbales que usan otros niños o el adulto en sus roles. 2.El niño utiliza de manera inestable o inconsistente medios simbólicos verbales en los roles. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.Posibilidad de crear situaciones imaginarias a través de palabras que enriquecen las acciones. 2.Surge la habilidad de considerar la perspectiva del otro. 3.Posibilidad de representar diferentes roles en diferentes escenarios imaginarios. 4.El niño crea personajes imaginarios en el juego y logra continuar el vínculo comunicativo con ellos y con los demás roles.

Transformaciones en el juego de roles sociales

Entre la realización de acciones de las formas simples a las complejas transcurrieron aproximadamente 60 sesiones de juego. El paso de una etapa de juego a la otra se determinó cuando los niños elegían por su propia iniciativa los objetos de sus acciones propias, cuando tenían la posibilidad de plantear objetivos, cuando pedían apoyo de sus pares o del adulto para realizar una acción nueva, cuando reflexionaban respecto al uso de los objetos de acuerdo al uso cultural correspondiente, cuando reflexionaban respecto a un objeto como sustituto de otro realizando las acciones correspondientes al objeto sustituido, cuando reflexionaban respecto a sus acciones de acuerdo al rol que representaban, cuando explicaban diversas situaciones del juego y de los roles, cuando consideraban el punto de vista de las acciones de los otros roles y de las propias,

cuando representaban diferentes situaciones imaginarias y usaban el lenguaje narrativo para representar la experiencia real e imaginaria. La etapa de juego de roles sociales con uso objetal se constituyó en la premisa de asimilación de las siguientes etapas. Estas etapas formaron un sistema de relaciones que permitieron que los niños introdujeran las situaciones imaginarias, tomaran el rol y siguieran las reglas determinadas por los roles.

Los cambios de las acciones en el juego estuvieron determinados por las transformaciones en su estructura y en su función los cuales permitieron el desarrollo de nuevas habilidades en las ejecuciones simbólicas de los niños y en sus interacciones sociales. En la tabla 3 se presentan las características en la estructura y función de las acciones del juego de roles

Tabla 3. Características en la estructura y función de las acciones del juego de roles

Acciones del juego	Estructura (Cómo organizar y analizar las acciones)	Función (Cómo transcurre el proceso)
1. Acciones con los objetos (reales)	*Aceptación de la acción con los objetos (reales).	*Uso de objetos (reales) con una finalidad específica en el juego.
2. Acciones con los objetos (simbólicos, perceptivos, imaginarios)	*Aceptación de la acción con los objetos (simbólicos, perceptivos, imaginarios).	*Uso de objetos (simbólicos, perceptivos, imaginarios) con una finalidad específica en el juego.
3. Acciones dirigidas a las relaciones sociales con los otros roles	*Acceso al rol de manera flexible.	*Creación de una cadena de acciones imaginarias con un objetivo, las cuales estuvieron determinadas por reglas y se dirigían a otros roles durante la interacción comunicativa. Estas acciones perduraron en el tiempo de las sesiones de juego.

Transformaciones en el juego de roles sociales

Asimismo, las formas maduras de juego permitieron que los niños se expresaran con sus propias palabras para crear situaciones nuevas y las cambiaban de acuerdo a las necesidades que surgían. En palabras de Bredikyte (2011, p. 154) “cuando el niño se mueve hacia las formas más desarrolladas del

juego, el lenguaje oral se convierte en vehículo del pensamiento narrativo”, así como del pensamiento simbólico, del pensamiento reflexivo y del pensamiento creativo. En la tabla 4 se presentan las características de estas formas nuevas de pensamiento que surgieron en el juego de roles.

Tabla 4. *Características de las formas de pensamiento en el juego de roles*

Formas de pensamiento	Características
Pensamiento simbólico	*El niño tiene la posibilidad de pensar en conceptos simbólicos a los que les atribuye significado emocional y con ellos resuelve problemas que surgen en el juego a través de acciones intencionales. Esto quiere decir que cuando niño piensa en conceptos simbólicos comunica significados en el juego.
Pensamiento narrativo	*El niño tiene la posibilidad de imaginar el espacio físico, los eventos, los personajes que pueden participar en el juego, la relación emocional con los otros roles. *El niño logra construir imágenes mentales de diversas situaciones imaginarias y se expresa por medio del lenguaje narrativo. *El niño tiene la posibilidad de comprender los estados emocionales de los roles.
Pensamiento reflexivo	*El niño tiene la posibilidad de reflexionar acerca de sus acciones y su propio comportamiento desde la postura del otro.
Pensamiento creativo	* El niño tiene la posibilidad de transformar sus propias ideas para representar nuevas acciones materializadas, perceptivas, verbales e imaginarias por medio del rol.

Características del juego que posibilitaron la transición de las formas sencillas a las formas maduras del juego

Las características del juego que posibilitaron la transición de las formas sencillas a las formas maduras del juego fueron: la conversación dialógica creativa, la expresión de intencionalidad simbólica, los mecanismos de generalización simbólica, la iniciativa en la propuesta de medios simbólicos y el rol activo de la investigadora.

La conversación dialógica creativa

El diálogo se caracterizó por el cambio de los roles, es decir, cada uno de los participantes asumía alternativamente el papel de hablante y oyente. Fue importante darles tiempo a los niños con pausas breves para entender lo que se habían dicho y lo que se había querido decir. De esta manera, los participantes del juego empezaron a analizar, durante el intercambio comunicativo, los acontecimientos característicos de cada sesión. Esto significa que los participantes del juego tenían la posibilidad de marcar turnos de intervención por medio de gestos y de la palabra como medios externos de expresión.

Además, la conversación dialógica incluyó elementos novedosos “creativos” con el uso del lenguaje en los que se construían situaciones imaginarias que posibilitaban el desarrollo de experiencias emocionales de la vida.

La conversación dialógica creativa también aportó a la comprensión del significado de los diversos medios simbólicos que se podían usar en el juego. Los niños recibían retroalimentación constante por parte del adulto y de los demás niños, esta retroalimentación se presentó a manera de clarificación, explicación, extensión de expresiones y retomando situaciones de participación. Esto permitió que los niños se introdujeran con facilidad en la conversación por medio de un rol activo e interactivo. En la tabla 5 se presentan las características de la conversación dialógica creativa.

La expresión de intencionalidad simbólica

Al inicio, las acciones de los niños dependían de la situación concreta, del medio exterior después tuvieron libertad para realizar actos intencionales simbólicos porque lograron acumular experiencias del juego. Por ejemplo, en el juego “Pinocho no quiere sopa” los niños realizaron acciones intencionadas simbólicamente que no tenían sentido desde el punto de vista de la acción realista. En este caso Pinocho tenía dolor de estómago y los niños le ofrecieron sopa pero él no aceptaba porque no le gustaba la sopa. Durante la conversación dialógica creativa inicial los participantes del juego explicaron cómo no aceptar acciones que un personaje podría

Tabla 5. Características de la conversación dialógica creativa

Características	Descripción
Divertida	Los participantes del juego disfrutaron estar a la expectativa para esperar qué ocurría mientras conversaban y construían las situaciones imaginarias y las estructuras narrativas que representaban por medio de los roles.
Activa	Todos los participantes del juego tenían la posibilidad de hacer aportaciones en el momento que lo deseaban, lo que facilitaba la comprensión respecto a las diversas situaciones de juego para organizar la información en la mente y resolver incertidumbres durante el diálogo y el juego.
Sensible frente a la identificación de intereses de los niños	Fue necesario identificar qué estrategias eran las más adecuadas durante la implementación de las acciones lúdicas. Por esta razón, la investigadora era sensible frente a los intereses de los niños para la creación y promoción de nuevas situaciones imaginarias en cada juego. Esto generó un vínculo estrecho entre los niños, el adulto y las situaciones de juego. La conversación generó deseos, preguntas, alegría y seguridad en los niños, lo que posibilitó que expresaran con fluidez y seguridad los sentimientos e ideas que surgían en cada momento.
Realización de preguntas de vinculación con las situaciones imaginarias	¿Qué pasaría si...? ¿Será que...?, ¿Creen que sucedería si...?, ¿Qué haría...?, ¿Qué prefieren...?, ¿Se imaginan cómo sería...?

realizar, también explicaron cómo no son los objetos y para qué no servían en el juego. El argumento de la historia del juego consistió en que Pinocho era un niño muy pequeñito que vivía en un jardín de flores. Él se alimentaba del néctar de las flores. Un día el néctar de las flores se acabó y Pinocho sintió más hambre que nunca. De pronto aparecieron unos niños visitantes y Pinocho empezó a imaginárselos como comida. En el cuadro 1 se presenta un ejemplo de conversación dialógica en donde se recrea esta situación imaginaria.

Cuando los niños comprendieron las intenciones del otro no solo apoyaban sus acciones por medio de gestos y palabras sino que también trataban de explicar la situación a través de medios simbólicos perceptivos. En la figura 1 se presentan algunos ejemplos de símbolos creados en el juego “Pinocho no quiere sopa”.

Los mecanismos de generalización simbólica

Los mecanismos de generalización consistieron en la distinción de la participación común de las maneras de uso de los medios simbólicos, lo que se constituyó en el contenido simbólico de la experiencia en la actividad comunicativa de juego. En su forma más desarrollada, la función simbólica

ayudó a los niños a comprender las leyes de los mecanismos de generalización. La primera ley consistió en atribuirle significado a la palabra en las acciones cuando C ayudó a los niños a comprender las leyes de los mecanismos de generalización. La primera ley consistió en atribuirle significado a la palabra en las acciones cuando se usaba un objeto (materializado, perceptivo o verbal) como sustituto de otro. Esto significa que el signo verbal (palabra externa) desempeñó un papel primordial en la formación de la generalización al mediatizar con el nombre los distintos tipos de sustitución en los niveles materializado, perceptivo y verbal. Después surgió la palabra interior (Vigotsky, 2004) lo que quiere decir que los niños tenían en la mente el significado interior de la palabra pero no en términos lingüísticos sino refiriéndose a su contenido, lo que permitía modificar las acciones. La segunda ley se refirió a la creación de nuevos conceptos sustitutivos (materializado, perceptivo o verbal), lo que quiere decir que en el nivel materializado el concepto del objeto se transformó por el objeto que se estaba sustituyendo, en el nivel perceptivo se crearon con frecuencia conceptos imaginarios o reglas del juego, en el nivel verbal se crearon conceptos propios que hacían parte de los

Cuadro 1. Ejemplo de conversación dialógica creativa durante la planificación del juego “Pinocho no quiere sopa”

<p>Niña (MV): podríamos jugar en un jardín mágico. Adulto: y podríamos imaginar que los personajes de nuestra historia son muy pequeños. Niño (CI): que no se podían ver. Niño (AI): y que tal que solo se vea con lupa. Niña (EC): si porque con la lupa todo es más grande. Niña (AD): con una lupa un gigante se vería muchísimo más grande. Niño (JD): con la lupa no podríamos ver mejor los árboles grandes porque ya son grandes. Niño (DP): con la lupa tampoco podríamos ver mejor a los elefantes porque ya también son muy enormes. Niña (KC): con la lupa se vería mucho mejor lo que es muy pequeñito. Niña (KG): con la lupa podríamos ver mejor los insectos. Adulto: podría ser la historia de un jardín mágico en donde había muchos insectos. Niño (SB): y un niño vivía ahí. Niño (AI): ¿y el niño se podría llamar Pinocho? Adulto: ese nombre es fantástico. Niño (AI): yo quiero ser Pinochito ¿sí? Adulto: de acuerdo, entonces tú serás Pinocho. Niño (HS): y la lupa era gigante o pequeña. Niña (MV): una lupa pequeña para que podamos cogerla con la mano porque si no nos pesa mucho y todos tendríamos que cargar una. Niño (AI): y digamos que a mí no me gustaba la sopa. Niña (MV): y nosotros hacíamos una sopa rica. Niño (AI): pero yo no me la quería comer porque a mí no me gusta la sopa.</p>
--

Figura 1. Ejemplo de símbolos creados en el juego “Pinocho no quiere sopa”



roles. Por ejemplo, el niño decía “yo soy un pirata”, “yo soy un doctor”, etc. Aunque el niño sabía que seguía siendo un niño en el juego podía representar a otro personaje. La tercera ley enfatizó diversas formas de abstracción en las situaciones imaginarias.

Los mecanismos de generalización simbólica permitieron orientar las acciones de los niños. La orientación tuvo un papel central en el proceso de transformación del contenido simbólico en donde se usaron signos y símbolos en cada etapa del juego. El adulto se encargó de presentar la estrategia de análisis de la orientación de la acción (con el uso del lenguaje) para que los niños pudieran disponer de ella y para que tuvieran la posibilidad de tomar decisiones, lo cual es precursor de la iniciativa infantil. Los niños se orientaban a la acción teniendo en cuenta sus condiciones esenciales (interacciones compartidas con los otros roles).

Para la comprensión del proceso de desarrollo de los mecanismos de generalización simbólica y el surgimiento de sus formas cualitativamente nuevas es necesario identificar que desde el inicio de las etapas del juego de roles en los niños se empezaron a formar diferentes acciones con medios externos (que actuaron como mediatizadores) y poco a poco se fueron haciendo más complejas. Las acciones pasaron de ser involuntarias a ser voluntarias, lo que significa que las acciones adquirieron el carácter de orientación de acuerdo a las exigencias de la situación.

Los mecanismos de generalización simbólica solo se originaban si el adulto posibilitaba la planificación conjunta del juego con los niños considerando aspectos significativos e intencionales de la acción que se realizaba con los objetos como sustitutos, con las imágenes perceptivas simbólicas y con las expresiones verbales simbólicas características de los roles en las situaciones imaginarias, además de considerar los elementos del juego (roles, temáticas, argumentos, medios simbólicos y reglas).

Durante las sesiones de juego se observaron cambios en los mecanismos de generalización. Al inicio se presentó la generalización de las características de los objetos, después se evidenció la generalización de las acciones con los objetos de la cultura, luego se observó la generalización respecto a la sustitución de un objeto por otro, posteriormente de las formas de juego en cada etapa.

Cada acto de generalización simbólica presupone el correspondiente avance en la creación de nuevas condiciones externas e internas para la asimilación de nuevos medios simbólicos, lo que llevaba a la asimilación de un sistema simbólico de mayor complejidad objetivado en la palabra en el acto de la comunicación entre los niños y el adulto. Los medios externos e internos que posibilitaron el desarrollo de la función simbólica estaban relacionados entre sí.

La iniciativa en la propuesta de medios simbólicos

Antes de que surgiera la iniciativa, nació la imitación. La imitación se presentó en dos momentos. En el primero los niños imitaban las acciones de sustitución con los objetos y después imitaban las relaciones sociales. Los niños se mostraron cautivados con las acciones que realizaba el adulto por lo que ampliaron y enriquecieron sus propias acciones. La iniciativa en la propuesta de medios simbólicos surgió en el momento en el que los niños se sintieron involucrados emocionalmente con las acciones de sustitución durante el juego, para lo cual fue necesaria la orientación del adulto con acciones de sustitución diversas que los impactaron emocionalmente. Esto permitió que las acciones de sustitución se transformaran a propuestas independientes, creativas y más complejas que modificaron el carácter de las relaciones sociales.

Al inicio de la intervención, los niños jugaban con juguetes reales que tenían un uso fijo. Por ejemplo, en el juego del restaurante los niños usaban platos y cucharas. Después, los niños empezaron a mostrar interés en la sustitución de objetos realizada por el adulto, ellos empezaron imitar algunas acciones de sustitución. Por ejemplo, los niños usaron una caja de cartón para sustituir una caja registradora en el juego del banco porque el adulto lo propuso y realizó algunas acciones en las que puso dentro de la caja algunas monedas de juguete y círculos de plastilina como si fueran monedas. Luego, los niños empezaron a mostrar iniciativa para realizar acciones propias de sustitución con variaciones respecto a las acciones del adulto. Sin embargo, estas sustituciones se presentaron de manera inestable, es decir que a veces los niños lograban explicar la sustitución que proponían y a veces no. Por ejemplo, un niño en el juego de la granja utilizó papel verde para alimentar a la vaca como si fuera pasto pero después detiene su acción y dice “esto es papel verde”. Finalmente, los niños le dan el nombre al objeto que sustituyen antes de realizar las acciones correspondientes por su propia iniciativa considerando el nuevo significado del objeto, lo que hace que las acciones se transformen y se conviertan en un proceso consciente.

Por ejemplo, en el juego de los piratas de la isla, los niños lograron decir “estas sillas las podemos usar para imaginar que es nuestro barco”, “podemos poner las sillas formando un triángulo para que nuestro barco sea grande y podamos viajar por el mar”, “para el mar podemos usar papel plástico azul”.

La transición de acciones directas con los objetos a las acciones mediatizadas con los signos en un primer momento es compartida entre los niños y el adulto. Después la propuesta de uso de signos es realizada por los niños de manera intencional e independiente. Aquí se observa transferencia de significado y funcionalidad en las acciones con los objetos. Es así como se modifica la manera como el niño establece relaciones con el mundo porque sus experiencias ahora son más complejas e incluyen situaciones imaginarias. Aunque los objetos continúan siendo los mismos objetos, las experiencias emocionales y cognitivas en el niño son diferentes, todo en la mente del niño es diferente porque él puede operar con símbolos en situaciones imaginarias.

La propuesta de medios simbólicos se presentó en el nivel materializado, después en el perceptivo y finalmente en el verbal. En el nivel materializado los niños empezaron a proponer el uso de objetos que reemplazaban a otros objetos con lo que la percepción y significado de las acciones cambió. Por ejemplo, en el juego “un día de pesca” los niños propusieron el uso de fichas de colores como peces. En este caso las fichas seguían siendo fichas pero la percepción de estas fichas en el juego se transformó porque ahora eran peces y ahora los niños realizaban acciones imaginarias con las fichas-peces. Este cambio en la percepción estuvo mediatizado por la palabra y la transferencia de significado que le otorgó a las fichas como peces, además del involucramiento emocional de los niños en la realización de las acciones con las fichas como si éstas fueran peces. Al cambiar el significado de la acción de usar fichas de colores para imaginar que son peces y realizar acciones con ellas como si fueran peces que están capturando, el comportamiento del niño también cambió y lo condujo al uso de significados nuevos.

Rol del adulto

El adulto observaba a los niños en sus interacciones durante el juego; también organizaba la actividad, modelaba algunas situaciones y ayudaba a que el juego avanzara con el uso de expresiones, gestos o preguntas que enriquecían las acciones de los niños. El adulto generaba confianza en el grupo de niños y posibilitaba su participación desde el inicio mismo del juego de roles en su primera etapa. De esta manera, los niños fueron aprendiendo que con el apoyo del adulto podían conversar sobre la vida, sobre los sucesos que ocurrían en las diversas situaciones imaginarias que se creaban y recreaban en el juego, además daban nombre a las emociones que sentían en el juego al representar los roles imaginarios y aprendieron también a querer el juego porque les permitió conversar con sus amigos y con el adulto de otra manera.

En el juego a través de la creación de situaciones imaginarias, el adulto ayudó a que los niños sintieran compasión para comprometerse con el otro, a que sintieran aliento para realizar diferentes tipos de acciones lo que permitió aprender a sentirse seguros de sí mismos y a confiar en los demás, a ser tolerantes, a compartir, a ser generosos, honestos, amables y respetuosos.

El adulto se encargó de construir situaciones imaginarias diversas de manera conjunta con los niños, es decir, que de manera compartida se diseñaba la lógica del despliegue de las acciones y el carácter de las relaciones entre los roles. Al inicio, el adulto proponía el contenido del juego y motivaba a los niños a participar, además apoyaba momentos críticos del juego para que éste pudiera continuar así como lo plantea Bredikyte (2011). Por ejemplo, en el juego “el hospital” durante la planeación todos los niños querían ser doctores, ninguno quería ser paciente. Entonces el adulto usó una pirinola como medio externo para ayudar a los niños con la elección de los roles al azar. Así como dice Vigotsky (1984) el azar es un modelo de materialización de la elección voluntaria del sujeto.

El adulto en la conversación dialógica inicial explicaba los comportamientos de los roles, así como las consecuencias de diferentes tipos de actitudes de

de los roles con el propósito de promover la reflexión en los niños. Por ejemplo, en el juego “la tienda de disfraces” el adulto explicó que los clientes cuando llegaban a la tienda de disfraces necesitaban saludar a los vendedores, después podían elegir el disfraz que querían, luego debían preguntar si podían probarse el disfraz y finalmente decidían si lo llevaban a casa o no, si decidían llevarlo, entonces era importante ir con el cajero para pagarlo, si decidían no llevarlo, entonces podían elegir otro disfraz.

El adulto también se incluyó como uno de los participantes del juego, lo cual sorprendió a los niños y los llenó de ilusiones porque era la primera vez que un adulto se involucraba en la actividad de juego con ellos en el aula.

El adulto también ayudaba a que los niños comprendieran las circunstancias del juego, a que se comunicaran con los otros roles, a que se motivaran con cada acción realizada y, en cada situación se involucraba emocionalmente con ellos. El adulto ayudó a los niños a expresar sus sentimientos y emociones en el juego de acuerdo al rol que representaban. El adulto también motivaba a los niños a pensar cuál es su relación en su rol con las situaciones nuevas del juego. Algunas de las preguntas que planteaba eran: ¿Cuál es el problema de...?, ¿Por qué se comporta así...?, ¿Cómo podemos ayudar...? El adulto reflexionaba continuamente sobre las acciones que realizaba con los niños por medio de observaciones intencionales de cada grabación de juego (relaciones entre los niños, relaciones de los niños con los objetos, relaciones de los niños con el adulto, relaciones de los niños con el mismo juego, intereses particulares de los niños y necesidades del desarrollo psicológico infantil). Se reflexionaba respecto a lo que se hacía y cómo desarrollaba cada sesión, lo que generaba transformaciones que beneficiaban el desarrollo simbólico infantil. Por ejemplo, al crear las condiciones para el ejercicio y funcionamiento de las nuevas particularidades de desarrollo simbólico en los niños en cada etapa del juego de roles.

Discusión

El juego de roles sociales se complejizó lo que permitió la complejización de la función simbólica, además de posibilitar que los niños se expresaran con mayor facilidad por sí mismos, que resolvieran

situaciones problema con ideas novedosas, que se relacionaran mejor con los demás y que organizaran su comportamiento de manera voluntaria.

Los resultados revelan que las características del juego que posibilitaron la transición de las formas sencillas a las formas maduras del juego son: la conversación dialógica creativa, la expresión de intencionalidad simbólica, los mecanismos de generalización simbólica, la iniciativa en la propuesta de medios simbólicos y el rol activo de la investigadora. Estas características del juego son necesarias para que el juego se transforme hacia las formas más maduras y de esta manera se desarrolle la función simbólica en el nivel complejo, sin embargo no se presentan de manera secuencial.

El desarrollo simbólico se complejizó cuando apareció la reflexión lo que permitió que los niños le dieran un nuevo significado a sus acciones. El uso reflexivo de los medios simbólicos modificó la vida psíquica interna de los niños, lo que se reflejó en sus acciones externas con una auténtica implicación emocional respecto a lo que hacían y a lo que decían. En palabras de Zuckerman (2004, p. 31) “la reflexión incluyó el pensamiento sobre las propias acciones, teniendo en cuenta el punto de vista de los otros y la comprensión de uno mismo”.

Las formas avanzadas de juego de roles sociales permitieron el desarrollo de formas más complejas del funcionamiento simbólico. El nivel complejo de la función simbólica posibilitó la modificación del contenido del pensamiento. Como consecuencia de ello se generaron nuevas formas de pensamiento: simbólico, narrativo, creativo y reflexivo que se desarrollaron en una excepcional y estrecha interrelación. Elkonin (2005) propuso que el juego desarrolla mecanismos generales de pensamiento. Estas formas de pensamiento estuvieron mediatizadas con la palabra como signo y se fueron estructurando a medida que las acciones simbólicas se iban interiorizando con el uso de medios materializados, perceptivos y verbales. “La actividad humana mental depende, para lograr su expresión plena, de estar vinculada a un conjunto de instrumentos culturales” (Bruner, 1988, p. 27). Los niños aprendieron a dialogar entre ellos y a través de este diálogo revelaban su pensamiento.

El pensamiento simbólico se manifestó porque los niños tuvieron la posibilidad de construir nuevas imágenes en sus mentes, lo que se reflejó con el uso del lenguaje expresivo enriquecido en el discurso. Detrás del lenguaje enriquecido hay procesos de pensamiento complejos (Bredikyte, 2011). El discurso liberó al niño de las impresiones inmediatas de los objetos y

y le proporcionaron poder para moverse con libertad en la esfera de las representaciones mentales designándolas con palabras (Vigotsky, 1995). La función simbólica posibilita el pensamiento en imágenes y símbolos (Bruce, 2011). Los niños tuvieron la posibilidad de inventar un sistema de símbolos para indicar lo que deseaban comunicar. Estos sistemas de símbolos estuvieron mediatizados por la palabra. Los símbolos centrales en el juego de roles narrativo eran la varita mágica, los polvitos mágicos, la botellita mágica o los hechizos mágicos, los cuales adquirirían algún poder especial con lo que los participantes del juego resolvían diversos problemas que se presentaban.

El pensamiento narrativo se evidenció cuando los niños empezaron a expresar ideas propias a manera de historias que representaban por medio de los roles en las situaciones imaginarias. En palabras de Bruner (1988, p. 27) “el pensamiento toma la forma de historia por lo que se requiere que las intuiciones se transformen en expresiones de un sistema simbólico a través del lenguaje”. Vigotsky reconocía que el lenguaje tenía doble papel al representar el mundo y al comunicárselo a los demás. Aquí el involucramiento emocional de los niños tuvo un papel importante porque promovió el pensamiento flexible respecto a situaciones de incertidumbre y a la solución de problemas generados en el juego. Los niños consideraban diferentes posibilidades ante los problemas y desarrollaron la habilidad de afrontar riesgos en la actividad lúdica.

El pensamiento creativo se expresó cuando los niños transformaron la realidad y proponían nuevas ideas que enriquecían las situaciones de juego. En el juego los niños ponen en práctica sus propias ideas y expresan sus propias visiones del mundo (Bredikyte, 2011). Las potencialidades creativas que se desarrollan en el juego conducen a la innovación y posibilitan la resolución de problemas (Hakkarainen, 2008). En el juego los niños crean una realidad simbólica utilizando medios culturales para la construcción de sentido y significado (Bredikyte y Hakkarainen, 2011). De acuerdo con Hakkarainen (2012) las características del pensamiento creativo de los niños en el juego de roles son: permite comprender el significado y el sentido de las situaciones con la ayuda de su imaginación, facilita la comprensión intuitiva de la esencia de totalidades antes

que los detalles, posibilita el desarrollo de la imaginación desde diferentes posiciones de los roles, ayuda a cruzar las fronteras situacionales lo que significa cruzar los límites de las propias posibilidades.

En el juego los niños viven un problema y experimentan desafíos mientras lo resuelven a través de acciones creativas en historias cautivadoras lo que abre posibilidades para el desarrollo de la personalidad. Además, el juego sirve como fase preparatoria para la creación artística (Vigotsky, 2004). El juego tiene un papel especial en el desarrollo de la creatividad artística y la imaginación (Lindqvist, 1995). En esta investigación los niños hicieron creaciones artísticas que se expresaron en dibujos para comunicar lo que sentían respecto a las diversas situaciones de juego.

El pensamiento reflexivo se reflejó cuando los niños empezaron a analizar sus propias acciones desde el punto de vista del otro y cuando su comportamiento consideraba al otro. Al tomar la perspectiva del otro los niños empezaron a coordinar sus acciones con las acciones de otros niños (Hakkarainen, 2006). Los niños necesitaban comprender la postura de los roles para que el juego pudiera avanzar. El uso de objetos reales, sustitutivos e imaginarios ayudó a reforzar la toma de la perspectiva del otro. Al reflexionar los niños reelaboraban, re-formular y clarificar sus propias ideas usando el lenguaje y medios no verbales como medios simbólicos. La reflexión facilitó la transformación del sentido mismo del intercambio social enriqueciendo la experiencia con nuevos sentidos y significados de las acciones. Para Vigotsky y para Elkonin el juego es la actividad en la que los niños a través de la experiencia proponen el sentido y el significado de las herramientas de la cultura, lo que es clave para el desarrollo de la consciencia y de la reflexión. Los niños en el juego realizaron una doble tarea: la representación de un rol y el control de su propio comportamiento, lo que es la base para el desarrollo de la reflexión así como lo propone Hakkarainen (2006).

Se concluye que en esta investigación el juego de roles alcanzó altos grados de maduración o sofisticación, por lo que se reflexiona respecto a desarrollarlo de manera intencional y sistemática en educación inicial. Además el juego de roles en sus formas maduras ayudó al grupo de niños en la autorregulación de expresiones emocionales así como lo plantean Hakkarainen & Bredikyte (2015).

Implicaciones prácticas

La implicación práctica de este estudio se refiere a que se desarrollaron las formas maduras del juego en un grupo de niños. Este desarrollo fue promovido a través de la orientación que proporcionó el adulto de acuerdo a las necesidades de desarrollo que observó en los niños del grupo durante la experiencia de juego. En este estudio se mostró de manera detallada y precisa cómo se iba complejizando el juego de roles de una etapa a otra. De acuerdo con Bodrova y Leong (2003, 2007) una cantidad cada vez mayor de niños preescolares no desarrollan formas maduras de juego antes de iniciar la escuela. Por esta razón, en esta investigación se hace una aportación respecto al juego de roles tanto para el campo de la educación como para el campo de la psicología que beneficia el desarrollo simbólico infantil.

Otra de las implicaciones prácticas de este estudio se refiere al diseño metodológico en el que se crearon las condiciones necesarias para el desarrollo de la función simbólica por niveles de desarrollo a través de cada una de las etapas del juego de roles sociales propuesta.

Limitaciones del estudio

La limitación se refiere a que no fue posible hacer el seguimiento del grupo en la edad escolar como estudio longitudinal. Esta forma de investigación ayudaría a comprender con más detalle de qué manera específicamente es que el juego aporta al desarrollo de las actividades características de la edad escolar (González-Moreno y Solovieva, 2016). Bredikyte, M. (2011). *The zones of proximal development in children's play*. Oulu, Finland: Faculty of Education, University of Oulu.

REFERENCIAS

Bredikyte, M. & Hakkarainen, P. (2011). Play intervention and play development. In: Lobman C, O'Neill B. editors. *Play and performance*. Lanham: University Press of America. p. 59–83.

Bredikyte, M. (2012). The Act of Cultural Mediation in Children's Play. *Forum Oświatowe*, 2(47), 81-100.

Bodrova, E., & Leong, D. J. (2003). Learning and development of preschool children from the Vygotskian perspective. In A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageev, S. M. Miller (Eds.). *Vygotsky's educational theory in cultural context* (pp. 156–176). New York: Cambridge University Press.

Bodrova, E. & Leong, D. J. (2007). *Tools of the mind: the Vygotskian approach to early childhood education*. Upper Saddle River, N. J., Pearson / Merrill Prentice Hall.

Bruce, T. (2011). *Early Childhood Education*. Hodder Education: London.

Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. España: Gedisa.

Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. [Internet]. 20175 [cited 2017 nov 13]; Available from: <http://www.wma.net/es/30publications/10policies/b3/>.

Elkonin, D. B. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Visor.

Elkonin, D. B. (2005). Psychology of play (I). *Journal of Russian and East European Psychology*, 43(2).

Galperin, P.Y. (1982). La psicología del pensamiento y la teoría de la formación por etapas de las operaciones mentales. *Antología de la Psicología*. 3era Parte. Moscú: Universidad Estatal de Moscú.

Galperin, P.Y. (1986a). Sobre el método de formación por etapas de las acciones intelectuales. En: Iliasov, I. y Liaudis, V.Y. *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. La Habana: Pueblo y Educación. p. 114-117.

Galperin, P.Y. (1986b). Acerca de la investigación del desarrollo intelectual del niño. En: Iliasov, I. y Liaudis, V.Y. *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. La Habana: Pueblo y Educación. p. 228-233.

Galperin, P.Y. (1995). Acerca de la investigación del desarrollo intelectual del niño. En: Quintanar, L. Editor. *La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño*. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala. p. 67-84.

Galperin, P.Y. (1998). *Actividad psicológica como ciencia objetiva*. Moscú: Academia de Ciencias Pedagógicas y Sociales.

Galperin, P.Y. (2009). Sobre la formación de los conceptos y de las acciones mentales. En L. Quintanar (Comp.), *La formación de las funciones en el desarrollo del niño* (pp. 45-56). México: Trillas.

González-Moreno, C.X., Solovieva, Y. & Quintanar-Rojas, L. (2014). El juego temático de roles sociales: aportes al desarrollo en la edad preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(2), 287-308. doi.org/10.12804/apl32.2.2014.08

González-Moreno, C.X. y Solovieva, Y. (2014a). Función simbólica en preescolares: tema emergente de investigación. En: Martínez, J. y Ospina, N. *Pensar las infancias. Realidades y Utopías*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 171-202.

- González-Moreno, C.X., Solovieva, Y. (2014b). Propuesta de método para el estudio de la formación de la función simbólica en la edad infantil. Tesis Psicológica, 9(2), 58-79.
- González-Moreno, C.X., Solovieva, Y. & Quintanar-Rojas, L. (2014). Educational policies and activities for preschool children: Reflections from the cultural-historical approach and activity theory. Revista de la Facultad de Medicina, 62(4), 647-658. DOI: <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v62n4.43468>
- González-Moreno, C.X. (2015). Formación de la función simbólica por medio del juego temático de roles sociales en niños preescolares. Revista Facultad de Medicina. 63(2), 235-41. doi: <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v63n2.47983>.
- González-Moreno, C.X., & Solovieva, Y. (2015). Indicadores de adquisición de la función simbólica en el nivel de acciones materializadas. Pensamiento Psicológico, 13(2), 79-94. doi:10.11144/Javerianacali.PPSI13-2.iafs
- González-Moreno, C.X., Solovieva, Y., & Quintanar-Rojas, L. (2016). Evaluación de adquisición de las acciones perceptivas simbólicas en niños preescolares de Bogotá, Colombia. Summa Psicológica, 13(1), 19-31. doi:10.18774/summa-vol13.num1-284.
- González-Moreno, C. X. & Solovieva, Y. (2016). Caracterización del nivel de desarrollo de la función simbólica en niños preescolares. Revista de Psicología CES, 9(2), 80-99.
- González-Moreno, C.X. (2016a). El juego de roles sociales como medio de formación de la función simbólica en niños preescolares. (Tesis doctoral. Doctorado Interinstitucional en Educación). Puebla, México: Universidad Iberoamericana de Puebla.
- González-Moreno, C.X. (2016b). Reflexión acerca del rol del pedagogo en educación inicial: una experiencia desde la investigación en el aula. Revista de Artes y Humanidades A & H. 3(4), 35-52.
- González-Moreno, C.X. (2016c). El juego de roles sociales por etapas para promover la formación de la función simbólica por niveles de desarrollo en niños preescolares. Típica, Boletín Electrónico de Salud Escolar, 12(2), 78-93.
- González-Moreno, C. X. y Solovieva, Y. (2016). Impacto del juego de roles sociales en la formación de la función simbólica en preescolares. Revista de Psicología Universidad de Antioquia, 8(2), 49-70. DOI: 10.17533/udea.rpsua.v8n2a04.
- Hakkarainen, P. (1999). Play and motivation. In Engstrom Y. & Miettinen R. & Punamaki RL (eds.). Perspectives on activity theory. New York: Cambridge University Press.
- Hakkarainen, P. (2006). Learning and development in play In Einarsdottir, J., Wagner, J. (Eds.) Nordic childhoods and early education. 183 - 222. Information Age Publishing, Connecticut.
- Hakkarainen, P. (2008). The challenges and possibilities of a narrative learning approach in the Finnish early childhood education system. International Journal of Educational Research. 47, 292-300.
- Hakkarainen, P. and Bredikyte, M. (2014). Understanding Narrative as a Key Aspect of Play. In: Brooker L, Blaise M, Edwards S. The Sage Handbook of Play and Learning in Early Childhood. London: Sage. p. 240-251.
- Hakkarainen, P. & Bredikyte, M. (2015). How play creates the zone of proximal development. In: Robson S, Flannery S. editors. The Routledge International Handbook of Young Children's Thinking and Understanding. New York: Routledge. p. 31-42.
- Kravtsova, E. (2014). Play in the non-classical psychology of L.S. Vigotsky. In L. Brooker, M. Blaise and S. Edwards. The sage Handbook of play and learning in early childhood. (pp. 21-30). London: Sage Reference.
- Leong, D. and Bodrova, E. (2012). Assessing and scaffolding. Make-believe play. Young children. 28- 34.
- Lindqvist, G. (1995). The Aesthetics of Play: A Didactic Study of Play and Culture in Preschools. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Smirnova, E. O. (2003). Psicología infantil. Moscú: Vlados.
- Smirnova, E. O. and Ryabkova, I. A. (2010). The structure and variants of a preschooler's narrative play. Psychological science and education. N 3. p. 51-57.
- Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2012). La actividad de Juego en la edad preescolar. México: Trillas.
- Solovieva, Y., González-Moreno, C.X., & Quintanar, L. (2015). Indicators of reflection during acquisition of symbolic actions in preschool colombian children. Psychology in Russia: State of the Art., 8(2). doi: 10.11621/pir.2015.0206
- Solovieva, Y., González-Moreno, C.X., & Quintanar Rojas, L. (2016). Developmental Analysis of Symbolic Perceptual Actions in Preschools. British Journal of Education, Society & Behavioural Science, 15(3), 1-13. doi: 10.9734/BJESBS/2016/24459
- Solovieva, Y., & González-Moreno, C.X. (2016). Indicadores de adquisición de la función simbólica en el nivel de acciones verbales en preescolares. Revista facultad de medicina. 64(2), 257-265. Spanish. doi: <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v64n2.52995>.

- Solovieva, Y. & González-Moreno, C.X. (2017). Introducción social role-play to Colombian children 5-6 years. In: Bruce, T., Hakkarainen, P., Bredikyte, M. The Routledge International Handbook Early Childhood play. London and New York: Routledge. P. 108-124.
- Vigotsky, L.S. (1984). El instrumento y el signo en el desarrollo del niño. Obras escogidas. Tomo VI. Moscú: Pedagogía.
- Vigotsky, L.S. (1995). Obras escogidas. Tomo III. Madrid: Visor.
- Vigotsky, L.S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), 4 – 84.
- Zuckerman, G. (2004). Development of reflection through learning activity. *European Journal of Psychology of Education*, 19 (1), 9-18.

Experiencias didácticas del curso Atención Educativa para la Inclusión.

Prácticas inclusivas en educación normal

*Didactic experiences of the Educational Attention for Inclusion course.
Inclusive practices in normal education*

María de los Angeles Guadalupe **Camacho-González**

Jefa del Departamento de Psicología Educativa
de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco.

Correo electrónico: guadalupe.camacho@bycenj.edu.mx

Artículo recibido: 23 de junio de 2017; aceptado: 21 de enero de 2018

RESUMEN

El objetivo del presente artículo es dar a conocer las experiencias vividas al impartir un curso que trata sobre el tema de la inclusión en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco. Atención Educativa para la inclusión se imparte en el 7º semestre del Plan de Estudios 2012 y contempla conocer este enfoque como una alternativa para atender en la diversidad al alumnado de primaria.

ABSTRACT

The objective of this article is to make known the experiences of a course that deals with the topic of inclusion in the Benemérita y Centenaria Normal School of Jalisco. Educational attention for inclusion is taught in the 7th semester of the 2012 Curriculum and contemplates knowing this approach as an alternative to attend to the diversity of primary students

Palabras clave: educación inclusiva, competencias, investigación dirigida.

Keywords: inclusive education, competencies, targeted research

INTRODUCCIÓN

El curso Atención Educativa para la Inclusión, se inserta en el trayecto psicopedagógico del plan 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria. Este curso se imparte en el 7º semestre y tiene como antecedentes Psicología del Desarrollo Infantil, Psicología del Aprendizaje, Atención a la diversidad y Proyectos de atención Socioeducativa. Se muestran los contenidos, las estrategias utilizadas y los aprendizajes logrados durante cada una de las unidades de aprendizaje que forman parte del programa, así como de las modificaciones hechas al mismo con el fin de fortalecer la formación del alumnado en temas de la planeación diversificada con adecuaciones curriculares, inicio de la educación inclusiva. En él se mencionan las competencias planteadas en el

perfil de egreso con respecto a este tema, los contenidos que plantean el programa, la estrategia metodológica elegida, así como un ejemplo de producto final que el alumnado elaboró como resultado de su intervención con un grupo de primaria. Uno de los puntos fundamentales en este curso fue la integración del tema sobre la evaluación psicopedagógica, importante para la realización de un perfil grupal, como punto de partida para realizar las adecuaciones curriculares. El desarrollo del curso permitió que se ubicara a la inclusión como uno de los ejes transversales, tanto a nivel mundial como nacional, así como uno de los pilares de la educación basada en los derechos humanos y en la educación para la paz.

Sin embargo, el curso no contempla contenidos que tengan que ver con conocimientos, habilidades y actitudes dirigidas al conocimiento de las características del grupo, por lo que se realizó la propuesta para integrar la unidad de aprendizaje llamada Evaluación Psicopedagógica tiene como objetivo el establecer un perfil grupal que identifique las barreras para el aprendizaje y la participación del alumnado del grupo y sea base para el diseño de una planeación didáctica con propuestas educativas específicas que permitan su minimización o eliminación. Los temas que se trabajaron fueron: concepto, adecuación curricular, factores que intervienen en el aprendizaje, técnicas e instrumentos normativos y criterios

ANTECEDENTES

El Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN) inicia sus operaciones en 1997, y a partir de sus líneas propuestas se desarrollaron diversas acciones que buscaron fortalecerlas, con el fin de desarrollar las competencias docentes y elevar la calidad de la educación. Una de ellas fue un cambio en el Plan de Estudios establecido en el acuerdo 649 y publicado en el Diario Oficial de la Federación el lunes 20 de agosto de 2012. En él se establece el Plan de Estudios para la formación de maestros en educación primaria 2012.

El acuerdo mencionado, en su dimensión social, plantea la puesta en marcha de un Plan de Estudios que forme éticamente al alumnado con el fin de reconocer, valorar y respetar la diversidad en los diferentes ámbitos de la vida. La metodología de este nuevo diseño curricular está basada en competencias, considerándola como una opción que busca generar procesos formativos de mayor calidad y pertinencia, tomando en cuenta las necesidades de la sociedad, de la profesión, del desarrollo disciplinar y del trabajo académico.

Así mismo se plantea reconocer los aspectos relacionados con la teoría, legalidad y concepción acerca de la inclusión, ya que este concepto ha tenido una historia de inmersión en la sociedad y ha producido cambios en el pensar y actuar de autoridades, docentes,

padres de familia, alumnos y miembros de una comunidad, poniendo en juego diversas actitudes y valores que permiten realizar de forma plena la inclusión y la atención a la diversidad. Ya lo menciona el autor Gerardo Echeita (2013) quien plantea que: “La educación inclusiva debe ser un principio rector general para reforzar la educación y lograr el aprendizaje de todos por medio de un acceso e oportunidades en condiciones de igualdad”.

La inclusión desde su perspectiva, pone énfasis en los modos de superar los procesos y situaciones que conllevan a la exclusión, segregación y marginación educativa; aceptando a los demás, sus singularidades y necesidades, siendo partícipes en una relación social. Igualmente, la inclusión proeve la equidad, la convivencia social, la colaboración y una identidad democrática y pacífica.

La importancia de lograr la inclusión en la sociedad ha sido cada vez más inminente, por lo que en el aspecto nacional e internacional se han establecido leyes, programas y normas que regulan que la inclusión se convierta en un estilo de vida y, sobre todo, en una oportunidad de educación de calidad acorde a las necesidades de cada individuo.

Otro de los acuerdos que se retoman es el 711 (SEP: 2011), el cual dictamina las reglas de operación para la inclusión y la equidad educativa y sus objetivos primordiales se basan en la capacitación del personal docente para generar condiciones de inclusión y equidad que garanticen el aprendizaje.

Las competencias a lograr están planteadas en el perfil de egreso y se dividen en genéricas y profesionales. Dentro de las competencias profesionales, a las que se hacen referencia en el curso de atención educativa para la inclusión se encuentran:

- Describe el proceso de inclusión educativa y atención a la diversidad en un aula, por medio del reconocimiento de las características, necesidades y barreras de aprendizajes, con el fin de mejorar los procesos de aprendizaje de mis alumnos.
- Realiza diagnósticos de los intereses, motivaciones y necesidades formativas de los alumnos para

organizar las actividades de aprendizaje.

- Realiza adecuaciones curriculares pertinentes en su planeación a partir de los resultados de la evaluación.
- Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.
- Atiende a los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación a través de actividades de acompañamiento.
- Atiende la diversidad cultural de sus alumnos, para promover el diálogo intercultural.
- Promueve actividades que favorecen la equidad de género, tolerancia y respeto, contribuyendo al desarrollo personal y social de los alumnos.
- Actúa oportunamente ante situaciones de conflicto en la escuela para favorecer un clima de respeto y empatía.
- Promueve actividades que involucran el trabajo colaborativo para impulsar el compromiso, la responsabilidad y la solidaridad de los alumnos.
- Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.
- Asume críticamente las responsabilidades establecidas en el marco normativo para orientar su ejercicio profesional.
- Reconoce el proceso a través del cual se ha desarrollado la profesión docente, la influencia del contexto histórico y social, los principios filosóficos y valores en los que se sustenta, para fundamentar la importancia de su función social.
- Soluciona conflictos y situaciones emergentes de acuerdo con los principios derivados de las leyes y normas educativas y con los valores propios de la profesión docente.

Estas competencias se pretendieron desarrollar a lo largo del trayecto formativo del cual forma parte el curso mencionado, específicamente a través de los contenidos planteados en el programa, como son las características e implicaciones de la inclusión educativa; la fundamentación de la inclusión en el llamado modelo

social de la discapacidad; el paso del enfoque de la integración educativa que toma como punto de partida la identificación de las necesidades educativas especiales, al de inclusión educativa que plantea la identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación; el giro hacia la elaboración de planeaciones diversificadas, donde se mencionen las adecuaciones curriculares que se deben realizar para atender a todo el alumnado de acuerdo a sus características y necesidades.

LA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN

Con el fin de aportar el desarrollo de las competencias profesionales mencionadas se implementó la estrategia didáctica investigación dirigida, la cual requiere de la participación activa del estudiante y que orienta la búsqueda de una evidencia que permita resolver un problema práctico. Este es un proceso de indagación que usualmente lo realiza el estudiante en forma individual o grupal fuera de la institución educativa.

Arabela Mora Zamora, como citó en Jiménez (1992), menciona en su ponencia presentada en su VII Congreso Nacional de Ciencias llevado a cabo en el 2005 en Costa Rica, que es “un proceso de indagación que usualmente lo realiza el estudiante en forma individual o grupal fuera de la institución educativa. Es un trabajo que el educador asigna, y para lograr el cumplimiento de los objetivos, proporciona a los estudiantes una guía, para que ellos la manejen y puedan realizar su proyecto”.

A continuación, se mencionan los pasos del proceso.

1. Contexto de la experiencia

La experiencia señalada se ubicó en el grupo de práctica asignado.

2. El diseño y las acciones de indagación.

Se trabajó con un diseño tutorial de investigación, que pretendió realizar la evaluación psicopedagógica con el fin de establecer un perfil grupal que diera cuenta de las características comunes, individuales y específicas del alumnado, así como de las barreras de aprendizaje, a través de técnicas e instrumentos de recogida de datos

como son: los registros de clase, cuestionarios e instrumentos validados.

Se concibió al estudiantado como participantes activos, siendo protagonistas tanto en las responsabilidades de decisión y conducción como de la realización directa del proyecto. Para esto se discutió con los alumnos la concepción de que el conocimiento es resultado de procesos de construcción y reconstrucción personal, partiendo del diagnóstico del grupo, el diseño de planeación, adecuaciones curriculares y análisis de la práctica.

2. Establecimiento de un perfil grupal

Una vez que se diseñó y se llevó a cabo la intervención educativa, que consistió en la aplicación de instrumentos y acciones de indagación para realizar el diagnóstico, se realizó un trabajo final con los siguientes puntos: introducción, objetivo, justificación, fundamentos, evaluación psicopedagógica, identificación de barreras para el aprendizaje y la participación, planificación con adecuaciones curriculares y análisis de la práctica, así como conclusiones y sugerencias. El trabajo fue evaluado con una rúbrica que fue entregada al alumnado desde el inicio del curso.

3. Elección de adecuaciones curriculares

Cada uno de los alumnos y alumnas realizaron la planeación de una clase con enfoque inclusivo, tomando en cuenta los resultados del perfil del grupo. Se aplicó y se registraron los resultados, siendo analizados y evaluados.

RESULTADOS

Los resultados del curso fueron muy alentadores, la totalidad entregó en tiempo y forma el trabajo final y se obtuvo un promedio de 9 en la calidad de los mismos, ya que cumplieron con los criterios planteados. A continuación, se mencionan ejemplos de las opiniones de alumnas, plasmadas en su trabajo final y que dan cuenta de manera general, de lo observado en los grupos atendidos, así como de reflexiones surgidas de la aplicación de lo planificado.

“Como parte de la propuesta para atender la

diversidad y fomentar la inclusión se realizó una planificación añadiendo un apartado de adecuaciones curriculares acorde a las barreras de aprendizaje detectadas en el grupo y con el fin de fomentar la inclusión en el trabajo cotidiano del grupo”. (Aa 1)

“Se logró la apertura del alumnado ante el enfoque inclusivo, con disposición en la búsqueda y diseño de las estrategias que correspondieran a las características del grupo”.(Aa2)

“Gracias al apoyo y comunicación con la docente titular del grupo fue que le mostré la planificación correspondiente a la asignatura de español y le presenté la adecuación curricular, la cual le pareció una propuesta objetiva para trabajar con el grupo y específicamente con los alumnos que requerían mayor atención en su proceso de aprendizaje”.(Aa3)

“Para mí, el realizar una adecuación curricular fue una oportunidad de mejora en mi práctica, porque en la mayoría de ocasiones cuando realizo una planificación la elaboro de forma general sin considerar las necesidades, barreras de aprendizajes e intereses de mis alumnos. La adecuación curricular me permitió ser más objetiva, realmente atender la diversidad que existe en un grupo; aunque sea con actividades sencillas pero que poco a poco mostrando un cambio a favor de la inclusión”.(Aa4)

“El proponer adecuaciones curriculares, requiere de una preparación del docente, ya que necesita obtener información de su grupo para identificar sus necesidades y características; y así reflexionar acerca de lo que puede hacer para atender de forma adecuada a todos sus alumnos y obtener un desarrollo del proceso de aprendizaje pleno”.(Aa5)

De manera general, también mencionaron que hubo un avance en el desarrollo de sus habilidades de gestión para solicitar a la maestra o maestro tutor del grupo de prácticas la posibilidad de trabajar de forma diversificada.

Consideraron que planear tomando en cuenta las barreras para el aprendizaje, permite atender la diversidad y que sólo se requiere adecuar los contenidos, las estrategias y el tiempo para lograr el aprendizaje.

Es importante que en el proceso de inclusión, docentes y alumnos sean partícipes, siempre fomentando valores para que todos se sientan en un ambiente de confianza y aprendan de cada situación. La inclusión y la diversidad son temas complicados y difíciles de trabajar en un aula, mas no son imposibles y si cada día se fomenta en el grupo se obtendrán mejores resultados en cuestión de aprendizaje y convivencia.

Los futuros docentes manifestaron un cambio en cuando a la aceptación de una falta de preparación en temas de inclusión, aunque se observó disposición y actitudes de compromiso ante este nuevo enfoque. Sin embargo, se sigue observando falta de disposición y compromiso hacia la lectura, por lo que sigue siendo un reto fundamental para la formación docente.

Reflexiones

La carga horaria establecida para el curso no es suficiente para el tratamiento de los temas planteados, así como para asesorar al alumnado en el diseño de su proyecto de intervención. Esto se subsanó mediante una retroalimentación entre pares y en horarios fuera de clases, implicando responsabilidad y trabajo de ambas partes.

Los contenidos y la estructura del curso Atención Educativa para la Inclusión del Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria, permitió que el alumnado de las escuelas Normales tuviera un acercamiento muy importante al estudio del enfoque inclusivo en educación. A la vez que le permitió conocer las características del perfil docente para desarrollar habilidades socio afectivas y de gestión que permitan respetar, valorar y educar en la diversidad.

El curso requiere de incluir contenidos que aborden la evaluación psicopedagógica, donde se toquen aspectos como la evaluación criterial, así como instrumentos y técnicas. Sin embargo, este aspecto se cubrió con la integración del tema en una unidad de aprendizaje realizando evaluaciones del canal de aprendizaje, la disponibilidad para trabajar de forma colaborativa (aplicación de sociograma), ritmo de aprendizaje y desarrollo de la lectura.

Uno de los retos fundamentales como docente fue

el iniciar el curso sin la capacitación por parte de la Secretaría de Educación, como se venía haciendo en años anteriores. La falta de ésta determinó un trabajo arduo de academia con la finalidad de tomar acuerdos, revisar bibliografía y la elaboración de una planificación con sus respectivas propuestas educativas específicas. Falta, sin embargo, la colaboración entre docentes de diversas escuelas formadoras de docentes.

Se requiere de sensibilización de parte de los y las docentes frente a grupo y que fungan como tutores del alumnado practicante ya que se dieron casos en los que no permitieron la intervención por considerar que era pérdida de tiempo. Por otro lado, su falta de conocimiento acerca del enfoque inclusivo (comentarios hechos al alumnado practicante), determinó que consideraran como única vía adecuada la participación de las unidades que atienden a los niños y niñas con “necesidades educativas especiales”, sin considerar al resto del grupo.

Por otro lado, la sensibilización del alumnado es fundamental debido a que la gran mayoría actúan bajo prejuicios, tabúes, mitos estereotipos y estigmas ante la diversidad, sobre todo en lo que se refiere a la sexualidad, la inteligencia y ritmos de trabajo.

En cuanto a los resultados obtenidos en las prácticas inclusivas, pudo observarse falta de dominio de estrategias didácticas activas, situación que se tomará en cuenta para intervenir en los cursos posteriores.

REFERENCIAS

- Booth, T. y M. Ainscow (2000). Índice de Inclusión. UNESCO SEP (2006). Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial. México
- Echeita G. (2013) “Educación para inclusión o educación sin exclusiones”, Madrid.
- Mora, Zamora Arabela (2005) Exploraciones fuera y dentro del aula. VII Congreso Nacional de Ciencias 26 y 27 de agosto, 2005 INBioparque, Santo Domingo de Heredia, Costa Rica.
- <http://www.cientec.or.cr/exploraciones/ponenciaspdf/ArabelaMora.pdf>

- Férez P. (2010) Un Acercamiento al trabajo colaborativo”, España
- SEP (2011) “Acuerdo 711”, México.
- SEP (2011) “Ley General de Educación”, México
- SEP (2011) “Plan de Estudios 2011”, México
- Páginas Web.
- SEP (2010). Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el Programa Escuelas de Calidad. México. En: <http://basica.sep.gob.mx/pec/pdf/dprograma/MatGestModulo6.pdf> (consultado del día 27 de diciembre de 2015)
- SEGOB (2011) “Ley general para la inclusión de las personas con discapacidad”, México En: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5191516&fecha=30/05/2011 (consultado del día 27 de diciembre de 2015)
- Birch (1974) “Integración Educativa, Madrid. En: <http://www.educacioninicial.com/EI/contenidos/00/0450/460.ASP> (Consultado del día 02 de Enero de 2016)

Actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa de estudiantes de secundaria con discapacidad¹

Attitudes of teachers towards inclusion of high school students with disabilities

Yarey **Espinoza -Miranda**, Karla Ivette **Esquivel-Chac**,
Nictéh-Mayel **Zuñiga-Osorio**, Lizbeth Yanina **Ku-Uuh**,
Alejandro Alberto **Chacón-Peña**

Universidad Autónoma de Yucatán / Facultad de Psicología
Campus de Ciencias Sociales, económicas- administrativas y humanidades.
Carretera Mérida- progreso, Gran San Pedro Cholul, Cholul.
CP. 97305 Mérida, Yucatán.

Teléfonos: (52) (999) 930 00 90, (52) (999) 943 20 98
Correos electrónicos: yarey_em@hotmail.com; karivettesquivel@gmail.com;
nicteh.zuniga@gmail.com; lizzy.ku.0.0@gmail.com; acp.alex.prepa2@gmail.com

Artículo recibido: 15 de marzo de 2017; aceptado: 13 de septiembre de 2018

RESUMEN

El estudio se fundamenta en las concepciones y actitudes que presentan los docentes hacia la inclusión de personas con discapacidad visual y auditiva. El objetivo es ampliar la información acerca de las actitudes presentes en docentes, a fin de crear consciencia y evitar la discriminación y el rezago de este grupo, así como fomentar la práctica de conductas inclusivas y equitativas en las instituciones educativas y promover la existencia de una inclusión efectiva de personas con discapacidad a nivel educativo y social. Empleando un enfoque cualitativo y el método de etnografía de aula, se formularon ocho categorías acerca de las actitudes de los docentes hacia la inclusión. Estas categorías sugieren que, a falta de recursos adecuados en las instituciones, la práctica inclusiva docente es, en su mayoría empírica.

ABSTRACT

The study is based on the conceptions and attitudes that teachers have towards the inclusion of people with visual and hearing disabilities. The objective is amplify information on teachers' attitudes, in order to create conscience and avoid discrimination and lag in this group, as well as encourage the practice of inclusive and equitable behavior in educative institutions and promote the existence of inclusion of disabled people at the educational and social levels.

Using a qualitative approach and the classroom ethnography method, eight categories were formulated about teacher attitudes towards inclusion. This categories suggest that, in the absence of adequate resources in institutions, inclusive teacher practice is, mostly, empirical.

Palabras clave: actitudes, docentes, inclusión, discapacidad visual y auditiva.

Key words: Attitudes, teachers, inclusión, visual and auditory disability.

¹ Agradecimientos a Dra. Teresa Castillo León, Dra. María de Lourdes Cortez Ayala, Mtra. María de Lourdes Pinto y al bachiller Jhonny Israel Ku Loeza por su colaboración durante la elaboración el proyecto

En años recientes, la discapacidad fue definida por la Organización Mundial de la Salud en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud de (CIEF, 2001), como deficiencias, limitaciones en la actividad, o restricción de la participación. Con relación a la educación de las personas con discapacidad, por muchos años, al carecer de amplios conocimientos y conciencia acerca del ser humano, se optó por el asistencialismo donde persona con discapacidad era vista como minusválido al no tener las mismas oportunidades visuales, auditivas o motrices, sinónimo de un ser necesitado, siempre en busca de apoyo, lo que a su vez en término despectivo era discriminatorio.

En cuanto a la discapacidad en México, de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2014) los alumnos que presentan alguna discapacidad tienen una menor posibilidad de ir a la escuela; cerca del 47% no va a preescolar, el 17% no asiste a educación primaria, y el 27% nunca llega a estudiar la secundaria.

Por lo que refiere al derecho a la educación, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) señala que esta es igual para todos, todos los educandos son iguales en dignidad y son sujetos activos de iguales derechos y libertades. Así mismo, entre los objetivos de Desarrollo del Milenio de la Asamblea general de la Organización de las Naciones Unidas (2015) se encuentra el lograr la plena participación de los jóvenes, destacando la necesidad de asegurar la igualdad de acceso a la educación para las personas con discapacidad, minorías étnicas, entre otros grupos. A su vez, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO, 2000) se centra en la educación inclusiva y señala que “La inclusión no tiene que ver sólo con el acceso de los alumnos y alumnas con discapacidad a las escuelas comunes, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (p. 5).

En el planteamiento del estudio se contempló a Arnaíz (2003) señalando que una escuela inclusiva tiene como finalidad el que todos los niños con necesidades educativas especiales tengan derecho a recibir educación

en el contexto menos restrictivo posible, es decir, el que constituye la escuela ordinaria. Así pues, inclusión es considerada un derecho básico, no un privilegio.

De acuerdo con Guajardo (2009) la inclusión es un paso más allá de la integración escolar, ya que ésta incorpora excluidos al sistema educativo sin hacer las mejoras en dicho sistema para su adaptación; contrario a la inclusión, que adapta los sistemas de enseñanza para dar respuesta a las necesidades de las poblaciones e individuos, implicando mejoras en el sistema educativo para recibir una educación de calidad con igualdad de oportunidades. La educación inclusiva se define en tres elementos: el acceso a la educación, la calidad e igualdad de oportunidades. Avanzar hacia la inclusión supone, por tanto, reducir las barreras de distinta índole que impiden o dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje, con especial atención en los alumnos más vulnerables o desfavorecidos, por ser los que están más expuestos a situaciones de exclusión y los que más necesitan de la educación adecuada.

Al revisar la literatura existente acerca del tema se ha encontrado que se presentan posturas opuestas respecto a las actitudes que tienen los profesores para incluir a personas con discapacidad en la educación regular. Avramidis, Bayliss y Burden (2000) hallaron distintos factores en los cuales se hace evidente que los profesores demandaban más formación inicial y continua para responder a las necesidades de sus alumnos, puesto que en distintas instituciones de formación docente no se aborda la perspectiva de inclusión a personas con discapacidad en el plan de estudios o los docentes no contemplan la posibilidad de tener alumnos con éstas características. Además, Van Reusen, Soho y Barker (2001) concluyeron que los docentes con actitudes más negativas hacia la inclusión eran aquellos que tenían menos conocimiento y formación en educación especial, por lo que se veía limitada su oportunidad de tener una transición en sus opiniones a una postura positiva, como se expresa “Si los docentes no tienen una actitud positiva hacia la inclusión educativa, dicho proceso será muy difícil, e incluso imposible de realizar” (Cedeño, 2006, p.7). De este modo, la opinión del profesor respecto a la

inclusión, se reflejará en el modo en que la lleva a cabo (Parrilla, 1992).

Por lo tanto, el objetivo principal de este estudio fue el de analizar las actitudes del personal académico, que haya trabajado con alumnos con discapacidad, respecto a la inclusión educativa de personas con discapacidad de índole visual y auditiva en escuelas de nivel secundaria de la ciudad de Mérida, Yucatán.

Con la presente investigación se pretende ofrecer orientación a la comunidad educativa sobre prácticas eficaces en relación al proceso de enseñanza e inclusión de alumnos con discapacidad visual y auditiva. De igual manera, se pretende que el estudio permita analizar las concepciones y actitudes que tienen los docentes para la inclusión de los alumnos antes mencionados, así como proporcionar información que ayude a la creación de soluciones para esta problemática, esperando que las instituciones tomen conciencia para modificar el sistema educativo, con el fin de fomentar la existencia de una inclusión efectiva de personas con discapacidad incluso a nivel social, de igual manera que las instituciones puedan crear estrategias y una capacitación pertinente para implementar en sus aulas de clase. Por último, se desea que con esta investigación se oriente a maestros para evitar la discriminación hacia este grupo, evitar el rezago y fomentar la práctica de conductas inclusivas y equitativas.

Para fines de esta investigación, entenderemos como actitudes de docentes hacia la inclusión educativa como todas aquellas acciones, creencias y opiniones de los docentes hacia el proceso de adaptar y mejorar el sistema educativo para ofrecer una educación de calidad y con igualdad de oportunidades a los alumnos con discapacidad.

MÉTODO

Diseño y tipo de estudio. El enfoque a través del cual se desarrolló esta investigación fue cualitativo, tomando como método la etnografía educativa, debido a que se analizaron las actitudes, de los participantes hacia la inclusión educativa de la comunidad estudiantil, en específico, aquellos que presentan discapacidad visual y

auditiva, obteniendo así la perspectiva de los profesores para describir y entender el fenómeno desde un punto de vista construido.

Participantes. Se seleccionaron 22 participantes, ocho de los cuales fueron hombres y 14 mujeres, con experiencias de trabajo con alumnos con discapacidad. Los participantes fueron docentes, de entre 27 y 58 años de edad, que impartían clases a nivel secundaria a personas con discapacidad, ya sea en escuelas públicas o privadas. Se utilizó una muestra homogénea seleccionando a los docentes que contaban con este perfil.

Medio en el que se realizó el estudio. El proceso de recolección de datos se llevó a cabo en tres escuelas de nivel secundaria. Las escuelas fueron dos privadas y una pública de la ciudad de Mérida, Yucatán.

Instrumentos, materiales y equipo.

Entrevista. Incluía 7 preguntas, cuyo objetivo era indagar de manera profunda en los aspectos cualitativos las actitudes de los docentes, abarcando sus opiniones, experiencias y creencias acerca de la inclusión.

Escala de actitudes hacia la inclusión educativa. La escala fue el Cuestionario de percepciones del profesorado acerca de la inclusión (Cardona, Gómez – Canet y Gonzales –Sánchez, 2000), que se divide en 3 factores; las bases de la inclusión, la formación y los recursos y por último los apoyos personales de los participantes. La escala, tipo Likert de 5 puntos, contó con 12 afirmaciones, identificando las actitudes desfavorables y actitudes muy favorables hacia la inclusión de los alumnos con NEE.

Diario de campo. Su función fue registrar todas las anotaciones que el investigador requirió para comprender la manera en que se lleva a cabo el fenómeno de la inclusión dentro del ambiente escolar, y así proyectar las reacciones de los docentes y sus actitudes respecto a dicho fenómeno.

Observación en el aula. Se realizaron y registraron observaciones en las aulas durante las clases con el objetivo de conocer la dinámica de clase y el comportamiento de los profesores hacia los alumnos con discapacidad.

Grabadora de audio. Con la cual se registraron las entrevistas.

Procedimiento. Se inició con el reconocimiento y posteriormente la revisión del lugar donde ocurre el fenómeno y las experiencias, como siguiente paso se llevaron a cabo las gestiones pertinentes para el ingreso al escenario, se procedió a establecer un contacto con aquellas personas a interrogar y las situaciones que se deseaban examinar. Se invitó a los profesores de las diferentes escuelas a participar en la investigación y se acordó un horario accesible para la aplicación de los instrumentos los cuales fueron: escalas, entrevistas, diarios de campo y observaciones.

Para facilitar la transcripción de las experiencias recabadas en las entrevistas se utilizó una grabadora de audio. Posteriormente se aplicaron las Escalas de actitudes a la inclusión educativa y se capturaron las respuestas. El proceso para analizar los datos fue el siguiente: Se revisaron todas las descripciones e información para tener un panorama completo; se identificaron las unidades de análisis; se generaron las categorías presentes en las descripciones y narrativas de los participantes sobre las experiencias con respecto al fenómeno. Se determinó de manera constructivista y comparativa el fenómeno a partir del análisis de experiencias tomando en cuenta los siguientes aspectos: categorías y temas centrales comunes; diferencias entre experiencias surgidas a través de visiones distintas; categorías que componen el fenómeno y sus relaciones; y el contexto, el cual abarca tiempo, lugar y situación.

Se desarrolló una narrativa general que incluyó las categorías y temas comunes y diferentes que se presentaron individualmente, así como sus vínculos dentro del contexto. El producto fue la descripción del fenómeno y las categorías emanadas a partir de las experiencias. Por último se realizó una búsqueda de antecedentes históricos sobre el fenómeno y los participantes para fines de contextualización.

RESULTADOS

Con base en los datos obtenidos a partir de la aplicación de instrumentos a los participantes, se

diseñaron ocho categorías respecto a las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa de alumnos con discapacidad, de las cuales surgieron dos resultados principales. Las categorías Opiniones, Experiencias, Desempeño académico y Clases especiales conforman el resultado **Transición de las opiniones de los docentes con base en sus experiencias**, mientras que de las categorías de Elementos necesarios, Capacitación, Dificultades y Dinámica de clase surge el resultado de **Dificultades para trabajar con alumnos con discapacidad**.

Transición de las opiniones de los docentes con base en sus experiencias

Durante un día de clase en el aula de una escuela secundaria, un profesor puede enseñar diversas asignaturas a sus alumnos sin mayores dificultades. Sin embargo, si el mismo docente que no ha tenido la preparación suficiente ni cuenta con la experiencia y formación necesarias para impartir clase a un alumno con discapacidad visual o auditiva, se encuentra en la necesidad de adaptar sus actividades con el objetivo de incluir a un alumno con discapacidad. Existe desorientación, temor, inseguridad y nerviosismo por desconocer maneras de cambiar sus dinámicas. Por otra parte, los profesores manifestaron que no se encontraban preparados ante la posibilidad de tener un alumno con discapacidad en el aula, pues esta situación no se ve considerada por ellos. El participante uno mencionó al respecto:

Pues realmente no visualizaba ni imaginaba como sería trabajar con personas con alguna discapacidad de la vista, auditiva o de otra índole. Cuando me tocó darles clase, es entonces cuando yo como maestro me enfrento a esa situación y realmente te das cuenta la dificultad que se tiene. (Participante seis)

Los docentes, al estar en una situación desconocida, como era el trabajar con alumnos con discapacidad, se cuestionaron sobre sus capacidades y comenzaron una búsqueda de información que fuera útil para sobrellevar la situación. Consideraron que sería necesario un mayor esfuerzo de su parte. Un participante mencionó:

No tenía idea de cómo trabajar con él y recuerdo que tenía muchísimo miedo de decir algo que le hiciera sentir mal. También tenía mucho miedo por cómo iba a llevarse con los otros chicos y de cómo lo iban a tratar. (Participante uno)

Los profesores pensaban que las clases de los centros especializados que se imparten a los niños y niñas con discapacidad visual o auditiva podían contar con personal mejor preparado y material adecuado para trabajar con los alumnos con discapacidad. Sin embargo, desconocían las características de dichas clases, temían que a los niños no se les incluyera de manera adecuada en las aulas al ser llevados a escuelas especiales, puesto que no se desarrollarían en un ambiente de mutuo aprendizaje.

Las opiniones de los docentes cambiaron poco a poco conforme vivían la experiencia. Se dieron cuenta de lo que en realidad implicaba trabajar con alumnos con discapacidad, consideraron lo complicado que resultaba. Sin embargo incluirlos en la clase les pareció satisfactorio, ya que los alumnos comenzaron a conocer nuevas experiencias que los ayudaron a desarrollar nuevas capacidades. Por su parte, los docentes afirmaron crecer personal y profesionalmente al descubrir las habilidades con las que contaban los alumnos. El participante dos opinó: "...la experiencia nunca será negativa, por el contrario, puedo decir que aunque se trabaja dando un esfuerzo extra los resultados son satisfactorios a un nivel personal y profesional."

Conforme pasaba el tiempo y adquirían más experiencias, los participantes se encontraban más orientados y presentaban alternativas para adaptar las actividades realizadas en el aula, con el fin de incrementar la comprensión y facilitar el trabajo escolar. El participante tres expresó: "...actualmente ya tengo más experiencia, porque ya he tenido el contacto directo de mis alumnos en el aula y porque ya, con la misma experiencia sé qué es lo que puedo hacer en cuanto a actividades..." También señalaron adquirir nuevos conocimientos que serían útiles para trabajar con diversas capacidades, e incluso para personas sin discapacidad alguna. Un comentario al respecto fue:

...pues me ha forzado o me ha obligado a buscar

nuevos métodos de enseñanza, en ese aspecto es positivo para nosotros los maestros, porque esos planteamientos también se pueden utilizar para alumnos que aunque no tienen esa discapacidad, pero si tienen otro tipo de discapacidad como que no tienen tanta retentiva, entonces podemos aplicar procesos que usamos con quien no tiene vista o no pueden escuchar bien para este tipo de alumnos. (Participante siete)

Las experiencias contribuyeron al cambio en las opiniones de los docentes respecto a la inclusión. Pese a que fueron mayormente positivas, pues implicaban un reto que debían superar para continuar con la dinámica de clase, cuando no lograban adaptar sus actividades o dinámica de trabajo, algunos docentes sintieron frustración ante la idea de no resolver la situación presentada.

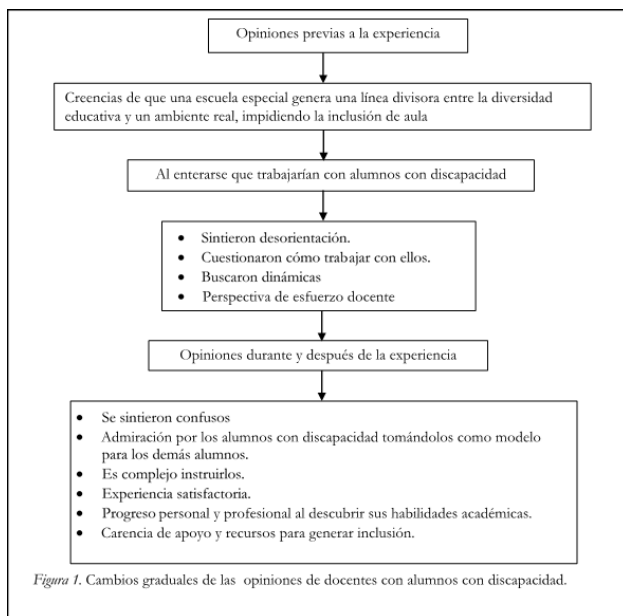
Los docentes admiraron las capacidades, desenvolvimiento y maneras de salir adelante de los alumnos con discapacidad, se sintieron sorprendidos y los tomaron como un ejemplo para los demás alumnos. Descubrieron en ellos un intenso deseo de trabajar y vencer obstáculos, conocieron mejor las necesidades de cada alumno del salón de clase, el esfuerzo con el que se realizan las tareas y sus capacidades. Los participantes manifestaron sentirse motivados por estas personas, por su esfuerzo al trabajar y su manera de encontrar la forma de adecuarse al sistema de educación por más difícil que esto sea para ellos.

La mayoría de los profesores expresó que no percibieron diferencias en el desempeño causados por la discapacidad, sino de factores como el interés, actitud y disponibilidad del alumno respecto a las clases. Un docente mencionó lo siguiente:

Yo creo que más que del carecer de la vista o el oído, tiene que ver con la persona, con la disponibilidad que tiene, porque te digo, un alumno con estas características puede ser muy inteligente y captar muy rápido las cosas y hay alumnos que tienen, usan, ven bien, escuchan bien, tienen todo lo que está a su alcance, el material didáctico y aun así no pueden. Entonces yo creo que no hay diferencia. (Participante siete)

Entre las características que los docentes atribuyeron

a los alumnos con discapacidad con los que han trabajado se encontraron su habilidad en los estudios y el trabajo de equipo, un gran esfuerzo personal, un deseo por progresar en su educación y la obtención de mejores resultados en comparación al resto de la clase. Lo expresado anteriormente se observa en la figura 1.



Dificultades para trabajar con alumnos con discapacidad

Un día común en clase, los alumnos se encuentran distribuidos en las sillas con sus materiales para trabajar. La maestra da las instrucciones de la tarea con voz clara y fuerte, repite las instrucciones para eliminar dudas. A la hora de trabajar, busca los materiales y técnicas que se adapten a los alumnos para que todos puedan realizar la tarea. Si el alumno o alumna con discapacidad necesita ayuda, un compañero se encuentra a su lado trabajando con él o ella.

Cuando un alumno o alumna con discapacidad de índole visual o auditiva ingresa al aula, es necesaria la implementación de una serie de modificaciones en las actividades de modo que estas se adapten a sus capacidades. Los profesores argumentaron que no se habla de dar un trato diferente que se pueda tomar como preferencial, llevando a que sus mismos compañeros los excluyan, sino de brindarle todas las oportunidades que

tienen todos los alumnos. Según lo expresado por los profesores, en las actividades realizadas todos los niños tienen la oportunidad de participar, por lo que no se debe marcar una distinción que pueda separar a los alumnos con discapacidad de las actividades excepto, lógicamente, que ellos corran un riesgo específico.

Ante la necesidad de adecuar las clases para todos los alumnos, los profesores señalaban procurar anticiparse desarrollando actividades en los que todos pudieran participar. Se basan en sus experiencias, en lo leído y en lo comentado para utilizar las herramientas que están a su alcance, ejemplo de estas son los medios auditivos, como grabaciones o audios; medios visuales, como imágenes, videos o mapas; materiales con texturas o relieves; medios electrónicos, entre otros. Al respecto, los docentes expresaron:

...Entre las cosas que yo he hecho son el uso de dinámicas como que, si es el niño que no escucha, pues traerlo al frente y usar medios visuales más que auditivos, para que pueda leer y entender, por lo mismo que no sé lenguaje de señas para comunicarme de manera efectiva, lo mismo si es un chico con debilidad visual, tengo que adaptarme para mejorar las clases en cuanto a la parte auditiva. (Participante tres)

Aun cuando los profesores expresaron que estaban conscientes de la importancia de las adecuaciones en las clases y de sus métodos empleados para lograrlas, el sentimiento de que tenían una adecuación deficiente los albergaba. Un participante afirmó: “Creo que se logra una inclusión en un 70 u 80% porque la dinámica diaria de clase no hace posible que todos los días les preparemos un material específico para ellos, y eso dificulta a los maestros la inclusión” (Participante cinco). Este no resulta ser el único problema en cuanto a la dinámica. Manteniendo su postura, el participante afirmó lo siguiente:

Considero que las dinámicas que hacemos los profesores no siempre son adecuadas para las personas con discapacidad, y aunque a veces queramos hacer actividades incluyentes a veces es un poco complejo porque no tenemos la capacitación total para este tipo de proyectos... (Participante cinco)

En muchas ocasiones, la dificultad suele ser lo complicado que resulta adaptar las actividades, pues los docentes consideran que algunas dinámicas están diseñadas expresamente con una finalidad, y cambiarlas implicaría modificar el objetivo de la misma.

El participante 11 mencionó: Pero hay cosas que no se pueden trabajar, como es el caso de álgebra, da mucho trabajo porque ella como todo lo que aprende lo tiene que aprender manipulado, entonces no, hay cosas que no se pueden trabajar. Son muy difíciles. Ella graba la clase y ella lo escribe en su casa en braille y ella lo estudia, es la única manera. (Los exámenes) yo se lo hago oral, todo es oral.

Lo que creen que les beneficiaría sería tener un conjunto de actividades especializadas diseñadas por expertos que se sepa que funcionen y se pueda enseñar y ejercitarlo para cada tipo de personas con la capacidad que tengan.

Dentro de la dinámica de clase, los alumnos sin discapacidad podrían representar una dificultad o un apoyo para los profesores. Los docentes expresaron que la actitud proactiva de los alumnos con discapacidad, el que ayuden, motiven y den un trato como uno más del grupo a sus compañeros con discapacidad les resulta un apoyo fundamental. Un docente dijo: "...Como maestra, no siempre puedo estar pendiente de todos los alumnos, y recibir el apoyo y ver una actitud cooperativa de los demás, es una gran ayuda..." (Participante uno). Sin embargo los docentes mencionaron que no todos los alumnos son cooperativos: "Desgraciadamente hay compañeros que no, a veces no ponen de su parte para ayudar a estas personas, entonces pues uno tiene que buscar que esté en un equipo con el que pueda trabajar definitivamente." (Participante siete)

El incluir a alumnos con discapacidad en la clase, desde la perspectiva de los profesores, es muy valioso para los compañeros. Les aporta tantos aprendizajes, empezando por sensibilizarlos, debido a que tienen la oportunidad de convivir y tratar con personas que poseen habilidades diferentes a las suyas, lo que podría resultar motivante para algunos de sus compañeros.

La inclusión escolar es un proceso en el que cada uno

de los involucrados aporta para que se lleve a cabo. Los profesores consideran que la disposición del alumno con discapacidad para participar y realizar las actividades, así como las herramientas personales con las que cuenta, facilitan su aprendizaje dentro y fuera del aula. Entre estas herramientas personales se encontraron los dispositivos propios del alumno, como computadoras, grabadoras, o audifonos; así como sus capacidades propias, como el lenguaje de señas y la lectura de labios, entre otros.

El siguiente entrevistado afirmó: Usaba una computadora y un programa especial para usarla. También me explicó que se ayudaba con sus antiguos compañeros... los alumnos con discapacidad son como cualquier otro, todo depende de su esfuerzo y disposición para aprender. Si no ponen de su parte, no sirve de nada lo que yo haga. (Participante uno)

Los padres representan otra ayuda en el proceso, puesto que implican una fuente de información muy valiosa a la cual recurrir para facilitar el trabajo ante la falta de capacitación docente en lo relacionado con la discapacidad. De igual manera, los docentes pueden facilitar estrategias y retroalimentación a los padres para trabajar con los alumnos en casa. El participante dos aportó: "La labor no queda concluida en el aula, en muchas ocasiones me veo en la necesidad de instruir a los familiares para que completen la tarea que en el aula no puede terminarse."

Para los profesores, la inclusión resulta ser un reto al que se enfrentan con sus propias herramientas obtenidas al investigar y a través de la experiencia. Durante las entrevistas, la palabra capacitación no dejó de ser pronunciada. Los docentes admiten que a pesar de que ellos realicen una investigación propia, una capacitación más formal sería más apropiada. El participante dos mencionó: "Es indispensable que el docente sea capacitado en técnicas para desarrollar el potencial de estos alumnos".

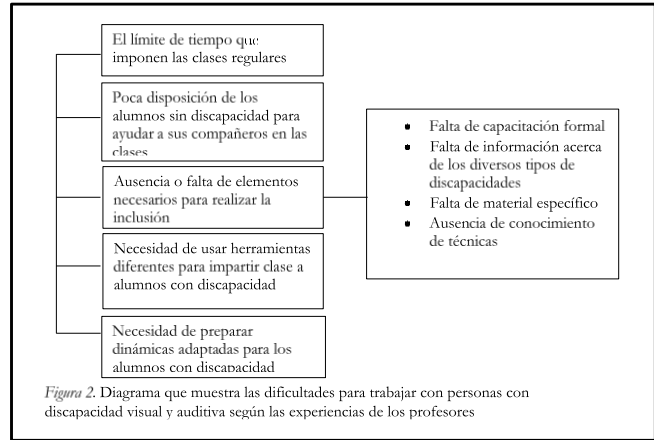
La escasa o insuficiente capacitación hace sentir a los profesores menos preparados para llevar una dinámica inclusiva en el aula, pues de los pocos que mencionaron haber recibido, al menos un curso para poder llevar a cabo la inclusión, todos coincidieron que ninguno de éstos les

proporcionaba conocimientos pertinentes acerca de la discapacidad visual o auditiva. El participante cinco mencionó: “En algunos momentos hemos tenido cursos de actualización y capacitación, pero no con todas las discapacidades, solo con algunos casos específicos. Más que nada de discapacidad intelectual, no tanto de discapacidades específicas”.

Si los docentes hablaron de una escasa capacitación, fue por sus propios medios y de manera voluntaria, pues coincidieron que el apoyo que recibían de la institución en la cual laboraban o por parte de la Secretaría de Educación Pública era completamente ausente. Ante la falta de capacitación, los profesores recurren a la experiencia de conocidos o parientes con discapacidad visual o auditiva e incluso al estudiante con discapacidad para conocer cuál era su forma de aprendizaje y cómo debía de desarrollar su asignatura para lograr en los alumnos aprendizajes significativos, tal como menciona uno de los participantes: “Aun cuando no tienes todos los medios, cuando tienes ganas de ayudar y hacer las cosas bien, hasta buscar en internet es una opción. Claro, tener el chance de recibir un curso o una capacitación para mejorar es una grandísima ayuda.” (Participante uno)

Para los docentes la falta de capacitación se relaciona con la falta de información acerca de los diversos tipos de discapacidades. Esta falta de información puede generar una actitud negativa en las personas en general.

Para los docentes el límite de tiempo que imponen las clases regulares de las escuelas se presentó como un factor que dificulta la división de tiempo para dedicar a los alumnos con discapacidad, esto se ve reflejado en la situación presentada en el siguiente comentario: “Tomemos en cuenta que los tiempos de clase son relativamente cortos. A lo mucho 50 minutos. Si tomas en cuenta que gran parte del tiempo te lo llevas en controlar a los alumnos...el tiempo se resta muchísimo” (Participante dos). Lo antes mencionado, se presenta en la figura 2.



Con base en lo anterior, se puede decir que, si bien los docentes presentan actitudes positivas hacia la inclusión educativa, la falta de apoyo obstaculiza este proceso. Esto se refleja en la información obtenida con la *escala de actitudes hacia la inclusión educativa*, cuyos resultados se presentan en la tabla 1.

Tabla 1. Propiedades psicométricas de la Escala de percepciones del profesorado acerca de la inclusión

Factor	Números de reactivos	Media	Desv. tip.	Alfa de Cronbach
Bases de la inclusión	7	4.37	0.57	0.745
Formación y recurso	3	2.93	1.08	0.87
Apoyos personales	2	1.77	1.26	0.95

DISCUSIÓN

A continuación se presenta la comparativa entre los resultados obtenidos en la recopilación de datos y la información obtenida de fuentes de diversos autores.

Los intentos de los docentes por crear un ambiente inclusivo en las aulas educativas, pueden verse obstaculizados a falta de recursos necesarios para crear dicho ambiente, la carencia de tiempo en el aula para distribuirlo y atender las necesidades de los alumnos con y sin discapacidad. Dicho lo anterior, una de las principales limitantes con las que se enfrentan los profesores al impartir sus clases es la falta de preparación en su formación inicial, puesto que no se contempla el

tener alumnos con discapacidad en el aula, ya que pareciera que ésta es una situación particular y poco común con la que un maestro pudiera enfrentarse.

Durante las observaciones, los profesores mostraron tener apertura hacia una dinámica inclusiva en las clases; no obstante, al no tener los recursos necesarios, recaían en una actitud de integración en lugar de una actitud inclusiva. Un ejemplo, fue la situación dada en la observación del día 10/ 10/ 16 en el segundo grado del grupo B, mientras transcurría la clase de historia, el docente comenzó una actividad relacionada con la lectura a revisar; empleó un mapa grande e indicó a los alumnos que identificaran zonas geográficas en ella pasando al frente y marcándolo con colores diferentes. El alumno con discapacidad visual permaneció trabajando con un compañero de apoyo asignado por el docente, y trabajó en su computador portátil durante la actividad. La inclusión, de acuerdo con Guajardo (2009), es un paso más allá de la integración escolar, ya que ésta última incorpora excluidos al sistema educativo sin hacer las mejoras en dicho sistema para su adaptación; contrario a la inclusión, que adapta los sistemas de enseñanza para dar respuesta a las necesidades de las poblaciones e individuos.

Adicionalmente, se encontraron dos de los cinco puntos importantes mencionados por Artavia (2005) acerca de las actitudes de los docentes hacia los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales: las actitudes ambivalentes, en las que se aprecia una aparente aceptación basada en sentimientos de lástima y se ubica al estudiante en un aula regular sin convencimiento; y las actitudes de optimismo empírico, en las que se observa la iniciativa del docente y el trabajo se da por ensayo y error. A pesar de que los docentes mencionaron que al iniciar el trabajo con los alumnos con discapacidad y sus experiencias en general no tenían la preparación ni las técnicas apropiadas para propiciarles la correcta enseñanza de sus asignaturas, con el tiempo y los años de experiencia docente, tomaron la iniciativa de buscar información que les facilite la enseñanza, lo que les llevó a desarrollar estrategias de acuerdo a la situación que se les presentaba en clases. Por otro lado, en muchos

casos las instituciones no contaban con los recursos ni los materiales para adaptar las clases, por lo que invertían más tiempo en el aprendizaje de sus alumnos al observar que ellos estaban motivados.

El trabajo de los docentes con estos alumnos modificó sus opiniones. Por un lado, permitió la obtención de experiencias que pudieran darles una idea acerca de la labor inclusiva, pues no contaban con conocimientos precisos para llevarla a cabo. Del mismo modo, orientó a los profesores para procurar facilitar el trabajo escolar y así favorecer a estos alumnos. Tomando en cuenta a LeRoy y Simpson (1996) en su análisis del impacto de la inclusión en el estado de Michigan, concluyen:

A medida que aumenta la experiencia de los docentes con alumnos con necesidades educativas especiales, también aumenta la confianza que tienen de ellos mismos como docentes. Por lo tanto, las actitudes negativas o neutras que pudiera tener el profesor al principio de un proceso de inclusión, pueden cambiar dependiendo de las experiencias y las destrezas que desarrollen en el transcurso (pp 32-36).

De igual forma, se mejoraron las estrategias, realizando cambios en la manera de trabajar con todos los alumnos en dinámicas del aula, es decir, generar actividades adaptadas a las necesidades especiales de los alumnos con discapacidad, observando resultados satisfactorios que ellos reflejaron, lo que permitió a los docentes crecer a nivel profesional y personal pese a los cuestionamientos y fracasos que pudieron manifestarse durante esta experiencia. Dicho lo anterior, Boer et al. (2011) mencionan que “los profesores que tienen experiencias previas en educación inclusiva muestran una actitud más positiva que aquellos con menos experiencia en contextos inclusivos”.

Los maestros reconocieron, gracias a estas experiencias, que la ausencia de elementos y factores que propicien la inclusión, representa una gran dificultad para lograrla. También que la falta de apoyo por parte de las instituciones, carencia de materiales o recursos, falta de capacitación o talleres, de departamentos de apoyo como los equipos psicopedagógicos representan una dificultad a pesar de que poseen una actitud inclusiva hacia ellos.

En cuanto a la capacitación, los docentes señalaron que un profesor preparado posee las herramientas necesarias para desarrollarse en una clase de manera adecuada y conseguir el logro educativo atendiendo a las características del alumnado con o sin NEE. Consideraron que es una labor complicada, acorde a lo mencionado por Schmelkes (2011):

En México se ha avanzado en la cobertura de los niños con necesidades educativas especiales sobre todo a través de la integración. En la atención a niños y niñas con necesidades educativas especiales, hay una escasa formación de docentes y materiales.

En conclusión, aunque los profesores expresaron sus intenciones de realizar actividades inclusivas, informarse acerca del tema y reconocer los beneficios de la inclusión educativa, tanto para alumnos con discapacidad como para alumnos sin discapacidad; la principal problemática a la que se enfrentaron fue la falta de capacitación y de materiales necesarios para llevarla a cabo, así como la falta de apoyo, o inexistencia, de un departamento de psicología terapéutica o un equipo psicopedagógico en las instituciones en las que laboraban.

REFERENCIAS

- Arnaíz, S. P. (2003). *Educación inclusiva, una escuela para todos*. Málaga: Archidona Aljibe.
- Artavia, J. M. (2005). Actitudes de las docentes hacia el apoyo académico que requieren los estudiantes con necesidades educativas específicas. *Revista Pensamiento Actual*, 5(6), 61-70.
- Avramidis, E., Bayliss, p, y Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers: attitudes towards the inclusion of Children with special Educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211.
- Cardona, M. C., Gómez-Canet, P. F. y González-Sánchez, M. E. (2000). *Cuestionario de Percepciones del Profesor acerca de una pedagogía Inclusiva*. Documento no publicado, Universidad de Alicante.
- Carta de la Tierra Internacional. (2009). *Guía para utilizar la Carta de la Tierra en educación*. Recuperado de: [http://www.earthcharterinaction.org/invent/images/u](http://www.earthcharterinaction.org/invent/images/uploads/EC_Education_Guide_2%20APRIL_2009_SP A.pdf)
- loads/EC_Education_Guide_2%20APRIL_2009_SP A.pdf.
- Cedeño, F. (2006). Congreso Internacional de Discapacidad Medellín. Consultado el 14/04/16 en: <http://www.mineducacion.gov.com>
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 331–353.
- Guajardo, R. E. (2009). La Integración y la Inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 17.
- LeRoy, B. y Simpson, C. (1996). Improving student outcomes through inclusive education, *Support for Learning*, 11, 32–36.
- Naciones Unidas Derechos Humanos (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de: http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Organización de las Naciones Unidas, ONU. (2015). *Objetivos de desarrollo del Milenio*. Recuperado de: <http://www.un.org/es/millenniumgoals/bkgd.shtml>
- Organización Mundial de la Salud, OMS. (2001). *Clasificación Internacional de Fundamentos de la Discapacidad y de la Salud (CIF)*. Recuperado de: <http://www.who.int/ifc/ifctemplate.cfm>
- Parrilla, A. (1992). *El profesor ante la Integración Escolar: investigación y formación*. Buenos Aires.
- Schmelkes, S. (2011). *La Educación Inclusiva y las Reformas en Educación Básica* [diapositivas de PowerPoint]. Recuperado de: <http://es.slideshare.net/inideuia/la-educacin-inclusiva-y-las-reformas-en-educacin-bsica>
- Secretaría de Educación Pública, SEP. (2014). *Diagnóstico del programa S244 inclusión y equidad educativa*. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/5009/1/images/diagnostico_del_programa_s244.pdf, 11
- UNESCO. (2000). *Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Dakar, Senegal.
- Van Reusen, A., Soho, A. & Barker, (2001). High school teacher attitudes toward inclusion. *High School Journal*, 84(2), 7-21.

Conocimiento, participación y propuesta docente en la prevención de adicciones en la etapa escolar

Knowledge, participation and teacher proposal in the prevention of addiction in school age

Amada **Ampudia-Rueda**, María **Becerril-Pérez**,

María Susana **Eguía-Malo**

Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Psicología

Av. Universidad 3004 Ciudad Universitaria

C.P. 04510 Ciudad de México

Teléfonos: (52) (55) 56222329

Correos electrónicos: amada@unam.mx; psicmbp@gmail.com;
seguiam@unam.mx

Artículo recibido: 19 de abril de 2018; aceptado: 13 de junio de 2018

RESUMEN

Se trata de una investigación de corte mixto que contempla dos fases, en la primera se indagó acerca del conocimiento de docentes de escuelas públicas y privadas en relación a la prevención de adicciones en niños de etapa escolar. Y en una segunda se establecieron propuestas cualitativas en pro de la mejora de la enseñanza en esta problemática. En la investigación participaron 94 docentes (29 de escuelas privadas y 65 de escuelas públicas) que colaboran dentro de una zona escolar de la Ciudad de México. En los resultados se encontró que a pesar de que los perfiles docentes en escuelas públicas son diferentes a los de escuelas privadas, ninguno de los dos grupos tiene los conocimientos básicos ni materiales necesarios para la enseñanza de las adicciones en educación básica. Sin embargo, las propuestas que presentan se convierten en alternativas viables y reales para el desarrollo de futuros materiales asociados con esta problemática y enseñanza.

ABSTRACT

It is a question of a mixed investigation that contemplates two phases, in the first one it inquired about the knowledge of teachers of public and private schools in relation to the prevention of addictions in children of school stage. And in second qualitative proposals were established in favor of the improvement of teaching in this problem. The research involved 94 teachers (29 from private schools and 65 from public schools) who collaborate within a school zone in Mexico City. In the results it was found that although the teaching profiles in public schools are different from those of private schools, neither of the two groups has the basic knowledge or materials necessary for the teaching of addictions in basic education. However, the proposals they present become viable and real alternatives for the development of future materials associated with this problem and teaching.

Palabras clave: prevención de adicciones, docentes, etapa escolar.

Key words: prevention of addictions, teachers, school stage.

INTRODUCCIÓN

La escuela es un microcosmos de la sociedad, su propósito implica educar a los niños y niñas más allá de las áreas esenciales del conocimiento como matemáticas, ciencia, lectura o historia, lo que significa que también es responsable de temas asociados con la promoción de la salud y prevención de riesgos en la adolescencia (O'Connor, Shaefer & Braverman, 2017).

Uno de los riesgos frecuentes en la etapa adolescente es el relacionado con las adicciones, la Organización Mundial de la Salud (OMS; 2013) define la "Adicción" como una enfermedad física y psico-emocional que crea una dependencia o necesidad hacia una sustancia, actividad o relación. Se caracteriza por un conjunto de signos y síntomas en los que se involucran factores biológicos, genéticos, psicológicos y sociales. Es progresiva y está caracterizada por episodios continuos de descontrol, distorsiones del pensamiento y negación ante la enfermedad.

De manera general, las adicciones se agrupan en dos grandes rubros: las denominadas legales que incluyen el consumo de alcohol o tabaco y las ilegales que abarcan el uso de marihuana, inhalables, heroína, crack, cocaína, anfetaminas, entre otros. Estudios señalan la existencia de nuevas adicciones que socialmente no son vistas como tal, pero que su prevalencia pone en riesgo el desarrollo de las personas especialmente el de niños y niñas. Estas son: el uso de los videojuegos, la televisión, el internet, el exceso de ingesta alimenticia, o actividades deportivas que se convierten en conductas patológicas cuando se constituyen como el objeto central y único de la vida cotidiana (Muñoz y Valeria, 2011).

La Encuesta Nacional de Adicciones (ENA; 2011), señala que los estudios epidemiológicos tanto nacionales como mundiales demuestran que este fenómeno es cambiante y se presenta con mayor frecuencia en niños y preadolescentes que utilizan sustancias dañinas y que, además, se ha detectado un aumento en el consumo en mujeres, situaciones que convierten a las adicciones en un problema de salud pública que requiere atención inmediata.

La propia ENA (2011) reportó datos de prevalencia sobre el consumo de sustancias a partir de los 12 años de edad, sin embargo los Centros de Integración Juvenil (CIJ) señalan que el inicio se da entre los 8 y los 15 años de edad (Gutiérrez, 2014).

Acorde a los resultados que se presentan en la Encuesta Nacional de Consumo de Drogas en Estudiantes (ENCODE, 2014) la prevalencia total del consumo de drogas es baja en el caso de estudiantes de primaria a nivel nacional (3.3%), con un porcentaje mayor en los hombres que en mujeres. Señalan que en la mayoría de los casos el consumo es experimental. Lo que significa que el primer acercamiento hacia las sustancias ilegales tiene un inicio en edades tempranas.

La ENCODE (2014) indica que el mayor consumo corresponde a la marihuana (2.3%), en particular los hombres con un consumo tres veces mayor que el de las mujeres, situación que se repite con los inhalables, aunque el consumo es ligeramente menor que el de marihuana (1.8%). Como se señaló, la mayor parte del consumo es experimental, de manera que 7 de cada 10 de los que consumen drogas en esta etapa, las han consumido entre una y cinco veces.

Por otro lado, la ENCODE ofrece cifras respecto al consumo de sustancias de las personas cercanas a niños y niñas de educación básica, indican que el 9.4% de los estudiantes hombres señalan que su papá ha consumido drogas, posteriormente el mayor porcentaje corresponde a su mejor amigo (7.8%), alguno de sus hermanos (5.9%) y en menor proporción a su mamá (3.3%). En las estudiantes mujeres ocurre algo similar el 6.8% indica que su papá ha consumido y solo el 2.5% señala a su mamá, aunque las niñas mencionaron que el 4.9% de sus hermanos ha consumido, seguido de su mejor amigo con un 4.4%.

La ENCODE (2014) al analizar la percepción de riesgo, señala claras diferencias entre los consumidores y los no consumidores. Respecto a la marihuana, el 76.1% de los usuarios la considera peligrosa en comparación con el 96.5% de los no usuarios.

Un elemento interesante es el relativo a la tolerancia

social, donde el 29.7% de los usuarios no ven mal que sus maestros consumieran drogas, porcentaje que se eleva a un 42.3% cuando se trata de su mejor amigo. En el caso de los no usuarios, el 13.4% señala que su mejor amigo o amiga no se vería mal si consumiera drogas (ENCODE, 2014).

De acuerdo con estas cifras, a simple vista pareciera que la prevalencia de consumo es baja en niñas y niños mexicanos de edad escolar, pero en realidad son señales de alerta que requieren acciones inmediatas pues las investigaciones muestran que cuanto más temprana es la edad de inicio en las adicciones, más probable es que desarrollen problemas graves en diferentes ámbitos: como el efecto nocivo sobre el desarrollo del cerebro ó problemas asociados a los ámbitos físico, cognitivo y social (Grigoravicius y Ducos, 2015).

Por tal motivo, el mejor método para atender el tema de las adicciones en la etapa escolar es la prevención. Al respecto, Becoña (2011) propone un modelo teórico subyacente que se fundamenta en la etiología de la adicción donde destaca los factores, las variables y progresión asociadas a la misma. El modelo señala que :

1. Existen variables biológicas y psicológicas que modulan los factores de inicio, mantenimiento y progresión en las adicciones.
2. Existen factores socioculturales que facilitan el inicio y mantenimiento de las adicciones.
3. Se presenta una progresión significativa en personas que inician con comportamientos adictivos respecto a las que no.

Considerando que el ámbito de desarrollo donde adquieren conocimientos académicos y de salud es la escuela, se estipula que este espacio es el ideal para la prevención de adicciones. Es así que se propone al profesorado como el personal indicado para observar y detectar posibles situaciones de riesgo o vulnerabilidad y que puede intervenir desde el aula donde desempeña sus funciones docentes.

Acorde con Becoña & Martín (2009) en la prevención de las adicciones desde el ámbito educativo se deben tener

en cuenta distintos componentes en relación a:

1. Nivel cognitivo que implica información sobre las adicciones, consecuencias y prevalencia.
2. Autoimagen y auto-superación, contempla trabajar la imagen que se crea de sí mismo.
3. Solución de problemas y toma de decisiones, contempla la enseñanza de estrategias para que los niños tengan las habilidades necesarias para afrontar los problemas en la vida.
4. Regulación emocional, contempla el manejo y expresión de emociones de manera asertiva mediante la implementación de estrategias.
5. Entrenamiento en habilidades sociales, enseñanza de habilidades de comunicación, entrenamiento en asertividad y habilidades para el rechazo del consumo de sustancias o comportamientos adictivos.
6. Alternativas de ocio saludable, identificación y asesoría de espacios de sana convivencia.
7. Tolerancia y cooperación, contempla la enseñanza del respeto y reconocimiento de las diferencias, la importancia del trabajo en equipo y fomentar actitudes prosociales.
8. Intervención familiar, contempla trabajar habilidades de comunicación familiar así como el establecimiento de normas y límites.

En México, la Secretaria de Educación Publica (SEP) ha diseñado estrategias para la prevención de adicciones en niños escolares. Por ejemplo, en el año 2010, instauró el Programa Escuela Segura que incluye diversos textos didácticos dirigidos a directores, profesores, estudiantes y familiares en los que se incluyen temas como el autocuidado, autoestima, toma de decisiones, el buen trato, entre otros.

Estos textos poseen una fundamentación didáctica diseñada para niños de 5° y 6° grado de primaria con un lenguaje sencillo y adecuado para su edad. El inconveniente es que son herramientas de aprendizaje tradicional donde la participación interactiva se ve limitada pues sólo se resuelve o completa un libro de texto. De manera adicional, los que fueron publicados

para directores y profesores carecen de estrategias o técnicas específicas que los apoyen en su trabajo cotidiano.

Otra estrategia preventiva por parte de la SEP, se encontró en el Programa de Estudios del 2011, específicamente en el Bloque 1 de la asignatura Formación Cívica y Ética de quinto grado. Este Bloque denominado “Niñas y niños que construyen su identidad y previenen riesgos” señala que la competencia a desarrollar es el “Conocimiento y cuidado de sí mismo” cuyos contenidos asociados implica la enseñanza sobre: *¿Qué son las adicciones?. De qué manera me sirve estar informado sobre los riesgos que las adicciones representan para mi salud. Por qué es importante interesarme por mi salud y valorar mi persona. El autocuidado como condición para prevenir adicciones. Qué influencias pueden tener personas, grupos o estados de ánimo para propiciar el consumo de sustancias adictivas.* Estos materiales se sustentan de nuevo en el aprendizaje tradicional sustentado en un libro de texto.

A partir del 2014, la SEP cambió su Programa de Estudios colocando el tema de las adicciones a la asignatura Ciencias Naturales, específicamente en el Bloque I denominado ¿Cómo mantener mi salud? Mediante el tema “Situaciones de riesgo en la adolescencia”, los contenidos temáticos señalan que durante el desarrollo de este tema, los alumnos aprenderán cómo resulta afectado el sistema nervioso por algunas adicciones, valorará las acciones de prevención e identificará posibles soluciones ante comportamientos que pueden afectar su integridad y la de otras personas. Esta enseñanza se sustenta de nuevo en el aprendizaje tradicional.

Tomando en cuenta la propuesta de prevención en el ámbito educativo de Becoña y Martín (2009) y las estrategias diseñadas por la SEP en México, se establece este proyecto de investigación en el que se indagó en un primer momento, cuáles son los conocimientos y materiales para la prevención de las adicciones que poseen los docentes de escuelas primarias públicas y privadas de una zona escolar de la Ciudad de México. Lo que llevó a una segunda etapa de la investigación en la que

se establecieron propuestas de mejora tanto para la enseñanza de la prevención de adicciones así como de los materiales con los que disponen.

MÉTODO

Tipo de investigación

Se trata de una investigación de corte mixto bajo un diseño triangular concurrente de corte transversal en el que se indagó de manera cuantitativa y cualitativa los conocimientos, materiales y propuestas para la enseñanza de las adicciones por parte de docentes de escuelas públicas y privadas a nivel educación básica de una zona escolar de la Ciudad de México.

Objetivo general

Identificar si existen diferencias respecto a conocimientos, materiales y propuestas para la enseñanza de las adicciones entre docentes de escuelas de educación básica públicas y privadas de una zona escolar en la Ciudad de México.

Objetivos específicos

1. Detectar si existen diferencias entre docentes de escuelas públicas y privadas respecto a conocimientos esenciales para la enseñanza de las adicciones en niños de etapa escolar.
2. Identificar si existen diferencia respecto a los materiales didácticos para la enseñanza de las adicciones entre docentes de escuelas públicas y privadas de la Ciudad de México.
3. Establecer propuestas para la mejora de la enseñanza de la prevención de adicciones en niños de etapa escolar.

Participantes

94 docentes que laboran en 8 escuelas (5 públicas y 3 privadas) de una zona escolar de la Ciudad de México cuya participación fue voluntaria.

Muestra

Se utilizó una muestra dirigida, estuvo compuesta por 65 docentes de escuelas públicas que representaron el 69.1% y 29 de escuelas privadas que representaron el 30.9% del total de la muestra.

Instrumento

Dado la escasez de instrumentos que indagan esta problemática, se diseñó un instrumento ex profeso para esta investigación, se trata del Test Sociocomportamental para Maestros (TESOMAE, Ampudia y Becerril, 2016) que consta de 75 reactivos divididos en 4 áreas: labor docente, características del alumnado, uso de la tecnología y adicciones. Es autoaplicable y contiene reactivos mixtos (preguntas cerradas, de opción múltiple y abiertas). Para esta investigación se trabajó con el área denominada “adicciones”.

Diseño de investigación

La investigación fue no experimental ex post facto debido a que los participantes son docentes de educación básica.

Procedimiento

Para lograr establecer la investigación, inicialmente se contactó al supervisor de la zona escolar propuesta para presentar el proyecto y se convocó a una reunión con los directores de las 8 escuelas participantes. De común acuerdo, se estableció que la aplicación del instrumento fuera masiva en una junta de consejo.

En la junta de consejo se presentó el proyecto y se invitó a participar a los docentes de manera voluntaria. Previo a la aplicación del instrumento, los docentes firmaron un consentimiento informado de participación.

Posteriormente, se capturo y sistematizó la información donde se obtuvo la estadística descriptiva asociada a los criterios de la selección muestral, específicamente en relación al tipo de escuela donde los docentes laboran.

RESULTADOS

La muestra total estuvo conformada por 94 docentes de educación básica que laboran en ocho escuelas que conforman una zona escolar de la Ciudad de México. Debido a la agrupación por zona escolar no fue posible establecer homogeneidad en los dos grupos de análisis (docentes de escuelas públicas y docentes de escuelas privadas) aunque la proporción se asemeja mucho a la que se presenta en México. Respecto a la distribución muestral (Tabla 1) el 69.1% de los participantes laboran

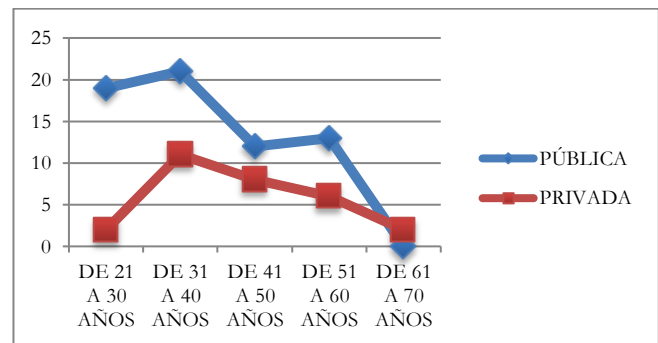
en escuelas públicas y el 30.9% en privadas.

Tabla 1. Distribución Muestral

	Frecuencia	Porcentaje	P. acumulado
PÚBLICA	65	69.1	69.1
PRIVADA	29	30.9	100.0
Total	94	100.0	

Las edades de los participantes (Gráfica 1) osciló entre 22 y 62 años con una Media= 39,95; y una D.E.= 10,54. Al establecer el análisis a partir del tipo de escuela en la que laboran se encontró que en las escuelas públicas los docentes son más jóvenes y que en las privadas prefieren docentes de mayor edad.

Gráfica 1. Edad



En relación al sexo de los docentes, se encontraron diferencias significativas (Tabla 2): en las escuelas públicas existen docentes hombres (27.7%) y mujeres (72.3%) a diferencia del cuerpo docente de las escuelas privadas participantes que está compuesto en su totalidad por mujeres.

Tabla 2. Sexo

	HOMBRE	MUJER
PÚBLICA	18 27.7%	47 72.3%
PRIVADA	0 0.0%	29 100.0%
TOTAL	18 19.1%	76 80.9%

Otro dato sociodemográfico que se indagó fue el

tiempo que llevan laborando como docentes (Tabla 3), se encontró que en ambos tipos de escuela (pública y privada) los docentes que llevan laborando más de 10 años frente a grupo son los que obtienen los porcentajes más elevados (50.8% y 69.0%, respectivamente).

Tabla 3. Tiempo de labor docente

	MENOS DE 1 AÑO	ENTRE 1 Y 5 AÑOS	ENTRE 6 Y 10 AÑOS	MÁS DE 10 AÑOS	TOTAL
PÚBLICA	4	12	16	33	65
	6.2%	18.5%	24.6%	50.8%	100.0%
PRIVADA	1	4	4	20	29
	3.4%	13.8%	13.8%	69.0%	100.0%
TOTAL	5	16	20	53	94
	5.3%	17.0%	21.3%	56.4%	100.0%

Para detectar si existen diferencias entre docentes de escuelas públicas y privadas respecto a conocimientos esenciales para la enseñanza de las adicciones en niños de etapa escolar, se aplicó el área de adicciones del TESOMAE (Ampudia & Becerril, 2016). A continuación se presentan ejemplos representativos de preguntas y respuestas por parte de los participantes con la finalidad de establecer diferencias entre los dos grupos de docentes participantes.

La primera pregunta que se establece en esta área del instrumento, fue indagar si los docentes saben si a nivel educación básica se enseña el tema de las adicciones (Tabla 4). En ambos grupos los porcentajes elevados se ubican en la respuesta afirmativa, sin embargo también existe un porcentaje de docentes de ambos tipos de escuela que no saben si el tema de las adicciones se enseña o no. Sin embargo, en el programa oficial por parte de la Secretaría de Educación Pública aparece en los textos de quinto año en la asignatura de Ciencias Naturales.

Por otra parte, se indagó respecto a la definición de adicción que manejan los docentes (Tabla 5). Se encontró que los docentes de escuelas públicas dan una definición básica (46.2%) que en su mayoría se refiere a sustancias legales e ilegales; en las escuelas privadas los docentes dan definiciones mediante ejemplos (41.4%) en especial a los comportamientos asociados a las adicciones. Cabe señalar

que en ambos grupos se observó que una definición amplia sólo es manejada por un porcentaje bajo (18.5% y 27.6%, respectivamente).

Tabla 4. Se enseña el tema de las adicciones en educación básica

	SI	NO	NO SABE	TOTAL
PÚBLICA	43	14	8	65
	66.2%	21.5%	12.3%	100.0%
PRIVADA	15	8	6	29
	51.7%	27.6%	20.7%	100.0%
TOTAL	58	22	14	94
	61.7%	23.4%	14.9%	100.0%

Tabla 5. Definición de Adicción

	DEFINICIÓN BÁSICA	EJEMPLIFICA LA DEFINICIÓN	DEFINICIÓN AMPLIA	TOTAL
PÚBLICA	30	23	12	65
	46.2%	35.4%	18.5%	100.0%
PRIVADA	9	12	8	29
	31.0%	41.4%	27.6%	100.0%
TOTAL	39	35	20	94
	41.5%	37.2%	21.3%	100.0%

En relación con la pregunta anterior, se indagó sobre el tipo de adicciones que conocen (Tabla 6). Se encontró que los docentes de ambos tipos de escuela conocen que existen diferentes tipos de adicciones (en especial a drogas legales e ilegales).

Resalta el hecho de que en las escuelas privadas señalan adicciones asociadas a la tecnología (13.8%) que en la actualidad son considerados comportamientos adictivos. En ambos grupos de docentes no señalan adicciones asociadas a la alimentación.

También se indagó qué tipo de adicciones pueden presentar los niños(as) de etapa escolar (Tabla 7). Al respecto, los docentes de ambos tipos de escuela señalaron que a la tecnología es la principal adicción que se presentan en niños y niñas (32.3% escuelas públicas y 34.5% escuelas privadas). Sin embargo, en la respuesta

Tabla 6. Tipos de adicciones

	ADICCIÓN A DROGAS LEGALES	ADICCIÓN A DROGAS ILEGALES	ASOCIADAS A LA TECNOLOGÍA	GRUPO DE ADICCIONES	NO SABE	NO CONTESTÓ	TOTAL
PÚBLICA	6	6	0	51	1	1	65
	9.2%	9.2%	0.0%	78.5%	1.5%	1.5%	100.0%
PRIVADA	4	5	4	15	1	0	29
	13.8%	17.2%	13.8%	51.7%	3.4%	0.0%	100.0%
TOTAL	10	11	4	66	2	1	94
	10.6%	11.7%	4.3%	70.2%	2.1%	1.1%	100.0%

anterior no fueron consideradas como tal, lo que significa

que los docentes no reconocen a la tecnología como un comportamiento adictivo.

Los docentes de las escuelas públicas relacionan adicciones a drogas legales (20.0%) e ilegales (12.3%) en niños, a diferencia de los docentes de escuelas privadas quienes poco reconocen las drogas legales.

En relación a la adicción en relación a la comida o alimentación los docentes de ambas escuelas no reconocen este comportamiento adictivo en los niños y niñas de etapa escolar.

Tabla 7. Tipo de adicciones que presentan los niños

	PÚBLICA	PRIVADA	TOTAL
ADICCIÓN A DROGAS LEGALES	13	1	14
	20.0%	3.4%	14.9%
ADICCIÓN A DROGAS ILEGALES	8	3	11
	12.3%	10.3%	11.7%
ADICCIONES ASOCIADAS A LA ALIMENTACIÓN	2	0	2
	3.1%	0.0%	2.1%
ADICCIONES ASOCIADAS A LA TECNOLOGÍA	21	10	31
	32.3%	34.5%	33.0%
GRUPO DE ADICCIONES	17	10	27
	26.2%	34.5%	28.7%
NO SABE	0	1	1
	0.0%	3.4%	1.1%
NO CONTESTÓ	4	4	8
	6.2%	13.8%	8.5%
TOTAL	65	29	94
	100.0%	100.0%	100.0%

En cuanto a los tipos de tratamientos que conocen para atender las adicciones, se encontró que ambos grupos de docentes señalan los grupos de autoayuda (29.2% docentes de escuelas públicas y 41.4% de los docentes de escuelas privadas) que son los más comunes en contextos sociales. Respecto al tratamiento psicológico, los docentes de escuelas privadas reconocen su existencia.

Cabe señalar que son pocos los que conocen la existencia del tratamiento multidisciplinario, en especial los docentes de escuelas públicas (7.7%). E incluso el 7.7% de los docentes de escuelas públicas no conoce tratamientos aunado al 3.4% de docentes que laboran en escuelas privadas. Estas cifras significan que resulta prioritario que los docentes aprendan acerca de los tratamientos de tal forma que puedan apoyar así como asesorar a los alumnos que estén en riesgo de padecer alguna adicción o que presenten comportamientos adictivos.

Respecto a los materiales didácticos para la enseñanza de las adicciones, los docentes, se indagó acerca si cuenta con el material necesario para enseñar las adicciones (Tabla 9). Al respecto, los docentes de ambos tipos de escuela señalan que no (públicas 55.4%, privadas 51.7%), en contraste con el 24.6% y 27.6% que respondieron de manera positiva.

Tabla 9. Cuentas con el material necesario para enseñar las adicciones

	PÚBLICA	PRIVADA	TOTAL
MÉDICO	9	1	10
	13.8%	3.4%	10.6%
PSICOLÓGICO	15	6	21
	23.1%	20.7%	22.3%
INTENTAR POR CUENTA PROPIA	1	0	1
	1.5%	0.0%	1.1%
GRUPOS DE AUTOAYUDA	19	12	31
	29.2%	41.4%	33.0%
TRATAMIENTO MULTIDISCIPLINARIO	5	6	11
	7.7%	20.7%	11.7%
NO CONOCE TRATAMIENTOS	5	1	6
	7.7%	3.4%	6.4%
NO CONTESTÓ	11	3	14
	16.9%	10.3%	14.9%
TOTAL	65	29	94
	100.0%	100.0%	100.0%

Tabla 10. Considera que existe información suficiente sobre adicciones para niños y niñas

	SI	NO	NO SABE	NO CONTESTÓ	TOTAL
PÚBLICA	19	41	5	0	65
	29.2%	63.1%	7.7%	0.0%	100.0%
PRIVADA	8	19	1	1	29
	27.6%	65.5%	3.4%	3.4%	100.0%
TOTAL	27	60	6	1	94
	28.7%	63.8%	6.4%	1.1%	100.0%

Tabla 10. Considera que existe información suficiente sobre adicciones para niños y niñas

En relación a las propuestas para la mejora de la enseñanza de la prevención de adicciones en niños de etapa escolar, se indagó de manera abierta en los docentes de ambos tipos de escuela cómo podrían prevenir las adicciones en sus alumnos, las modificaciones que le harían al material existente y propuestas de mejora. Al respecto se encontró que:

- Los docentes de escuelas públicas señalaron que para poder prevenir las adicciones pudieran brindar pláticas, ofrecer alternativas didácticas para el aprendizaje así como brindar orientación a los niños y niñas que lo requieran. Respecto a los cambios a los materiales, señalan que deben ser didácticos y lúdicos, que estén contextualizados en una realidad actual, que contenga material adicional como folletos o videos que ilustren el aprendizaje. Este grupo de docentes señaló que el apoyo de expertos en el tema beneficiaría el aprendizaje en el alumnado.

- Los docentes de escuelas privadas señalaron que podrían dar pláticas así como brindar estrategias didácticas en la enseñanza de las adicciones. Respecto a los materiales, las sugerencias son divididas por un lado señalan que los materiales deben estar contextualizados a una realidad actual aunado a que sean lúdicos y didácticos; aunque por el contrario señalan que no les harían cambios y que desean que no contengan imágenes relacionadas con las

No contar con materiales para la enseñanza y sensibilización respecto al tema de las adicciones se convierte en un factor de riesgo, pues la información es uno de los principales elementos para prevenir esta problemática.

Relacionado con lo anterior, se les preguntó a los docentes participantes si considera que existe información suficiente sobre adicciones para niños y niñas en etapa escolar (Tabla 10). Al respecto, los docentes de ambos tipos de escuela responden de manera negativa (63.1% docentes de escuelas públicas y 65.5%

adicciones. Finalmente, señalan que no desean la participación de expertos que los apoye en la enseñanza de esta temática debido a que no tienen control respecto a lo que los niños y niñas puedan aprender.

CONCLUSIONES

Acorde con las diferentes encuestas que se han realizado en México en relación a las adicciones que pudieran presentar niños y niñas de etapa escolar, este tema se convierte en un problema de salud que requiere atención por parte de diversas instituciones encargadas de su bienestar como son las escuelas.

Es así, que en esta investigación se indagó qué es lo que docentes de escuelas públicas y privadas conocen respecto a las adicciones. Y si existen diferencias entre ambos grupos. Se encontró que a pesar de que existe en los contenidos temáticos de la asignatura de Ciencias Naturales, los docentes desconocen que esta temática se enseña en la educación básica. Lo alarmante es que la mayoría de los participantes tienen más de 10 años frente a grupo.

Aunado a lo anterior, los docentes señalan que no existen los materiales suficientes para la enseñanza. Sin embargo, las propuestas difieren a partir del tipo de escuela donde laboran, en el caso de las escuelas públicas los docentes buscan contextualizar y actualizar la información e incluso recibir apoyo por parte de expertos que los ayude en la enseñanza de esta problemática. Por su parte los docentes de escuelas privadas optan por no mostrar imágenes asociadas a las adicciones además de no aceptar apoyo por parte de expertos porque pudieran interferir en la filosofía de enseñanza en las escuelas que laboran.

En un punto en que convergen ambos tipos de docentes, es en el escaso conocimiento que tienen respecto a esta problemática. Lo que significa que las escuelas no son una alternativa viable y real para la prevención de las adicciones.

A partir de lo anterior, se puede concluir que se deben diseñar estrategias de enseñanza que contemplen un modelo integral, científico, didáctico, empático así como

actualizado para que los docentes de escuelas públicas y privadas puedan ser agentes de cambio en la prevención de adicciones en niños y niñas de etapa escolar.

REFERENCIAS

- Ampudia, A. & Becerril, M. (2016) Test Sociocomportamental para Maestros- TESOMAE. México: CONACYT-Facultad de Psicología, UNAM
- Becoña, E. & Martín, E. (2009) Manual de intervención en drogodependencias. España: Síntesis
- Becoña, E. (2011) Manual de adicciones para psicólogos especialistas en psicología clínica en formación. España: Socidrogalcohol.
- Grigoravicius, M. J.; Ducos, L. M. A. (2015) Estudio sobre el consumo de sustancias psicoactivas en niños entre 10 y 12 años: Estado del arte y resultados preliminares. Argentina: *Anuario de Investigación*.
- Gutiérrez, A. (2014) *Tendencias en el consumo de drogas alguna vez en la vida en Centros de Integración Juvenil. Segundo semestre 2004 - segundo semestre de 2013*. Sistema de Información Epidemiológica del Consumo de Drogas. México: Centro de Integración Juvenil.
- Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz; Comisión Nacional Contra las Adicciones, Secretaría de Salud (2014) Encuesta Nacional de Consumo de Drogas en Estudiantes 2014 (ENCODE). México: INPRFM; 2015. Disponible en: www.inprf.gob.mx, www.conadic.gob.mx, www.cenadic.salud.gob.mx
- Muñoz, S.; Valeria, R. (2011) Las nuevas adicciones en niños y jóvenes. San Buenaventura: Instituto Superior de Formación Docente.
- O'Connor, K.; Shaefer, Ch.; Braverman, L. (2017) Manual de terapia de juego. México: El Manual Moderno.
- Organización Mundial de la Salud (2013) Informe OMS sobre la epidemia mundial de tabaquismo, 2013. Hacer cumplir las prohibiciones sobre publicidad, promoción y patrocinio del tabaco. Ginebra, Suiza: Servicio de Producción de Documentos de la OMS

Secretaría de Educación Pública (2011) Programa Escuela Segura. México: Secretaría de Educación Pública (SEP). Disponible en: <http://www.seslp.gob.mx/pdf/Guia%20para%20alumnos%205o%20y%206o.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2014) Ciencias Naturales. Libro para el alumno. Quinto grado. México: Secretaría de Educación Pública (SEP). Disponible en: <http://www.librosdetexto.sep.gob.mx/>

Secretaría de Salud, SSA (2011) Encuesta Nacional de Adicciones 2011, Drogas Ilícitas. México: Secretaría de Salud

Valoración de bienestar en personas adultas con diversidad funcional intelectual

Wellbeing assesment in adult people with intellectuall functional diversity

Emily Irene **Espadas-Sosa**¹
Dora Esperanza **Sevilla-Santo**²

¹Universidad Marista de Mérida.
Periférico Norte Tablaje Catastral 13941,
Carretera Mérida-Progreso, C.P. 97300; Mérida, Yucatán.

²Universidad Autónoma de Yucatán.
Kilómetro 1, carretera Mérida - Tizimín,
Mérida Yucatán.

Teléfonos: (52) (55) 56222329
Correos electrónicos: emily.espadas.sosa@gmail.com
dora.sevilla@correo.uady.mx

Artículo recibido: 2 de mayo de 2018; aceptado: 12 de junio de 2018

RESUMEN

La literatura y la experiencia empírica evidencian que la atención a las Personas con Diversidad Funcional (PcDF) se ha centrado en procesos académicos, familiares, de duelo y de recientemente, resiliencia; sin embargo, la perspectiva deficitaria aún permea. Por ello, se planteó contar “otra historia” partiendo de los paradigmas de diversidad funcional y de psicología positiva, para analizar el bienestar.

Para ello se aplicó una encuesta diseñada acorde a la teoría PERMA; además de entrevistas semiestructuradas con las PcDF intelectual, sus familiares y sus profesores/as, que permitieron profundizar en el análisis de las dimensiones de bienestar.

En la encuesta, las dimensiones con mejor evaluación fueron relaciones positivas y significado. Sin embargo, en las entrevistas las más representativas fueron involucramiento y positividad.

ABSTRACT

Literature and empirical experience demonstrate that attention to People with Functional Diversity (PwFD) has focused on academic and family processes, grief and recently, resilience; nevertheless, deficit perspective still prevails. That is why, telling "other story" is proposed, starting from paradigms of functional diversity and positive psychology, to analyze wellbeing.

For this matter, a poll designed from PERMA theory was applied; alongside semistructured interviews with PwFD intellectual, their relatives and teachers, that allowed to deepen in the analisis of the dimensions of wellbeing.

In the test, the dimensions with better evaluation were positiverelationships and meaning. Although, in the interviews the most representative were involvement and positivity.

Palabras clave: Bienestar, diversidad funcional intelectual, psicología positiva, educación para la diversidad.

Key words: wellbeing, intellectual functional diversity, positive psychology, education for diversity.

INTRODUCCIÓN

La importancia de trabajar aspectos de bienestar obedece a la idea de que la educación es parte de una formación para la vida; de tal manera que considerar aspectos psicológicos, resulta de gran lógica para la identificación de fortalezas y habilidades en las personas. Es por eso que el objetivo de este trabajo fue la valoración de bienestar en PcDF intelectual, enfatizando la importancia de que este colectivo sea escuchado, ya que pocas veces lo es, porque usualmente son las personas a su alrededor las que son consultadas sobre aspectos vinculados con ellos/as.

La mayor parte de las investigaciones relacionadas con PcDF intelectual se han referido a aspectos tales como inclusión educativa, apoyos pedagógicos, percepción de las familias, relación con los hermanos; pero han sido pocos los estudios encontrados donde se trabaja directamente con las PcDF intelectual, y muchos menos los que se dedican a trabajar en cómo se sienten con ellos/as mismos/as. De aquí que se plantea el hecho de que las necesidades emocionales y/o psicológicas de este colectivo han sido descuidadas (Dagnan, 2008); por lo que la línea de la investigación coincide con la afirmación de Gentil, Mesurado y Vignale (2007) “Sin afecto no se aprende ni se crece”.

Concepción de Diversidad Funcional.

La concepción de diversidad funcional intelectual - para la mayoría de los autores discapacidad intelectual- ha pasado por varias etapas hasta lo que se conceptualiza en nuestros días, por lo que es importante describir los modelos predominantes de intervención en este ámbito, con la finalidad de comprender la forma en que actualmente es visualizada y las expectativas que se tienen sobre este colectivo de personas.

El énfasis en el cambio de conceptualización radica en el uso de un término que ha estado surgiendo de la propia “voz” de las personas con discapacidad: la diversidad funcional. Este colectivo señala que el concepto de discapacidad si bien representa un avance - en el trato, en la propuesta de convenciones internacionales, por poner ejemplos-, sigue siendo estigmatizante; por ello plantea que las personas pueden nacer o adquirir una problemática de tipo funcional en alguna de las siguientes áreas: intelectual (como el caso

de la diversidad funcional intelectual), auditiva (aún señalada discapacidad auditiva), visual (aún señalada discapacidad visual) o motriz (aún señalada discapacidad motriz).

Se reconocen las limitaciones o restricciones en algunas capacidades (motrices, visuales, auditivas o intelectuales) pero también la existencia de habilidades, otras capacidades y fortalezas presentes en la persona que es referida con alguna diversidad funcional. Algunos autores señalan que el cambio de término obedece a una concepción más digna y menos discriminatoria hacia este colectivo, históricamente enajenado, buscando un nuevo concepto en el que una persona pueda encontrar una identidad que no sea percibida como negativa (Romañach y Palacios, 2006; Navarro, Estévez y Sánchez Cuervo, 2010).

Romañach (2010) considera que la diversidad funcional ha sido percibida por la sociedad de diferentes maneras a lo largo de la historia, representada teóricamente en cinco diferentes visiones y modelos, mismos que se presentan en la tabla uno (en archivo anexo).

A partir de la tabla 1, es posible notar que a pesar de que se ha pretendido evolucionar en los paradigmas, los dos modelos iniciales aún se encuentran vigentes en la visión y correspondiente trato hacia las personas con diversidad funcional.

También se puede evidenciar el papel de los profesionales en la definición y atención dada a personas con diversidad funcional, porque desde su experiencia parecen haber dado la pauta para decidir cómo llamarles y qué camino seguir para atender las necesidades de dicho colectivo. Sin embargo, la historia ha mostrado que el mismo grupo de personas con diversidad funcional ha podido determinarse y solicitar un trato más digno, a través de movimientos asociativos de las mismas personas así como de sus familiares.

El término ‘persona con diversidad funcional’ tiene su origen en los debates que se crean en el Foro de Vida Independiente en 2006 (Romañach, 2010), y surge porque en un análisis de las expresiones que se habían venido empleando para denominar a este sector de población (inválido, subnormal, deficiente, inútil, retrasado, idiota, minusválido, mutilado, lisiado, etc.), contemplan una semántica peyorativa.

Tabla 1.
Paradigmas de la Diversidad.

Modelo	Visión
De prescindencia.	Dentro del modelo de la prescindencia, es importante señalar que la diversidad funcional era considerada como un mal, una maldición o castigo divino. Se alude a la innecesidad de las personas con diversidad funcional (PcDF) a través de la exclusión o el genocidio.
Médico – Rehabilitador.	Dentro del modelo médico comienza a tratarse “la locura” en instituciones mentales, donde las PcDF eran excluidas o motivo de vergüenza familiar y/o social dada la diferencia física que presentaban en comparación a la norma. En educación, este modelo se vio presente en las comparaciones con la norma, etiquetación y enfoques basados en el déficit de las PcDF. También se caracterizó por el rol de “expertez” de los especialistas, quienes determinaban “el destino” de las PcDF a través de sus intervenciones y/o recomendaciones.
Social.	Las condiciones anteriores dieron origen al modelo social, desde el cual ya no se concibe a las personas con discapacidad como <el problema> sino lo que existen son prácticas discapacitantes (Iáñez, 2010). Derivados de este modelo surgen modelos importantes como el derecho a la Vida Independiente y el énfasis en los derechos humanos. Por ello el brindar apoyos para eliminar las barreras para la participación y el aprendizaje es importante para el modelo.
De las capacidades.	El enfoque de las capacidades propuesto por Nussbaum, tiene como objetivo demandar justicia hacia seres que no se han tomado en cuenta en las tradicionales teorías de justicia social, como es el caso de las PcDF.
De la diversidad.	Para este modelo, el punto central se trata de la igualdad en la adquisición de medios y recursos, de reconocer la diversidad como un hecho natural, se trata de nociones de justicia y dignidad, donde la “voz” de decisión es dada por las mismas PcDF. Si bien es un colectivo heterogéneo, se reconocen como un grupo que requiere emanciparse de la discriminación y etiquetación.

Por ello, el término persona con diversidad funcional parece acertado, ya que supone una manera diferente de mirar las capacidades. La primera justificación que convence para su uso es que nace en el seno de grupo

representativo de personas involucradas, siendo así como deciden llamarse. Hasta ahora, han sido personas sin diversidad funcional las que han designado la terminología para referirse a este sector de población, lo que viene a destacar el poder que ostentan los “otros” para definir la identidad de los diferentes.

El término “diversidad funcional” se ajusta a una realidad en la que una persona funciona de manera diferente o diversa de la mayoría de la sociedad..., las mujeres y hombres con diversidad funcional son diferentes desde el punto de vista médico o físico, de la mayor parte de la población. Al tener características diferentes, y dadas las condiciones de entorno generadas por la sociedad, se ven obligadas (las personas) a realizar las mismas tareas o funciones de una manera diferente, algunas veces a través de terceras personas. Este término considera la diferencia del individuo y la falta de respeto de las mayorías, que en sus procesos constructivos sociales y de entorno, no tiene en cuenta esa diversidad funcional (Romañach y Lobato, 2005).

Definición de Bienestar.

Por otro lado, el segundo elemento fundamental que se plantea en el estudio parte de las premisas de la psicología positiva, siendo específicamente el término de bienestar. Es importante aclarar que, para efecto de esta investigación, el concepto de bienestar se contempló desde un punto de vista educativo y psicológico.

Para iniciar, es importante referir que el objetivo de la psicología positiva es poder evaluar (mediante la ciencia) y promover el funcionamiento óptimo de las personas, con el fin de poder identificar factores en común, determinando así estrategias que puedan serles útiles a más personas (Seligman, 2011).

Para la psicología positiva, “el bienestar es un tipo de bienestar que consiste en percepciones y afirmaciones de felicidad y satisfacción con la vida, a través de un balance de afectos positivos y negativos” (Snyder, Lopez & Pedrotti, 2011, p. 66). Si bien, dentro de la psicología positiva existen varias definiciones de bienestar, en el que se centra el presente estudio es el propuesto por Seligman.

Para Martin Seligman (2011), el bienestar se puede definir con base en la teoría PERMA, la visión que

aporta dicha teoría constituye un enfoque positivo, integral y coherente con las propuestas realizadas en la educación para la diversidad. En la Tabla 2 se detallan las dimensiones propuestas en esta teoría.

Tabla 2.

Definiciones de las dimensiones acordes a la teoría PERMA.

Dimensión	Definición conceptual
Positividad	Para Fredrickson (2004), la positividad radica en la presencia de mayores emociones positivas que negativas, con un ratio de 3 a 1.
Involucramiento o flujo	El flujo involucra a la conciencia. Todo lo que experimentamos –gozo o dolor, interés o aburrimiento– se representa en la mente como información. Si somos capaces de controlar esta información, podremos decidir cómo será nuestra vida. Experimentar mayor bienestar (Csikszentmihalyi, 2012).
Relaciones interpersonales	Construcción y presencia de relaciones de calidad (Cuadra y Florenzano, 2003), que proporcionan apoyo emocional e instrumental en momentos de estrés y desafío, pero también proporcionan un sentido de conexión y la oportunidad de celebrar las cosas buenas de la vida.
Significado o sentido de vida	El nivel en que una persona percibe significado a su vida y siente que tiene un propósito, misión o meta le produce bienestar (Tarragona, 2013). Se divide en cuatro rubros: trabajo/logros, intimidad/relaciones interpersonales, espiritualidad/religiosidad y trascendencia/generatividad.
Metas alcanzadas	Seligman la define como la satisfacción cuando enfrentamos retos y alcanzamos logros, a ésta la denomina “vida victoriosa” (Tarragona, 2013).

La visión de bienestar previamente explicada en la tabla anterior fue elegida por su énfasis en el desarrollo personal positivo, considerando la coherencia con la concepción de diversidad funcional. De la misma forma, cada uno de los elementos de la teoría PERMA son medibles y evaluables en diferentes colectivos como el estudiado.

En síntesis, el bienestar es conceptualizado con base en la presencia de los cinco factores señalados anteriormente. Es por ello que se pretende que esa definición sea el marco de referencia teórico y práctico desde el cual se orientará el trabajo, para la identificación

de las características de bienestar en personas con diversidad funcional intelectual. Lo anterior obedece a la posibilidad de haber hallado en la psicología positiva herramientas útiles y prácticas para trabajar con la población del estudio, así como brindar un enfoque más positivo al desarrollo de la educación en la diversidad.

De acuerdo a Jahoda, Wilson, Stalker y Cairney (2010), las personas con diversidad funcional intelectual tienen conciencia acerca de la experiencia del estigma que la sociedad hace de su propia discapacidad.

Dicha situación pone de relieve la importancia de trabajar con este gran colectivo, especialmente con aquellos que se encuentran en la edad adulta, puesto que ha sido un tema poco estudiado, habiéndose centrado más en el desarrollo de la infancia y la adolescencia en función de la conducta adaptativa, la rehabilitación, la consideración de aspectos físicos y/o de salud, de lenguaje, desarrollo de habilidades sociales, necesidades académicas, o de índole inclusiva. Todo lo anterior ha sido muy importante, cabe aclararlo, pero ha sido poco analizado el bienestar, pareciendo equipararse éste con aspectos de índole externa: asistencia a talleres, actividades ocupacionales o la integración a un trabajo.

Es a partir de lo expuesto que el presente estudio estableció la siguiente pregunta de investigación.

Pregunta de investigación.

¿Cuáles son los indicadores de bienestar, desde la teoría PERMA, en personas adultas con diversidad funcional intelectual pertenecientes a una organización educativa del Estado de Yucatán?

Para dar respuesta a esta pregunta, se planteó el siguiente objetivo.

MÉTODO

Objetivo.

Evaluar el nivel de las dimensiones de bienestar de acuerdo la teoría PERMA, en personas adultas con diversidad funcional intelectual.

Dado el objetivo planteado, se propuso la utilización de un método mixto, es decir, la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo en un solo estudio con el fin de obtener una fotografía más completa del fenómeno; específicamente se utilizó el

diseño transformativo concurrente (DISTRAC). Dicho diseño recolecta datos cuantitativos y cualitativos en un mismo momento (concurrente) y puede darse o no mayor peso a uno u otro método, pero al igual que el diseño transformativo secuencial, la recolección y el análisis son guiados por una teoría, visión, ideología o perspectiva (Hernández, Fernández y Batista, 2010). En este caso, el enfoque está sustentado en una teoría, que para este estudio es la Psicología Positiva y de la cual emana el constructo de estudio: el bienestar.

El alcance del estudio es explicativo, dado que permite identificar las dimensiones del bienestar, planteadas en la teoría PERMA, desde la visión de tres actores educativos principales: la misma persona con diversidad funcional, sus familiares y sus profesores.

Población.

La población en estudio estuvo conformada por jóvenes adultos con diversidad funcional intelectual, asistentes a Centros de Atención Múltiple (CAM). Después de haber realizado los trámites pertinentes ante la Secretaría de Educación Pública (SEP), se autorizó trabajar con cuatro CAM.

En los CAM asignados se invitó a participar a los alumnos que se encontraran en un rango de edad entre los 18 años y 30 años, quedando la muestra constituida por 47 jóvenes con diversidad funcional intelectual. A este grupo se aplicó la encuesta de Bienestar.

Para la segunda parte del estudio, se decidió trabajar con 12 alumnos que cumplieran con la disponibilidad de tiempo para continuar en el estudio, además de tener su aprobación y la de sus familiares. Finalmente, fueron nueve alumnos los que aceptaron la invitación para continuar con las entrevistas; de estos, cinco son mujeres y tres varones, con un promedio de edad de 21 años y se encuentran distribuidos como alumnos de los talleres de cocina, carpintería, herrería y belleza.

También se trabajó con ocho madres de familia, un padre y una pareja de abuelos; además de cuatro profesores y la trabajadora social que proporcionaron información de cada uno de los ocho alumnos (a través de las entrevistas).

Instrumentos

Encuesta de bienestar.

A partir de lo que propone la Teoría PERMA: positividad, involucramiento, relaciones interpersonales, significado y metas alcanzadas, desarrollada por Seligman y de las herramientas que plantea para evaluar las dimensiones de la misma, se realizó una revisión de instrumentos y de los puntos más sobresalientes contenidos en la teoría; para construir la encuesta mencionada que permitió evaluar las dimensiones del constructo de bienestar en personas con diversidad funcional intelectual.

El instrumento quedó conformado originalmente por 68 reactivos, distribuidos en las diferentes dimensiones y teniendo como respuesta una escala con tres opciones de respuesta: pocas veces, a veces y casi siempre, para que el nivel de dificultad al responder fuera mínimo. Una vez que se tuvo la versión completa de la encuesta, fue sometida a la revisión de cinco jueces expertos en el área, quienes hicieron recomendaciones en cuanto a: a) eliminación de reactivos que se repetían, b) modificación en la redacción de reactivos poco comprensibles, y c) reubicación de reactivos en otra dimensión diferente a la que se le había asignado inicialmente; quedando la versión final para aplicación con 64 reactivos.

La aplicación se realizó en los CAM, en un espacio proporcionado por las autoridades escolares. Se trabajó de manera individual con cada alumno, teniendo como promedio 30 minutos en cada aplicación y sirviéndose de apoyos visuales en algunos casos donde se brindaban las 3 opciones de respuesta.

Esta versión obtuvo un coeficiente de confiabilidad (alfa de Cronbach) de .841, lo cual muestra una alta fiabilidad de la prueba para aplicarse al colectivo de estudio.

Guías de entrevista.

Se realizaron tres tipos de entrevistas semi-estructuradas, en primer término a los alumnos con diversidad funcional intelectual, en segundo lugar a sus madres y/o padres y en tercer lugar, a sus profesores. En dichas entrevistas se plantearon preguntas que permitieran profundizar en la exploración de las

diferentes dimensiones planteadas en la Teoría PERMA.

Las entrevistas se realizaron de manera individual en un espacio privado asignado por la trabajadora social del plantel, con una duración que oscilaba entre los 25 y los 40 minutos. Se llevaron herramientas de apoyo visual como el indicador de emociones y se realizaron unos dibujos que representaban las virtudes mencionadas en el tema de las fortalezas personales, para hacer la información más accesible a la población con la que se trabajó. Algunos requirieron el apoyo, otros no.

RESULTADOS

Encuesta de bienestar.

Del total de los 47 participantes pertenecientes a los cuatro CAM, se trabajó con 26 varones y 21 mujeres, con un rango de edad entre los 18 y 31 años, siendo la media de edad los 21 años, edad esperada para la asistencia a los talleres de capacitación laboral.

A continuación se presentan los resultados a partir de las mismas dimensiones de la teoría PERMA y que fueron las contenidas en la encuesta.

- *Positividad.*

En la dimensión positividad se considera que las personas con diversidad funcional intelectual que participaron en el estudio poseen un nivel de positividad que contribuye a su bienestar. En la siguiente tabla se presentan algunas respuestas obtenidas en esta dimensión, resaltándose las puntuaciones altas.

Como se evidencia en la Tabla 3, los alumnos parecen evaluar la presencia de un mayor repertorio de emociones positivas que de negativas, acercándose al ratio propuesto por Fredrickson de 3:1, es decir, tres emociones positivas por cada negativa, que para el caso del estudio fue de 15:6.

- *Involucramiento.*

De acuerdo a la teoría, el flujo es una característica de la vida con entrega o vida involucrada y ésta implica a la conciencia. De acuerdo a Csikzentmihayyi (2012) todo lo que experimentamos -gozo o dolor, interés o aburrimiento- se representa en la mente como información. Si somos capaces de controlar esta información, podremos decidir cómo será nuestra vida, y así experimentar mayor bienestar. Por otro lado, para

evaluar el involucramiento, la definición operacional consistió en puntuar en el rubro casi siempre de la escala en al menos seis de los nueve reactivos que lo conforman. La tabla 4 muestra los resultados obtenidos.

Tabla 3

Algunas respuestas a la dimensión positividad.

Reactivo	Casi siempre F %	A veces F %	Pocas veces F %
Me siento asustado/a	11 (23, 4%)	9 (19, 1%)	27 (57, 4%)
Soy un chico/a listo/a	24 (51, 1%)	12 (25, %)	11 (23, 4)
Las cosas irán mejor	28 (59, 6%)	10 (21, 3%)	9 (19, 1%)
Me siento alegre	36 (76, 66%)	8 (17%)	3 (6, 4%)
Siento amor	38 (80, 9%)	8 (17%)	1 (2, 1%)
Contento con mi estado sentimental	35 (74, 5%)	9 (19, 1%)	3 (6, 4%)
Me siento triste	11 (23,4%)	11 (23, 4%)	25 (53, 2%)

Tabla 4

Algunas respuestas a la dimensión involucramiento.

Reactivo	Casi siempre F %	A veces F %	Pocas veces F %
Sé qué me interesa	36 (76, 6%)	8 (17 %)	3 (6, 4%)
Me toma tiempo concentrarme	17 (36, 2%)	13 (27, 7%)	17 (36, 2%)
Sé para que soy bueno	35 (74, 5%)	8 (17%)	4 (8, 5%)

Uno de los objetivos de Csikzentmihayyi (2012) al hablar de los estados de flujo es el incremento en la calidad de vida, pues existe una estrecha relación entre el interés personal y las habilidades. Señala que es posible crear estos estados en ámbitos escolares, lo que parece corroborarse con los resultados obtenidos en este apartado, pues para la gran mayoría las actividades que realizan les permiten alcanzar condiciones de flujo al poder concentrarse, aislar distracciones cuando desean lograr algo específico y saber qué es lo que hacen bien.

Por ello, es importante citar la Teoría de la Autodeterminación (SDT, Self-Determination Theory) propuesta por Ryan y Deci (2000), donde parten del supuesto que las personas pueden ser proactivas y comprometidas o bien, inactivas o alienadas, dependiendo-en gran parte- de la condición social en la que se desarrollan y funcionan.

• *Relaciones interpersonales.*

La definición conceptual que guía el análisis de esta dimensión es tomada de Cuadra y Florenzano (2003) quienes la explican como la construcción y presencia de relaciones de calidad que proporcionan apoyo emocional e instrumental en momentos de estrés y desafío, pero también proporcionan un sentido de conexión y la oportunidad de celebrar las cosas buenas de la vida. La tabla 5 muestra los resultados encontrados.

Tabla 5

Algunas respuestas a la dimensión relaciones interpersonales.

Reactivo	Casi siempre F %	A veces F %	Pocas veces F %
Existen personas que me quieren como soy	40 (85, 1%)	6 (12, 8%)	1 (2, 1%)
Existe una buena relación entre mi familia y yo	39 (83%)	6 (12, 8%)	2 (4, 3%)
Es fácil que otras personas se relacionen conmigo	24 (51, 1%)	10 (21, 3%)	13 (27, 7%)
Me siento feliz teniendo amigos/as	37 (78, 7%)	8 (17 %)	2 (4, 3%)
Cuento con personas que me ayudan si lo necesito	36 (76, 6%)	6 (12, 8%)	5 (10, 6%)

Peterson (2006) señala que la capacidad de amar y ser amado es muy importante a lo largo de toda la vida. No se refiere solo al amor romántico o de pareja, sino al que existe en todo tipo de relaciones cercanas, como en la amistad, por ejemplo. Y parece ser que esta dimensión es uno de los mayores pilares de bienestar para los alumnos que respondieron la encuesta, pues parecieran estar rodeados de personas que los quieren y a quienes quieren.

• *Significado o sentido de vida.*

El nivel en que una persona percibe significado a su vida y siente que tiene un propósito, misión o meta le produce bienestar (Emmons, 2003; en Tarragona, 2013). Emmons (2003) ha estudiado el sentido de vida y ha encontrado que para la mayoría de las personas hay 4 fuentes importantes de significado en sus vidas: trabajo / logros, intimidad / relaciones interpersonales, espiritualidad / religiosidad y trascendencia / generatividad.

El ámbito del significado se explica con la manera en la que interpretamos y le encontramos coherencia a nuestras experiencias. De acuerdo a los resultados obtenidos en las respuestas de los alumnos participantes, parecen atribuirle grandes significados a las actividades que realizan, particularmente las que tratan de ayuda o servicio.

Tabla 6

Algunas respuestas a la dimensión significado o sentido de vida.

Reactivo	Casi siempre F %	A veces F %	Pocas veces F %
Hago que la vida de otros/as sea mejor	37 (78, 7%)	8 (17 %)	2 (4, 3%)
Me siento bien ayudando cuando lo necesitan	38 (80, 9%)	7 (14, 9%)	2 (4, 3%)
Creo en la existencia de Dios	36 (76, 6%)	5 (10, 6%)	6 (12, 8%)
Creo nací para lograr algo	31 (66%)	10 (21, 3%)	6 (12, 8%)

• *Metas alcanzadas.*

Seligman define la dimensión de metas alcanzadas como la satisfacción obtenida al enfrentar retos y alcanzar logros, incluso le denomina “vida victoriosa” (Tarragona, 2013). Aunque existen situaciones o hechos que no podemos controlar, y no podemos estar seguros de lo que va a suceder en un futuro, hay investigaciones que indican que las personas que se ponen metas y las alcanzan, tienen mayores niveles de bienestar.

Las respuestas obtenidas en esta dimensión se centraron en las actividades realizadas en el taller de capacitación laboral, así como en las que desempeñan en casa. En general, la mayoría de los alumnos parece encontrarse eligiendo la mayor parte de las cosas que hacen. Sin embargo, si es una meta difícil la mayor parte de los participantes suelen abandonar la tarea; esto probablemente se encuentra relacionado con la falta de apoyos que reciben para complementar una actividad planteada.

Tabla 7

Algunas respuestas a la dimensión metas alcanzadas.

Reactivo	Casi siempre F %	A veces F %	Pocas veces F %
Elijo las metas que me propongo	34 (72, 3%)	7 (14, 9%)	6 (12, 8%)
Alcanzo a cumplir lo que me propongo	29 (61, 7%)	13 (27, 7%)	5 (10, 6%)
Si la actividad es difícil, me desespero y la dejo	23 (48, 9%)	14 (29, 8%)	10 (21, 3%)

Entrevistas.

La entrevista fue otro de los instrumentos de indagación. Se realizaron tres tipos de entrevistas semi-estructuradas, en primer término a los alumnos y alumnas con diversidad funcional intelectual, en segundo lugar a sus madres y/o padres, y en tercer lugar, a sus profesoras y/o profesores. Esto con la intención de dar cumplimiento a uno de los objetivos de investigación, que consiste en la exploración de la percepción de bienestar.

A partir de los resultados de la encuesta y como se ha mencionado previamente, se hizo una selección de doce alumnos/as que podrían continuar participando en las siguientes etapas del estudio. Las entrevistas se realizaron de manera individual en un espacio privado asignado por la trabajadora social del plantel, con una duración que oscilaba entre los 25 y los 40 minutos. Se llevaron herramientas de apoyo visual como el indicador de emociones y se realizaron unos dibujos que representaban las virtudes mencionadas en el tema de las fortalezas personales, para hacer la información más accesible a la población con la que se trabajó. Algunos requirieron el apoyo, otros no.

De la misma forma, también se realizaron entrevistas con las ocho madres y un padre de familia (abuelo para ser más específica), donde se exploraron las percepciones que tienen en cuanto al bienestar de sus hijas e hijos. En promedio, las entrevistas duraban una hora, es importante comentar que se notó una gran disponibilidad de las madres y el abuelo para participar en la investigación.

El resultado total fue de 22 entrevistas realizadas con los y las jóvenes con diversidad funcional intelectual, con sus madres y/o familiares así como con sus

profesoras/es. A manera de ejemplo se presenta un caso específico.

Caso Ana.

Ana tiene 23 años y es alumna del taller de Belleza desde hace 4. Es la mayor de dos hijas de un matrimonio conformado por sus padres. De complexión delgada y estatura pequeña, es descrita a menudo como una chica callada y un tanto tímida.

Enseguida se presenta parte de las entrevistas desarrolladas con Ana, su madre y su profesora, de acuerdo a las cinco dimensiones de la teoría PERMA.

- Positividad.

En primer término, se señala la dimensión de POSITIVIDAD, con las respuestas a la pregunta “En un día común y corriente, ¿cómo estás?” Cuando se dirigió a ella se brindaron unas opciones de respuesta en una lámina de apoyo, que con dibujos representaban varios estados de ánimo. La pregunta realizada a su madre y a la profesora fue “En un día común y corriente, ¿cuál es el estado de ánimo de Ana?, ¿Suele actuar más positiva o negativamente?” Los fragmentos de la entrevista se presentan en la tabla 8.

Tabla 8

Respuestas para el caso de Ana ante la pregunta del estado de ánimo.

Lo que dijo la participante	Lo que dijo su madre	Lo que dijo la profesora
Bien...y señaló la figura con el rostro de una persona feliz.	Sí, pues a veces está alegre, y está a la expectativa, de lo que vamos a hacer y a planear el día... es positiva.	No puedo decir que siempre esté contenta, tiene sus ratos en que está pensativa o disgustada, se molesta con mucha facilidad...es muy callada. Aunque siento es más positiva que negativa.

Para Fredrickson (2004), las emociones positivas amplían nuestro repertorio mental y conductual, ayudan a manejar y reducir el impacto de emociones negativas, refuerzan recursos personales y sociales y refuerzan el bienestar. Para el caso de Ana, quien se identificó como una persona “feliz”, ésta parecía un área de fortaleza, pues está predominantemente positiva,

aunque desde luego expresa y manifiesta emociones negativas, parece que sabe equilibrarlas.

- *Involucramiento.*

En cuanto a la dimensión de INVOLUCRAMIENTO, se plantearon a Ana las preguntas siguientes “¿Qué actividad disfrutas tú mucho hacer? y ¿Cuál es la actividad que te sale muy bien?” A su madre y profesora se les preguntó “¿Qué actividad disfruta mucho hacer? y ¿Cuál es la actividad que le sale muy bien?”. Las respuestas se plantearon en la Tabla 9.

El estado óptimo de experiencia interna es cuando hay orden en la conciencia, esto sucede cuando la energía psíquica (o atención) se utiliza para tener metas realistas y cuando las habilidades encajan con las oportunidades para actuar (Csikszentmihalyi, 2012). Ana, al respecto, parece experimentar involucramiento cuando se desenvuelve en danza o frente al escenario; es decir, con actividades que involucren movimiento del cuerpo, pues parece concentrar la atención en aquello y cuenta con las oportunidades para llevar a cabo tales actividades.

Tabla 9
Respuestas para el caso de Ana ante la pregunta de intereses y habilidades.

Lo que dijo la participante	Lo que dijo su madre	Lo que dijo la profesora
Pues me gusta lavar trastes, hacer la tarea, venir a la escuela... Y me sale bien que voy a danza deportiva. Algo que me gusta mucho es bailar.	Le gusta bailar más sin embargo no se le da mucho, o sea a veces el cuerpo de ella es muy rígido, pero sin embargo, se siente bien y está tomando igual danza deportiva que es baile de salón... Y creo que lo que a ella le gusta es pintar, pues también va a clases de pintura.	A Ana la he puesto a hacer alguna manualidad veo que eso le interesa mucho... Y creo le gusta modelar. Cuando hicimos la modelada, veo que lo disfrutó mucho. Le gusta desenvolverse en público.

- *Relaciones positivas.*

Respecto a la dimensión de RELACIONES POSITIVAS, se presentan dos preguntas con sus correspondientes respuestas. La primera hace referencia a la indagación en las relaciones de amistad. Específicamente se le preguntó a Ana “¿Tienes

amigos/as?”, así como a la madre de Ana y a su profesora, “¿Ana tiene amigos/as?”. Las respuestas se mencionan en la tabla 10.

Tabla 10
Respuestas para el caso de Ana ante la pregunta de relaciones de amistad.

Lo que dijo la participante	Lo que dijo su madre	Lo que dijo la profesora
Tengo compañeras acá en mi salón... todas son mis amigas. Son de las que te ayudan, te dicen “tú puedes hacerlo o no lo puedes hacer”.	¿Amigos? bueno contados los de la escuela. O sea, compañeras ¿no? Pero por decir que ella salga al cine o a algún lugar con alguien, no, solamente con nosotros, contadas ocasiones hemos ido a casa de alguien (compañera). Pero pues la distancia lo hace difícil.	Ana hace algunas amistades pero no se lleva bien con sus compañeras. Ahorita por ejemplo se lleva mucho con una chica pero no siento que sean como su amiga sino porque esta chica le dice a Ana lo que va hacer. Como que es una relación conflictiva.

La segunda pregunta externada hace referencia a las oportunidades de desarrollo promovidas por el sistema familiar. Específicamente, se le planteó a Ana: “Cuándo deseas hacer algo, ¿cómo reacciona tu familia?”; para esto se brindó una estrategia de apoyo visual que contenía cuatro clases de respuestas: nos orientan y nos apoyan, o; nos dicen cómo hacerlo y nos dicen que sí como una manita aquí, pero luego no sucede nada; o de plano nos dicen no; o ni siquiera nos dejan que hagamos nada nuevo o intentarlo. A su madre y a la profesora se le externó la misma pregunta: “Cuando Ana desea hacer algo, ¿cómo reacciona?”, brindando las mismas opciones de respuesta, mismas que se plantean en la Tabla 11.

Después de presentar las respuestas a las preguntas anteriormente planteadas, parece ser que las relaciones que establece Ana con sus compañeras son un tanto complicadas, con pocos espacios para la convivencia social fuera del ambiente escolar. De la misma forma, las oportunidades para el desarrollo de nuevas actividades parecen ser escasas, pero ella no lo percibe de esa manera.

Al respecto, la psicología positiva señala que las relaciones buenas con otras personas —amigos,

familiares y compañeros de trabajo— son el factor que contribuye de manera más importante a la buena vida psicológica (Park, Peterson y Sun, 2013). Si bien Ana parecía presentar un mayor ratio de positividad, las relaciones interpersonales parecen jugar un papel en su bienestar, pues no parecen promover el mismo.

Tabla 11

Respuestas para el caso de Ana ante la pregunta de oportunidades de desarrollo brindadas por la familia y la profesora.

Lo que dijo la participante	Lo que dijo su madre	Lo que dijo la profesora
Señaló la opción: dicen que sí pero luego no pasa nada. Al explicarle de nuevo a qué se refería, cambió de opinión y eligió la primera: orientan y apoyan para que se cumpla lo solicitado.	Pues... eh... le decimos que sí pero hay que hay que ver si se puede lo que ella necesita.	Pues – en casa- le dicen que sí pero creo que al final no pasa nada. Y yo... le digo que sí, la oriento, pero usualmente quiere hacer cosas demasiado difíciles, como las chicas más listas, entonces no siempre se puede.

Aunado a ello, la escasa percepción de Ana al respecto de las pocas oportunidades que le brindan en casa y en la escuela, para desarrollar algo que ella misma propone, coincide con lo planteado por García de la Cruz (2008) al señalar que el estigma impuesto hacia las personas con diversidad funcional es muchas veces inevitable, incluyendo en dicha mirada a las personas que le rodean, como es el caso de familiares y profesores/as. Para esta situación particular, parece ser “el no puede sola”.

• *Vida con sentido o significativa.*

En relación a la dimensión de SENTIDO DE VIDA, una de las interrogantes planteadas a Ana fue “¿Para qué crees vinimos a este mundo?”. De la misma forma, se le preguntó a la madre y a la profesora de Ana, “¿para qué cree vino Ana a este mundo?”. Enseguida se presentan las respuestas en la Tabla 12.

Por las respuestas brindadas por las participantes, parece ser que el logro es un aspecto que a Ana le permitiría trascender y encontrar mayor sentido. Al respecto, cita Tarragona (2013), que el nivel en que una persona percibe significado a su vida y siente que tiene un propósito, misión o meta le produce bienestar.

Tabla 12

Respuestas para el caso de Ana ante la pregunta de para qué vinimos a este mundo.

Lo que dijo la participante	Lo que dijo su madre	Lo que dijo la profesora
Para aprender cosas... Para lograr lo que queremos.	Bueno vino para, ser feliz ¿no? Para desarrollarse en eh, en lo que ella pueda desarrollarse, ahora, realmente para ser una persona tanto de bien como de éxito.	Creo que es un ejemplo Anita de perseverancia... porque a lo mejor me estoy saliendo de lo que debo de decir, si hubiera un poquito más de aceptación por parte de su mamá, que es el centro de su vida Anita pudiera estar en una mejor situación... podría desarrollar poquito más su potencial.

Sin embargo, por lo presentado en respuestas anteriores, parece ser que para Ana existen metas y logros que aún no ha podido cumplir, particularmente porque se ha encontrado con obstáculos familiares, como el temor de su madre, y sociales, como estigmas en relación a la diversidad funcional, que no le han permitido explorar intereses propios. Emmons (2003) refiere que la investigación científica ha demostrado que un fuerte sentido de significado en nuestra vida está asociado con mayor satisfacción con la vida.

• *Metas alcanzadas.*

Finalmente, indagando sobre la dimensión de METAS del PERMA, para el caso de Ana, se le planteó la pregunta “¿Qué deseas para tu futuro?”; en el caso de su madre y profesora la pregunta fue “¿Qué dice Ana de su futuro?” Las respuestas se presentan en la Tabla 13.

Se puede observar de acuerdo a las respuestas, que Ana ha verbalizado cierto deseo de trabajar en el futuro; sin embargo, parece ser que para su madre aún hay limitantes que no le permiten autodeterminarse y por consiguiente, tomar ciertas decisiones.

Ana parece tener poca influencia en la capacidad de autonomía y de competencia, necesidades básicas para el desarrollo óptimo, de acuerdo con Decy y Ryan en su teoría de la Autodeterminación (2000). Para que las metas puedan ser alcanzadas, es necesario que escojamos libremente, lo que nos permite desarrollar

habilidades y sentirnos competentes, lo que redundaría en bienestar.

Tabla 13

Respuestas para el caso de Ana ante la pregunta del futuro.

Lo que dijo la participante	Lo que dijo la madre	Lo que dijo su profesora
Para el futuro quiero aprender mucho”.	“Oye mamá este, y será ¿qué me puedo mover sola?” –le pregunta Ana a su madre-. Inclusive para ir a la tienda yo no la mando sola, porque la tienda pues no está tan lejos pero por decir está de aquí a la vuelta de la esquina, entonces es un espacio en el que yo no la puedo visualizar. Pero ella es bien ubicada la verdad...”	Ana sí dice que va a trabajar a diferencia de otras chicas. Pero hay muchas cosas que en realidad no decide...

Pero, para Ana, muchas metas no han sido elegidas, parece que se ha explorado poco su área de intereses y habilidades, aspecto que para ella es importante pues le permitiría trascender. La dimensión de relaciones positivas parece que podría mejorar de contar con una red de pares, así como, con la posibilidad de que su familia, específicamente su madre, le brinde oportunidades que le permitan autodeterminarse.

El aspecto de positividad y el de involucramiento parecen ser los de mayor fortaleza para el caso de Ana, pues se identifica como una persona feliz y que está a gusto realizando actividades físicas, que le permiten desarrollar sus habilidades e intereses.

Conclusiones.

Las conclusiones que se presentan hacen referencia a la encuesta de bienestar y a las reflexiones finales en torno a las entrevistas en el caso de Ana.

De manera general, se concluye que la encuesta brindó un panorama general acerca de la percepción de bienestar en jóvenes con diversidad funcional intelectual. Ante ello, es importante resaltar dos elementos: que la encuesta fue respondida por ellos/as mismos/as; por otro lado, para muchos/as sino es que para todos/as, era la primera vez que se exploraba su experiencia y en positivo.

Las entrevistas permitieron profundizar los hallazgos de la encuesta, ya que se pudo comprender por qué la dimensión de significado cobró relevancia, pues el contar con actividades extracurriculares como la asistencia a un taller o a la iglesia, les permitía establecer relaciones con pares fuera de la escuela. Por otro lado, una dimensión muy bien puntuada en la encuesta fue la de relaciones interpersonales, pues se cernía básicamente a la percepción del apoyo familiar; pero ya en la indagación, a través de la entrevista, ese “apoyo percibido” no parece ser más que la toma de decisiones que realizan sus pares o profesores “en su nombre, por su bienestar”. Como es el caso de Ana, la mayoría de ellos/as son sujetos del estigma de vivir con una diversidad funcional.

Finalmente, se considera que el presente estudio reitera la importancia de identificar en la educación el desarrollo de las potencialidades personales y promoción de bienestar, particularmente en un colectivo históricamente discriminado como es el de las personas con diversidad funcional intelectual, que pueden referirse a ellos/as mismos/as, que pueden contar una historia diferente que va más allá de la limitación.

Referencias

- Csikszentmihalyi, M. (2012). *Fluir: una psicología de la felicidad* (13ª ed). Argentina: Editorial Kairós.
- Cuadra, H. y Florenzano, R. (2003). El bienestar subjetivo: hacia una psicología positiva. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 12 (1), pp. 83 – 96.
- Dagnan, D. (2008). Psychological and Emotional Health and Well-Being of People with Intellectual Disabilities. *Learning Disability Review*, 13 (1), pp. 3-9.
- Emmons, R. (2003). Personal goals, life meaning and virtue: wellspirngs of a positive life. *Artículo de divulgación*, pp. 105 – 128.
- Fredrickson, B. (2004). The broaden and build theory of positive emotions. *The Royal Society*, 359, pp. 1367 – 1377.

- García de la Cruz, J. J. (2008). La inevitable estigmatización de las personas con discapacidad. La imagen social de la discapacidad. Madrid, Ediciones Cinca, 65-88.
- Gentil, S., Mesurado, B., y Vignale, P. (2007). Resiliencia en familias: Una intervención en contexto educativo de riesgo social. El Salvador. Revista Virtual de Psicología y Pedagogía.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). Metodología de la investigación. México: Editorial Mc Graw Hill.
- Iañez, A. (2010). Exclusión y diversidad funcional. Una propuesta de intervención social basada en el Modelo de Vida Independiente. Revista de la Facultad de Trabajo Social, 26 (26), pp. 120 – 141.
- Jahoda, A., Wilson, A., Stalker, K., & Cairney, A. (2010). Living with Stigma and the Self-Perceptions of People with Mild Intellectual Disabilities. Journal of Social Issues. 66(3), pp. 521-534.
- Littman-Ovadia, H., & Steger, M. (2010). Character strengths and well-being among volunteers and employees: Toward an integrative model. The Journal of Positive Psychology, 5 (6), pp. 419-430.
- Locke, E. A. (2002). Setting Goals for Life and Happiness. En Snyder, & S. Lopez, Handbook of Positive. New York, NY, EUA: Oxford University Press.
- Navarro, M., Estévez, B. y Sánchez Cuervo, A. (2010). Claves actuales del pensamiento. España: Plaza y Valdés.
- Park, N.; Peterson, C. & Sun, J. (2013). La psicología positiva: investigaciones y aplicaciones. Terapia psicológica, 31 (1), pp. 11 – 19.
- Romañach, J. (2010). Diversidad funcional y derechos humanos en España: un reto para el futuro. Dilemata, año 1 (1), pp. 71 – 87.
- Romañach, J. y Palacios, A. (2006). El modelo de la diversidad: la bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional. España. Diversitas.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American psychologist, 55(1), 68.
- Seligman, M. E. (2011). La auténtica felicidad. México: Ediciones Zeta.
- Seligman, M., Ernst, R., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. Oxford Review of Education, 35 (3), pp. 293-311.
- Snyder, C. R., Lopez, S. J., & Pedrotti, J. T. (2010). Positive psychology: The scientific and practical explorations of human strengths. Sage Publications.
- Tarragona, M. (2013). Psicología positiva y terapias constructivas: una propuesta integradora. Chile. Revista SciELO. Terapia psicológica, 31(1), 115-125.

Niveles de Ansiedad en Estudiantes de la Facultad Educación y su relación con Personalidad e Inteligencia Emocional

*Levels of Anxiety in Students of the Education School and their relationship with
Personality and Emotional Intelligence*

Jose Luis **Antoñanzas-Laborda**,
Carlos **Salavera-Bordás**,
Juan Carlos **Bustamante**¹

Universidad de Zaragoza
Facultad de Educación
Calle de Pedro Cerbuna 12,
50009 Zaragoza, España

Teléfono: (34) 976 76 13 35
Correos electrónicos: jlantona@unizar.es,
salavera@unizar.es,
jbustama@unizar.es

Artículo recibido: 15 de mayo de 2017; aceptado: 7 de junio de 2018

RESUMEN

La ansiedad es el trastorno más frecuente entre la población en general a nivel mundial, como así lo recogen los datos de la OMS. El mundo académico tampoco es ajeno a dicho trastorno. La universidad posee toda una serie de actividades favorecedoras de estrés y de ansiedad para los estudiantes, que sin lugar a dudas pueden influir sobre su bienestar físico/psicológico. Son muchas las investigaciones que se ha realizado entorno a las repercusiones que tiene la ansiedad en el desarrollo escolar de los sujetos. Pero también hay que decir que no son tan frecuentes aquellas que ponen en relación la ansiedad con la personalidad y con la inteligencia emocional de los estudiantes. Trabajar con estas variables podría ser una forma de cambiar el afrontamiento a tales situaciones y repercutiría en la mejora del rendimiento de los alumnos. Se realizó un estudio con alumnos de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza para ver la relación entre ansiedad, personalidad e Inteligencia Emocional en estudiantes del Grado de Educación. Se utilizaron las pruebas STAI, que mide ansiedad rasgo y estado, el EPQ-R, una prueba de personalidad, y el TMSS24, que mide la Inteligencia Emocional. A su vez, también se pasó un cuestionario de personalidad clínico (PNP) para descartar cualquier tipo de trastorno mental.

ABSTRACT

Anxiety is the most frequent disorder among the general population worldwide, as collected by WHO data. The academic world is no stranger to this disorder either. The university has a series of activities that promote stress and anxiety for students, which can undoubtedly influence their physical / psychological well-being. There are many investigations that have been carried out around the repercussions that anxiety has on the school development of the subjects. But it must also be said that those that relate anxiety to personality and emotional intelligence of students are not as frequent. Working with these variables could be a way of changing coping with such situations and would have an impact on improving student performance. A study was conducted with students of the Faculty of Education of the University of Zaragoza to see the relationship between anxiety, personality and Emotional Intelligence in students of the Degree of Education. STAI tests, which measure trait and state anxiety, the EPQ-R, a personality test, and the TMSS24, which measure Emotional Intelligence were used. In turn, a clinical personality questionnaire (PNP) was also passed to rule out any type of mental disorder

Palabras clave: Personalidad, Inteligencia Emocional, Ansiedad, Estudiantes universitarios

.Key words: Personality, Emotional Intelligence, Anxiety, University students

¹ Todos los autores pertenecen al grupo de investigación de la Universidad de Zaragoza OPICS

INTRODUCCIÓN

La ansiedad es un estado emocional en el que las personas se sienten inquietas, aprensivas o temerosas frente a situaciones que no pueden controlar o predecir o sobre situaciones que parecen amenazantes o peligrosas (Virues, 2005). El concepto de ansiedad se explica de dos maneras: la ansiedad permanente, conocida como ansiedad rasgo, depende de las características personales, es un factor de personalidad, y se describe como diferencias individuales en la percepción de la amenaza, y la ansiedad circunstancial, o ansiedad estado que es temporal y varía en intensidad a lo largo del tiempo (Can, Dereboy y Eskin, 2012; Spielberger, Gorsuch y Lushene, 1997). Sin lugar a dudas, es uno de los trastornos psicológicos más registrados en población general y con mayor presencia en el ámbito universitario (Agudelo, Casadiegos y Sánchez, 2008). Hay que tener en consideración que la población estudiantil se enfrenta a situaciones estresantes continuamente: exámenes, trabajos, exposiciones, etc. Así lo demuestran numerosos trabajos en el área (De Pablo, Baillés, Pérez & Valdés, 2002; Feldman et al., 2008; Misra & McKean, 2000; Misra, McKean, West & Russo, 2000). El propio ingreso en la Universidad, supone para los estudiantes todo un cambio en sus vidas cotidianas, desde la separación del hogar familiar, con el consiguiente incremento de responsabilidades, hasta la supervisión continua de todas las actividades que realizan. En general, el propio mundo universitario presenta unas características y exigencias organizativas y académicas que, en ocasiones, conducen al joven hacia reacciones adaptativas generadoras de ansiedad y considerable perturbación psicosocial con disminución del rendimiento. La sintomatología ansiosa que puede presentar un joven universitario, con arreglo al planteamiento clásico del triple sistema de respuestas (Lang, 1968), puede advertirse en el plano psicológico (miedo, aprensión, catastrofismo, desatención, etc.), fisiológico (taquicardia, sensación de asfixia, temblor, hiperhidrosis, etc.) y conductual (abuso de drogas, enfado, absentismo, deserción, etc.) (Martínez-Otero, 2014).

1.1 Personalidad y educación

En relación con la personalidad son varios los trabajos que muestran cómo la personalidad está relacionada con la docencia. Así Erdle, Murray y Rushton (1985) concluyeron que el comportamiento en el aula está mediado por la relación entre personalidad y efectividad docente. Otros trabajos como los de Tomasco (1980), reflejan como los docentes con altas puntuaciones en el cuestionario mostraron dos tipos de rasgos de personalidad; el primer tipo refleja orientación al logro (dominio, inteligencia y liderazgo) y el otro denota una orientación interpersonal (solidario, no autoritario y no defensivo) (Perandones y Castejon, 2007). Existen también estudios que relacionan la personalidad con la llamada efectividad docente. Son trabajos que muestran como ciertos rasgos de personalidad del profesor explican más del 50% de la varianza en la efectividad docente. Tomasco (1980) encontró que los profesores mejor evaluados son de dos tipos: el no autoritario y humilde; otro, el más fuerte y visible, orientado hacia los alumnos, es decir, les inspira confianza, respeta sus opiniones, es sensible a sus dificultades, es trabajador y amigable. Mayer, Salovey & Caruso, (2004) también encontraron correlaciones entre la inteligencia emocional y factores de personalidad como pueden ser la agradabilidad, la apertura a la experiencia y la responsabilidad, entre otros (Antoñanzas et al. 2014). También el neuroticismo se relaciona con el rendimiento académico en la universidad, por ejemplo, los alumnos que tienen puntuaciones altas en neuroticismo, presentan sendos problemas de capacidad verbal. Y lo mismo ocurre con el factor psicoticismo. Los alumnos con niveles altos en psicoticismo, son sujetos con menos motivación y con menos aptitudes de expresión oral. En el otro lado, los alumnos que obtienen bajas tasas en psicoticismo, presentan una gran capacidad numérica y un buen rendimiento académico (Di Fabio y Palazzeschi, 2009). Otra serie de investigaciones ponen de manifiesto las diferencias psicológicas entre maestros de preescolar y de primaria, en factores como el estrés y la satisfacción personal (Bocu 2012). Se ha demostrado, como las características personales de los docentes son mucho más eficaces que sus propios conocimientos profesionales en el proceso de desarrollo de actitudes

positivas (Gurses, Çarniroglu, Açıkıldız y Doğarb, 2012).

1.2 Inteligencia Emocional en contextos escolares

Es incuestionable que todos los seres humanos experimentan emociones, pero no es menos cierto, que cada uno de los sujetos, tiene una forma y alcance de la información emocional intrapersonal o interpersonal distinta (Mayer & Salovey, 1997; Petrides & Furnham, 2003). En este sentido, el concepto de Inteligencia Emocional, aglutina otra serie de términos que también designan las diferencias individuales, como es el caso de "competencia emocional" (EC), "habilidades emocionales" (ES). Salovey y Mayer (1990), utilizaron el término de Inteligencia Emocional, y lo definieron como la capacidad de regular los sentimientos y emociones propios así como los de los demás, de comprender y discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones. Para Papalia, Sterns, Duskin y Camp (2009), la IE se refiere a cuatro competencias relacionadas: como son la percepción y expresión de las emociones; facilitación emocional del pensamiento; comprensión emocional; y gestión de las emociones. Otra cuestión importante es cómo se mide la IE, para ello hay que tener en cuenta las dos principales perspectivas que existen, por una parte aquella que define EI como un conjunto de habilidades relacionadas con la emoción similares a las capacidades cognitivas (Salovey & Mayer, 1990; Zeidner et al., 2008) y, por el contrario, la posición de rasgo que define la EI como un conjunto de rasgos relacionados con la emoción más afín a la personalidad (Petrides, Pita y Kokkinaki, 2007). Esta última perspectiva, como comentan Extremera y Berrocal (2003), se mide a través de instrumentos compuestos por enunciados verbales cortos, en los que el alumno evalúa su IE mediante la propia estimación de sus niveles en determinadas habilidades emocionales, es lo que se denomina «Índice de inteligencia emocional percibida o auto-informada» y nos informa de las creencias de los alumnos sobre si pueden percibir, discriminar y controlar sus emociones. Existen varios cuestionarios sobre inteligencia emocional percibida como el TMMS (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995, adaptación al castellano por Fernández-

Berrocal, Alcaide, Domínguez, Fernández-McNally, Ramos y Ravira, (1998) y la escala de IE de Schutte (Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper. Estos cuestionarios son los más utilizados en contextos escolares y educativos, dado que los instrumentos autoinformados de EI parecen más sencillos para un constructo que aborda las experiencias emocionales subjetivas que las pruebas de IE de capacidad (Siegling et al., 2015).

La relación entre IE y Educación esta muy contrastada, (Guil y Gil-Olarte, 2007; Pena, M. y Repetto, 2008), hay que tener en cuenta que en los diversos centros educativos, los índices de violencia son lamentablemente mas frecuentes de lo deseado (violencia entre iguales, hacia los profesores, hacia adultos, y ello unido al consumo de drogas, de alcohol y de todo tipo de sustancias) y una formación en habilidades emocionales podría servir para prevenir la aparición de este tipo de conductas. Esta comprobado, como afirman Palomera, Fdez-Berrocal y Brackett, (2008) que los estudiantes con mayor IE afrontan mejor la transición de la escuela al centro de educación secundaria, con mejores resultados académicos, autovaloración, mayor asistencia y ajuste comportamental en comparación con sus compañeros con baja IE (Qualter, Whiteley, Hutchinson y Pope, 2007).

También, son abundantes los estudios sobre IE y rendimiento académico (Del Rosal et al., 2016; Jimenez y Lopez-Zafra, 2009), aquellos alumnos con mejores niveles en IE, suelen obtener mejores resultados en su trayectoria académica. Otro tema relacionado con la educación, es el que hace referencia a la Formación de los docentes en Habilidades emocionales, son varios los estudios al respecto. Así, nos encontramos con trabajos como los de Teruel (2000), que nos habla de las dificultades que tienen los docentes para enseñar habilidades emocionales a los alumnos. Gonzalez (2015) ha realizado un trabajo para comprobar si las Facultades de Educación españolas, trabajan la EE, y si lo incluyen en sus planes de estudio de las mismas, llegando a la conclusión de que son muy pocas las que cuentan con programas de emociones. Por ello, propone que los propios planes universitarios de los futuros docentes, deberían recibir formación en inteligencia

emocional, para luego enseñar dichas habilidades en sus futuros alumnos.

A pesar de todas estas investigaciones y trabajos sobre IE, una de las críticas que se hacen a la IE es que es incapaz de predecir, más allá de los rendimientos en personalidad y capacidad cognitiva. Por todo ello proponemos un análisis de estos tres factores en alumnos de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, como futuros docentes.

MÉTODO

El presente trabajo es una investigación que, de acuerdo con Montero y León (2005), consiste en un estudio ex post-facto de carácter prospectivo, y su diseño corresponde al descriptivo simple, ya que busca recoger información contemporánea acerca de cuales son las características de los alumnos de educación en relación con la ansiedad, personalidad e inteligencia emocional.

Procedimiento

Se pasaron los siguientes cuestionarios: el TMMS-24 de Inteligencia emocional, el EPQ-R, personalidad, el cuestionario de Ansiedad STAI y el PNP. El tiempo para su realización fue de unos 90 minutos y se les aplicó en una semana. Los alumnos contestaron fuera del horario de clase. Se obtuvieron las pruebas estadísticas descriptivas, una Análisis de Varianza, para ver si había diferencias entre las distintas variables y un análisis de cluster para ver los grupos existentes de estudiantes en relación con la Inteligencia Emocional, la personalidad y la ansiedad

Objetivos

El principal objetivo de este trabajo es poner en relación la ansiedad con la Inteligencia Emocional y con la personalidad. El conocer mejor estos componentes psicológicos del estudiante, permitirá realizar intervenciones para controlar y disminuir el estrés y la ansiedad.

Participantes

Los sujetos fueron 160 alumnos de la facultad de Educación de Zaragoza. Las edades variaban desde los 17 hasta los 33 años, aunque es el grupo de 18 a 20 años

el que representa a más del 70 % de este colectivo. La media es de 19,91 y la desviación típica de 2,425. En cuanto a la distribución por género, se muestra una clara diferencia siendo el número de mujeres muy superior al de hombres (N = 107; 67 % frente a N = 53; 33 %). La Facultad de Educación registra un número de mujeres superior al de hombres en los grados de Educación, donde el número de hombres es inferior. (tabla 1)

Instrumentos.

Cuestionario de ansiedad STAI (Spielberger, Gorsuch y Lushene, 1970).

Se utilizó la prueba STAI para la medición de la ansiedad. Dicha prueba es una autoevaluación de la ansiedad como estado transitorio (ansiedad/estado) y como rasgo latente (ansiedad/rasgo). Su aplicación es colectiva. El tiempo de contestación es variable, pero es aproximadamente de 20 minutos. En cuanto a la edad, en la que se puede pasar, está diseñada para adolescentes y adultos. La prueba consta de dos partes, con 20 cuestiones cada una de ellas. La primera (A/E), evalúa un estado emocional transitorio, caracterizado por sentimientos subjetivos, conscientemente percibidos, de atención y aprensión y por hiperactividad del sistema nervioso autónomo. La segunda (A/R), señala una propensión ansiosa, relativamente estable, que caracteriza a los individuos con tendencia a percibir las situaciones como amenazadoras. Se indicó a los participantes que tenían que cumplimentarlo en situación de simulación de conducción.

Los primeros análisis factoriales en la adaptación española fueron realizados por Bermúdez (1978). En dicho estudio se obtuvieron cuatro dimensiones. En la versión definitiva se han obtenido cuatro dimensiones similares a las de Bermúdez (1978).

Factor I: Ansiedad Estado Afirmativo (nerviosismo, tensión, preocupación e intranquilidad).

Factor II: Ansiedad Estado Negativo (activación positiva, animación, bienestar, satisfacción y confianza en sí mismo).

Factor III: Ansiedad Rasgo Afirmativo (melancolía, desesperanza y sentimientos de incapacidad).

Factor IV: Ansiedad Rasgo Negativo (estabilidad y ausencia de cambios de humor).

Cuestionario de personalidad EPQ-R Abreviado (Eysenck & Eysenck, 1985).

La teoría de Eysenck se basa principalmente en la Psicología y la genética. Aunque era un conductista que consideraba que los hábitos aprendidos eran de gran importancia, pensó que las diferencias en la personalidad se desarrollan a partir de la herencia genética. Por lo tanto, estuvo fundamentalmente interesado en lo que se suele llamar temperamento.

El temperamento es ese aspecto de nuestra personalidad que está basado en la genética, innato, desde nuestro nacimiento o incluso antes. Esto no significa que la teoría del temperamento diga que no contemos con otros aspectos de nuestra personalidad que son aprendidos; es solo que Eysenck se centró en lo "natural" y dejó la "crianza" para que la estudiaran otros teóricos. El EPQ-R mide tres dimensiones básicas de la personalidad: extraversión, escala E; emotividad, escala de Neuroticismo o N; y dureza, escala de Psicoticismo o P y una escala de disimulo/conformidad (escala L). Consta de 48 ítems en su forma abreviada y se puede aplicar tanto de forma individual como colectiva, a partir de los 16 años, y el tiempo estimado de su realización oscila entre los 15 y los 30 minutos.

Según Eysenck, se pueden interpretar las escalas de la siguiente forma:

- Extraversión/Introversión:
- La extraversión se caracteriza por ser sociables, comunicativos, afectuosos (sentirse bien), y necesitados de estimulación externa.
- Neuroticismo/Estabilidad:
- El neuroticismo o emocionalidad se caracteriza por altos niveles de efectos negativos, como la depresión y la ansiedad.
- Psicoticismo/Socialización:
- El psicoticismo está asociado no solo con la desventaja de poder tener un episodio psicótico (o ruptura con la realidad), sino también con la agresión.

TMMS-24 (Salovey & Mayer, 1990).

La TMMS-24 está basada en *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS) del grupo de investigación de Salovey y Mayer. La escala original es una escala rasgo que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales mediante

48 ítems y, en concreto, las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias emociones y nuestra capacidad para regularlas. Fue adaptada al castellano por Fernández-Berrocal, Alcalde, Domínguez, Fernández-McNally, Ramos y Ravira (1998).

La TMMS-24, adaptada por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004), contiene tres dimensiones claves de la IE con 8 ítems cada una de ellas: atención emocional, claridad de sentimientos y reparación emocional.

Atención a los sentimientos es la capacidad de identificar las emociones en las personas y en uno mismo, además de saber expresarlas adecuadamente con el fin de poder establecer una comunicación adecuada y mejorar en nuestra posterior toma de decisiones en determinadas circunstancias.

Claridad en los sentimientos es la capacidad de comprender las emociones de uno mismo y de los demás para poder comprender las causas subyacentes, que nos llevan a sentir tales emociones y en su comprensión fundamentar correctamente nuestros pensamientos, que nos conducirán a acciones adecuadas inter e intra-personales. Así, la comprensión de las emociones devendrá en una mejora para realizar análisis de emociones futuras.

Regulación o reparación emocional, entendida como la capacidad de manejar las emociones en la que, teniendo en cuenta que actuamos movidos por el pensamiento y este está influenciado por las emociones, es necesario que sean tenidas en cuenta en nuestro razonamiento, nuestra forma de solucionar problemas, nuestros juicios y conducta.

Cuestionario de personalidad PNP (Pichot, 2002).

Esta prueba se elaboró para efectuar una primera identificación en deficientes psíquicos. La aplicación es sencilla y de carácter no traumatizante y se puede utilizar con sujetos de bajo nivel cultural. Ha mostrado ser útil en la detección de psicópatas y sujetos con tendencias paranoicas, que pueden ser mal reconocidos a través de las escalas de tendencias neuróticas. También consta de una escala de insinceridad. El total de ítems de los que consta el cuestionario es 143. Las escalas principales son: insinceridad, tendencias neuróticas, tendencias

paranoicas y tendencias psicopáticas.

La prueba se aplica a sujetos adolescentes y adultos. Se puede hacer de forma individual o colectiva. El tiempo aproximado para su cumplimentación es de unos 30 minutos. Se aplicó para descartar psicopatología en los participantes

RESULTADOS

En relación con la ansiedad, aunque los alumnos en general se definen como personas con rasgos de ansiedad normales (N = 102; 63,80 %) (véase Tabla 1) existe un grupo que manifiesta tener unos niveles de ansiedad un poco elevados (N = 34; 21,20 %). La tendencia en general es que son sujetos con rasgos de ansiedad bajos.

Tabla 1 Edad y sexo

	Min	Max	X	SD
Edad	17	33	19,91	2,425
Sexo			1,67	,472

En la personalidad, los alumnos se clasifican básicamente en dos grupos en el factor extraversión (véase tabla 2). Por una parte, están aquellos que muestran puntuaciones bajas, la mitad de los sujetos, (N = 79; 49 %), son personas tranquilas, con tendencia a planificarlo todo. Por otra parte, un grupo que tiene puntuaciones altas (N = 59; 36,90 %) se compone de sujetos impulsivos, que tienden a perder los nervios rápidamente y que son despreocupados. También, los alumnos puntúan bajo en neuroticismo (emotividad) (N = 79; 67,5 %). Se podrían definir como emocionalmente equilibrados. Son personas calmadas que tienden a controlar sus emociones. El resto se divide prácticamente por igual entre los que están en parámetros normales y los que se sienten muy ansiosos (N = 25; 15,60 % y N = 27; 16,90 %). En psicoticismo, (dureza) estudiantes tienden a puntuar también bajo, siendo un 59,40 % del total de los mismos los que tienen niveles de poco psicoticismo (N = 95). Son personas con empatía muy adaptadas socialmente. El siguiente grupo representa a un 23,10 % del total, con niveles normales en psicoticismo (N = 37). Por último, nos encontramos con un grupo significativo que manifiesta

niveles altos en psicoticismo (N = 28; 17,50 %). Como se observa en la Tabla 2 los estudiantes se agruparon en las tres dimensiones del PNP en porcentajes de normalidad, tanto en tendencias psicóticas, como en paranoicas, donde el mayor porcentaje se sitúa en valores intermedios (N = 98; 61,50 % y N = 99; 61,90 %, respectivamente) y en el caso de las tendencias neuróticas, los valores intermedios registrados llegan al 75,50 % (N = 120).

Tabla 2. Resultados del cuestionarios STAI, EPQ-R y PNP

	Poco	Normal	Mucho	X	DS
Ansiedad Estado (STAI)	48%	43,1%	8,1%	4,48	1,602
Ansiedad Rasgo (STAI)	36,3%	42,5%	21,3%	5,21	1,770
Extraversión (EPQ)	49,4%	13,8%	36,9%	52,46	25,54
Neuroticismo (EPQ)	67,5%	15,6%	16,9%	33,64	25,78
Psicoticismo (EPQ)	59,4%	23,1%	17,5%	39,45	25,78
Neuróticos (PNP)	14,4%	75%	10%	48,46	11,49
Paranóicos (PNP)	20,6%	61,6%	17,6%	51,08	10,47
Psicóticos (PNP)	21,3%	61,9%	16,9%	50,70	10,09

En cuanto al inteligencia emocional, la capacidad para expresar los sentimientos adecuadamente, los estudiantes se mostraron en mayoría acordes en este factor (N = 103; 64,40 %), (véase Tabla 3). Pero también hay que destacar que una cuarta parte los mismos manifestó tener poca atención hacia los sentimientos y la correcta expresión de los mismos (N = 40; 25 %). En relación con la comprensión de las emociones, la mitad de los estudiantes son conocedores de sus estados de ánimo, saben reconocer sus sentimientos (N = 80, 50 %). Además, una quinta parte lo realiza de forma excelente (N = 32; 20 %). Sin embargo, hay un grupo significativo de noveles (N = 48; 30 %) que manifiesta tener una baja capacidad para reconocer sus estados emocionales. Por lo que respecta a la regulación de los estados emocionales, algo más de la mitad de los estudiantes tiene problemas para regular sus emociones (N = 88; 55 %). El resto sí que parece que tiene un control sobre sus estados emocionales (N = 71; 44 %)

Tabla 3. Resultados Cuestionario TMMS 24

	Falta	Adecuada	Excelente	X	DS
Atención	25%	64,4%	10,6%	24,37	6,63
Claridad	30%	50%	20%	31,53	7,37
Regulación	55%	44,4%	,6%	21,95	5,49

Posteriormente, se realizó un Análisis de Varianza para comprobar si las diferencias en el estado de ansiedad de los alumnos en relación con la Inteligencia Emocional y la personalidad eran significativas. Como se puede ver en la Tabla 4, existen diferencias significativas en las tres variables tanto en Atención ($F=2,193;0,38$) como en Claridad/Comprensión de las emociones ($F= 5,187; Sig ,000$) y en la recuperación de la misma ($F=5,187; Sig ,000$), también hay diferencias significativas con la variable Neuroticismo de Personalidad ($F=4,131; Sig,000$). De tal forma que los alumnos que poseen niveles de ansiedad más elevados son los que obtienen menores puntuaciones en claridad y regulación de las emociones en IE. Y, a su vez, los estudiantes con niveles de ansiedad bajos tienen niveles de comprensión de las emociones más altos, lo mismo sucede con la regulación de la misma, a mayor ansiedad menor regulación.

Tabla 4. Análisis de Varianza del Factor Ansiedad-Estado y Ansiedad Rasgo (STAI)

	Ansiedad-Estado		Ansiedad-Rasgo	
	F	Sig.	F	Sig.
Atención (TMSS-24)	2,193	0,38	2,840	,000
Claridad (TMSS-24)	5,187	,000	2,750	,008
Reparación (TMSS-24)	2,729	,011	1,947	,057
Neuroticismo (EPQ)	4,131	,000	16,146	,000
Psicoticismo (EPQ)	,934	,482	1,660	,113
Extraversión (EPQ)	,631	,730	1,074	,385

Análisis de cluster

Una vez realizados los análisis descriptivos de los alumnos, en relación con la personalidad y la inteligencia emocional, se procedió a clasificar a los sujetos en grupos homogéneos en función de dichas variables.

Para ello, se utilizó el análisis de *clúster*; dicho análisis pertenece al conjunto de técnicas que tiene por objetivo la clasificación de los individuos. La diferencia fundamental entre el análisis *clúster* y el discriminante reside en que en el análisis *clúster* los grupos son desconocidos a priori y son precisamente lo que queremos determinar; mientras que en el análisis discriminante, los grupos son conocidos y lo que pretendemos es saber en qué medida las variables disponibles nos discriminan esos grupos y nos pueden ayudar a clasificar o asignar los individuos en/a los grupos dados.

Así pues, el objetivo es obtener clasificaciones (*clústerings*), teniendo, por lo tanto, el análisis un marcado carácter exploratorio. Los resultados como se reflejan en la Tabla 5, identifican tres grupos de alumnos.

Tabla 5. Análisis final de Cluster

	Grupos		
	1	2	3
Estado (STAI)	6	4	3
Rasgo (STAI)	7	5	4
Atención (TMSS)	21	26	25
Claridad (TMSS)	25	31	29
Reparación (TMSS)	22	24	25
Neuroticismo (EPQ)	66	24	22
Psicoticismo (EPQ)	56	50	25
Extraversión (EPQ)	41	83	48
Total Alumnos	40	42	78

Método: K-medias

Así, podemos ver un grupo que se caracteriza por sus niveles de estado de ansiedad más altos, *Grupo 1* ($N=40$) y que posee rasgos de ansiedad altos, con un perfil de personalidad neurótica y con bajas puntuaciones en extraversión, además las puntuaciones en los factores de IE, también son más bajas que el resto de los grupos. Hay un *Grupo 2*, ($N=42$) con niveles de estados ansiedad que están en la media, y con rasgos de ansiedad normales. Estos alumnos poseen niveles de IE adecuados, destacando en claridad o comprensión de las emociones. Como dato destacable en personalidad hay que decir son bastante extrovertidos. Y, finalmente, hay un grupo de estudiantes, *Grupo 3*, ($N=78$) cuyos niveles

de ansiedad tanto estado como rasgo son bajos, a su vez poseen buenos índices de IE y su perfil de personalidad es de una persona poco dada a tener depresión o ansiedad y poco agresiva.

DISCUSIÓN

Las diversas actividades que se realizan en la universidad son fuente de estrés y ansiedad para los estudiantes, y por ende influyen sobre su bienestar a todos los niveles, tanto en la salud como en el rendimiento académico (Aranceli, Perea & Ormeño, 2006; Martín, 2007; Sarid, Anson, Yaari & Margalith, 2004). Ello lleva a la idea de proporcionar ayuda y entrenamiento para manejar situaciones de estrés habituales y que pueda permitir mejorar sus condiciones de salud y su rendimiento académico, como destacan Feldman et al. (2008). Según se ha mostrado en la investigación, los alumnos que tenían niveles de ansiedad más elevados poseían menores niveles en las dimensiones de la inteligencia emocional en general (Atención, Claridad y Regulación), concretamente los alumnos con menores niveles de ansiedad puntuaban más alto en claridad y regulación de las emociones. Según recuerdan Extremera y Berrocal, el primer estudio donde se empleó el TMSS trató de examinar si la capacidad para atender, discriminar y regular estados emocionales influía en la adaptación exitosa a experiencias estresantes como así lo atestigua en una investigación con universitarios realizada por Salovey et al. (1995) concluyendo que la Inteligencia Emocional es una variable intrínseca al sujeto y que esta le sirve para mejorar la adaptación cognitiva a situaciones difíciles. Si nos fijamos en el análisis de cluster el grupo 1 estaría determinado por este tipo de alumnos, con puntuaciones más elevadas en ansiedad y menores en IE, además con un perfil de personalidad de tipo neurótico, como también defienden Thomas, Cassady y Heller (2017), quienes hablan de una relación Negativa entre Ansiedad e Inteligencia Emocional. Las relaciones negativas entre EI y algunos rasgos psicológicos como la, ansiedad, se explican porque una o más dimensiones de procesamiento emocional (percepción / claridad, gestión / regulación) son defectuosas. Es decir, una interpretación ineficaz de los estímulos emocionales,

con la consiguiente experimentación de estados psicológicos negativos, llevaría a establecer objetivos inapropiados, uso de estrategias de afrontamiento ineficaces o y la no utilización de habilidades apropiadas de regulación de las emociones. En una investigación realizada para ver las relaciones entre experiencia emocional y las dificultades cognitivas en situaciones de estrés agudo con bomberos estadounidenses (Illinois) se pudo constatar cómo la claridad afectiva influía de forma directa en las dificultades cognitivas (Gohm, Baumann y Sniezek, 2001). Los individuos con mayor Claridad emocional tenían menos dificultades cognitivas (“quedarse en blanco y no saber que hacer”, “olvidar lo aprendido” o “ser incapaz de pensar”) (Extremera y Berrocal, 2005). Pero también hay evidencias empíricas que indican que altos niveles de dimensiones específicas de la IE pueden ser contraproducentes y aumentar el riesgo de los individuos de resultados afectivos negativos. Para Ciarrochi et al. (2001), las personas con altos niveles de percepción emocional pueden ser más conscientes de los factores ambientales estresantes lo que contribuye a niveles más altos de estrés percibido, como se ha demostrado también en el trabajo, cuestión que también defienden Goldman, Kraemer y Salovey (1996). Estamos en una Facultad de Educación donde se forman futuros docentes, conocer y saber de sus estados psicológicos (ansiedad, depresión, etc.), de sus controles emocionales y de sus rasgos de personalidad es fundamental para su formación, pero sobre todo para prevenir y controlar situaciones estresantes o con niveles de ansiedad elevados. Como se viene comentando, hay varias investigaciones que demuestran como la inteligencia emocional (IE) se relaciona de manera directa con una buena salud mental, es decir con las variables internas del sujeto, de tal forma que, esta puede funcionar como protector ante el estrés y a su vez también como promotora del estado del bienestar del sujeto, como los estudios realizados por Latorre y Montañes (2004), con adolescentes (16-19 años), donde demuestran como la atención, la claridad y la reparación se relacionan con índices bajos de consumo de alcohol y de drogas. Los datos obtenidos en inteligencia emocional en esta investigación muestran cómo los alumnos de educación presentan buenos niveles en estas tres dimensiones, con lo que podemos afirmar que

poseen buenos índices de bienestar. Bienestar que le puede ayudar en la consecución de sus logros universitarios, dada la relación entre IE y rendimiento académico (Cazalla-Luna, Ortega-Alvarez y Molero 2015).

Las puntuaciones en personalidad han mostrado cómo se relaciona también tanto con Ansiedad como con IE. Los estudiantes que obtuvieron puntuaciones altas en neuroticismo, presentan a su vez puntuaciones más bajas en general en las dimensiones de IE. Vemos, igualmente, que estos alumnos pertenecen al grupo 1 del cluster, es decir alumnos con puntuaciones altas en ansiedad estado y rasgo y bajas en atención, claridad y recuperación, como defienden Di Fabio y Palazzeschi, (2009), ya que aquellos alumnos que obtienen tasas altas en neuroticismo tienen problemas de capacidad verbal. En el caso el extroversión, se produce lo contrario. Vemos como aquellos alumnos que han obtenido tasas altas en este factor, obtiene también altas tasas en IE. En este sentido, hay que recordar que la extroversión se relaciona con el éxito académico como sostienen Heaven et al., (2002). El grupo 2 del cluster esta formado por alumnos con una alta puntuación en esta dimensión. Autores como Elliot & Thrash (2002) encontraron que la extraversión, unido a una emocionalidad positiva, se asocian con un tipo de temperamento de carácter aproximativo. Y, en cambio, aquellas personas que tiene más rasgos de neuroticismo, y una emocionalidad negativa, poseen un temperamento evitativo. Por su parte, Mayer, Salovey & Caruso, (2004) obtuvieron correlaciones entre la IE y algunos factores de personalidad como pueden ser, la apertura a la experiencia y la responsabilidad, entre otros. Lops, Salovey y Straus, (2003) han hallado una relación ente la capacidad de gestionar las propias emociones con rasgos como la extraversión. Tomasco (1980) halló que los profesores mejor valorados en docencia eran aquellos que eran amigables y no autoritarios, y que respetan las opiniones de los alumnos .

En conclusión, como señalan Cazalla-Luna, Ortega-Álvarez y Molero (2015), tener desarrollada la inteligencia emocional en el colectivo del profesorado es algo esencial tanto para su propio bienestar como para el de su alumnado. La formación emocional en los docentes es fundamental e incluso, lo consideran un

elemento básico para su desarrollo profesional, para la consecución de una educación de calidad, no solo se debe de formar académicamente, sino también en los planos social y afectivo (Hisotani y Imai-Matsumura, 2011; Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008). La relación entre ansiedad, personalidad e IE emocional parece evidente según los resultados de esta investigación. Trabajar desde la inteligencia emocional puede ser una alternativa válida para el control de la ansiedad en contextos académicos. Para Clark Y Beck (2016) el problema de la ansiedad es que tendemos a sobrevalorar tanto la probabilidad como la intensidad de la amenaza y del peligro. Estos autores también hablan de las preocupaciones como algo que genera estados permanentes de ansiedad. Cuestiones ellas, que suelen sufrir los estudiantes universitarios a lo largo de su trayectoria académica.

Como limitaciones al estudio hay que nombrar una mayor muestra y un pase de pruebas en varias etapas del curso académico, para poder contrastar los diferentes niveles de ansiedad y de control emocional por parte de los alumnos.

REFERENCIAS

- Agudelo, D., Casadiegos, C. & Sánchez, D. (2008). Características de ansiedad y depresión en estudiantes universitarios. *International Journal of Psychological Research*, 1 (1), 34-39.
- Antoñanzas, J. L., Salavera, C., Teruel, P., Sisamón, C., Ginto, A., Anaya, A., & Barcelona, D. (2014). Emotional intelligence and personality in student teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 132, 492-496.
- Aranceli, S., Perea, P. & Ormeño, R. (2006). Evaluación de niveles, situaciones generadoras y manifestaciones de estrés académico en alumnos de tercer y cuarto año de una Facultad de Estomatología [Versión electrónica], *Revista Estomatológica Herediana*, 16 (1), 15-20.
- Bucur, C. (2012). Preschool and primary teachers- psychological differences and similarities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 33, 915-919

- Can, P.B., Dereboy, C., & Eskin, M. (2012). Comparison of the effectiveness of cognitive restructuring and systematic desensitization in reducing high-stakes test anxiety. *Turkish Journal of Psychiatry*, 23(1), 9-17.
- Christopher. L., Thomasa, J.C., Cassadya., M y Hellerb, L. (2017), The influence of emotional intelligence, cognitive test anxiety, and coping strategies on undergraduate academic performance *Learning and Individual Differences* 55, 40-48
- Ciarrochi, J.; Chan, A. y Bajgar, J. (2001): Measuring emotional intelligence in adolescents *Personality and Individual Differences*, 31 (2001), pp. 1105-1119.
- Clark, D.A. Y Beck, A.T (2016). *Manual práctico para la ansiedad y las preocupaciones*. Bilbao: Ed. Desclée de Brouwer
- De Pablo, J.; Baillés, E.; Pérez, J. & Valdés, M. (2002). Construcción de una escala de estrés académico para estudiantes universitarios. *Educación*
- Del Rosal, I., Dávila, M.A., Sánchez, S. y Bermejo, M.L. (2016). La Inteligencia Emocional en estudiantes universitarios: diferencias entre el Grado de Maestro en Educación Primaria y los Grados en Ciencias. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 2(1), 51-62.
- Di Fabio, a. y Palazzeschi, L. (2009). An in-depth look at scholastic success: Fluid intelligence, personality traits or emotional intelligence? *Personality and individual differences*, 46(5-6), 581-586.
- Elliot, A. J. y Thrash, T. M. (2002). Approach avoidance motivation in personality: approach and avoidance temperaments and goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82 (5), 804-818.
- Erdle, S., Murray, H., y Rushton, J. P. (1985). Personality, classroom behavior, and Educational Psychology, 77, 394-407.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el Trait Meta-Mood Scale. *Ansiedad y Estrés*, 11, 101-122.
- Feldman L. Goncalves L. Chacón G. Zaragoza J. Bagés N. De Pablo J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*. Septiembre-Diciembre; V.7 (Nº3).
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N. S., y Ravira, M. (1998). Adaptación al castellano de la escala rasgo de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey et al.: datos preliminares. Libro de Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica. Málaga.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological*
- Gohm, C. L., Baumann, M. R. y Sniezek, J. A. (2001). Personality in Extreme Situations: Thinking (or Not) under Acute Stress. *Journal of Research in Personality* 35, 388– 399.
- Goldman, S. L., Kraemer, D. T., y Salovey, P. (1996). Beliefs about mood moderate the relationship of stress to illness and symptom reporting. *Journal of Psychosomatic*
- Gonzalez Garcia (2015). “Dramatización y educación emocional”, *Revista de Investigación Educativa*, núm. 21, pp. 98-119
- Guil, R. y Gil-Olarte, P. (2007). Inteligencia emocional y educación: desarrollo de competencias socio-emocionales. En Mestre, J.M. y Fernández-Berrocal, P. (Eds): *Manual de Inteligencia emocional*, 189-215, Madrid, Ed. Pirámide.
- Heaven, P. C. L., Mak, A., Barry, J., y Ciarrochi, J. (2002). Personality and family influences on adolescent attitudes to school and self-rated academic performance. *Personality & Individual Differences*, 32, 453–462
- Hosotani, R. y Imai-Matsumura, K (2011). Emotional experience, expression, and regulation of high-quality Japanese elementary school teachers, *Teaching and Teacher Education*, 27, 1039–1048.

- Jiménez, M.I. y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69-79.
- Latorre, J. M. y Montañés, J. (2004). Ansiedad, Inteligencia Emocional y Salud en la adolescencia. *Ansiedad y Estrés*, 10 (1), 112-125.
- Lopes, P. N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641-658.
- Martín, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25 (1), 87-99.
- Martínez-Otero V. (2014). Ansiedad en estudiantes universitarios: Estudio de una muestra de alumnos de la facultad de educación. *Ensayos*. 29(2):63-78.
- Maurer, M. y Brackett M. A., (2004). Emotional Literacy in the middle school. A 6- step program to promote social, emotional and academic learning. New York: Ed. Dude.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., y Salovey, P. (2000). Models of emotional intelligence. En *Médica*, 5(1):40-46.
- Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, y Health* (pp. 125- 154). Washington: American Psychological Association.
- Misra, R. & McKean, M. (2000). College Student's Academic Stress and Its Relation to Their Anxiety, Time Management and Leisure Satisfaction. *American Journal of Health Studies*, 16, 41-52.
- Misra, R., McKean, M., West, S. & Russo, T. (2000). Academic Stress of College Students Comparison of Student and Faculty Perception. *College Student Journal*, 34, 236-246.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14.
- Papalia, D., Sterns, H., Duskin, R. & Camp, C. (2009). *Desarrollo el adulto y vejez*. México: McGrawHill.
- Pekaar, K. A; Bakker, A. B; Van der Linden, D y Born, M.P (2018). Self- and other- focused emotional intelligence: Development and validation of the Rotterdam Emotional Intelligence Scale (REIS). *Personality and Individual Differences* 120,222-233
- Pena, M. & Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el Ambito educativo *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 400-420
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003) Trait validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39–57.
- Petrides, K. V., Pita, R., & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology*, 98, 273–289.
- Petrides, K.V y Furnham, A (2012) Trait validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39–57.
- Qualter, P., Gardner, K.J., Pope, D.J., Hutchinson, J.M., y Whiteley, H.E (2007). Ability emotional intelligence, trait emotional intelligence, and academic success in British secondary schools: A 5 year longitudinal study *Learning and Individual Differences*, 22 (1), 155-128.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait student ratings of college teaching effectiveness: a path analysis. *Journal of Intelligence*. J. Sternberg (Ed.), *The handbook of intelligence* (pp.396-422). New York:
- Sarid, O, Anson, O. Yaari, A. & Margalith, M. (2004). Academic Stress, Immunological Reaction, and Academic Performance among Students of Nursing and Physiotherapy [Versión electrónica], *Research Nursing Health*, 27 (5), 370-377.

- Schutte, N. S, Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, Ch. J., y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25 (2), 167-177
- Siegling, A. B., Vesely, A. K., Saklofske, D. H., Frederickson, N., & Petrides, K. V. (2015). Incremental validity of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Adolescent Short Form (TEIQue_ASF). *European Journal of Psychological Assessment*.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., & Lushene, R. E. (1997). Cuestionario de Ansiedad- Estado Rasgo [Spanish adaptation of State-Trait Anxiety Inventory] (4th ed.). Madrid: TEA Ediciones.
- Teruel, M.P.(2000). La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 38,141-152.
- Tomasco, A. T. (1980). Student perceptions of instructional and personality characteristics of faculty: a canonical analysis. *Teaching of Psychology*, 7,79-82.
- Virues, R. A. (2005). Estudio sobre ansiedad. *Psicología Clínica y Psicoterapia*, p.1-11. Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/ansiedad-estudio/>
- Zeidner, M; Roberts, R:D y Matthews, G (2008), The science of emotional intelligence: Current consensus and controversies. *European Psychologist*, 13, 64-78

Análisis de las interacciones maestro-alumnos-objetos educativos durante la enseñanza de la historia Inteligencia Emocional¹

*Analysis of teacher-student-educational object interactions during
the teaching of history*

Tania Sarai **Martínez-Trejo**
Alondra Guadalupe **Falcón-Ruiz**
María Guadalupe **Mares-Cárdenas**

Universidad Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Avenida de los Barrios 1,
Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla,
Estado de México. C.P. 54090

Teléfono: (52) (55)56231333 Ext. 39777/39740
Correos electrónicos: tana2603@gmail.com
alondra.falconr@gmail.com
gua.mar.car@gmail.com

Artículo recibido: 21 de enero de 2018; aceptado: 10 de octubre de 2018

RESUMEN

El objetivo principal fue explorar qué sucede durante la enseñanza de la historia en dos grupos de sexto grado de primaria, con respecto al nivel de complejidad de las interacciones que establecen los alumnos con los objetos educativos. En cada grupo se audiógrabó una clase de aproximadamente una hora, se tomó nota de los materiales empleados y se registró lo escrito en el pizarrón y los trabajos realizados en la clase. Los audios se transcribieron y se analizaron con base en la taxonomía de Ribes y López (1985), donde se ubican cinco niveles interactivos de complejidad creciente. Observándose que en ambos grupos predominó los niveles de interacción contextual y selector, tales como la lectura, la escucha, así como la repetición y selección de información. Los resultados se contrastan con los obtenidos en otras asignaturas y con los objetivos establecidos por la Secretaría de Educación Pública.

ABSTRACT

The main objective was to explore what happens during the teaching of history in two groups of sixth grade of primary school, with respect to the level of complexity of the interactions that students establish with educational objects. In each group, a class of approximately one hour was recorded, the materials used were noted, and what was written on the blackboard and the work done in the class was recorded. The audios were transcribed and analyzed based on the taxonomy of Ribes and López (1985), where they locate five interactive levels of increasing complexity. It was observed that in both groups the levels of contextual and selector interaction predominated, such as reading, listening, as well as the repetition and selection of information. The results are contrasted with those obtained in other subjects and with the objectives established by the Ministry of Public Education.

Palabras clave: enseñanza, historia, interacciones, educación básica.

Keywords: teaching, history, interactions, basic education.

¹ Se agradece la colaboración de Blanca Huerta Rosas y Karen Mejía Juárez en la recopilación de los datos.

El aprendizaje de la historia reviste particular importancia porque permite la comprensión de los problemas sociales y coadyuva a la formación de ciudadanos críticos, participativos e interesados por el mundo en el que viven (Barton y Levstik, 2004; Lima, Bonilla y Arista, 2010). A nivel internacional se puede ubicar el inicio de la investigación contemporánea sobre la enseñanza de la historia en los años 70 del siglo pasado (Plá, 2012), pero no es sino hasta principios del siglo XX que surge el interés por estudiar el sentido histórico, el juicio, el patrón de los argumentos y las habilidades que deben desarrollarse en los estudiantes para pensar la historia (Méndez, 2016).

Las investigaciones realizadas sobre la enseñanza de la historia incluyen desde los primeros estudios orientados hacia el grado de conocimiento de diferentes grupos sobre acontecimientos históricos, hasta los estudios interesados en utilizar los medios multimedia para ayudar a los estudiantes a aprender el contenido y a buscar la conexión de varios periodos históricos entre el presente y el pasado (Plá, 2012; Méndez, 2016). En particular, en el caso de la enseñanza de la Historia en primaria, los estudios se han centrado en la comprensión lectora (Benchimol, 2010), acerca de los programas de estudio (Lima, Bonilla y Arista, 2010), el uso de los materiales didácticos (Lerner, 1997; Martínez, 2012; Plá, 2012; Prats y Santacana, 2011), así como indagaciones sobre el conocimiento previo de los niños y la comprensión de textos (McKeown, Beck, Sinatra, & Letterman, 1992), entre otros.

En efecto la manera de enfocar la enseñanza de la historia se ha ido transformando en el tiempo, actualmente, al considerarla una disciplina académica se busca que los aprendices relacionen el presente con los acontecimientos históricos y construyan argumentos soportados por evidencia. Este enfoque ha sido incorporado en el Plan de estudios implementado entre 2009 y 2011 en primaria por la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México, denominado Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB, 2011).

En el caso particular de la enseñanza de la Historia se pretende dejar de lado un aprendizaje memorístico y que los alumnos no centren su discurso en la repetición del contenido. El objetivo principal es que los alumnos logren dar una explicación del pasado a partir de

ubicarse espacio-temporalmente, ubicar la multicausalidad de los eventos y procesos históricos, así como analizarlos críticamente para fortalecer su identidad nacional.

En la RIEB (2011), para la materia de historia se plantea que al concluir la educación primaria los alumnos "... reflexionen acerca de las transformaciones y permanencias en las maneras de pensar y de organización social y política de las sociedades a lo largo del tiempo. En cuanto a la multicausalidad, relacionen distintos ámbitos sociales, económicos, políticos, culturales y geográficos para explicar la vida cotidiana de los diferentes pueblos" (SEP, 2011, p.17).

De esta manera se busca que los estudiantes avancen en el desarrollo del pensamiento histórico que les permita establecer relaciones de causa-efecto y simultaneidad (SEP 2011, p.17).

En el mismo documento se plantea que "...el pensamiento histórico implica un largo proceso de aprendizaje que propicia que los alumnos, durante la Educación Básica y de manera gradual, tomen conciencia del tiempo, de la importancia de la participación de varios actores sociales, y del espacio en que se producen los hechos y procesos históricos" (SEP, 2011, p.16).

Tanto por la SEP como por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) se han publicado libros para apoyar la práctica educativa en la implementación del Plan de Estudios. En el libro *Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* (2011), se incluyen una serie de capítulos que abordan la importancia de la enseñanza de la historia (Prats y Santacana, 2011), las principales investigaciones acerca de su enseñanza (Carretero, 2011), cómo abordar la enseñanza de la historia (Arista, 2011; Acevedo, 2011), y acerca de la articulación entre preescolar, primaria y secundaria (Lima, 2010). Mientras en el libro *Estrategia de lectura para comprender relatos históricos en la educación primaria* (Lepe & Lima, 2014) se ofrecen una serie de estrategias detalladas para lograr una lectura comprensiva de los libros de texto de historia elaborados por la SEP para educación primaria. No obstante, no existen estudios que analicen si el enfoque planteado se ve reflejado en la práctica educativa en los salones de clases, por esta razón se tiene como propósito de esta investigación iniciar un trabajo en esa dirección.

En lo que va del presente siglo es posible ubicar dos

maneras de aproximarse conceptual y metodológicamente al análisis de la dinámica del aula, con un enfoque sociocultural (Civera, 2017) o con un enfoque interconductual (Guevara, Rugerío, Delgado & Hermosillo, 2013; Guevara, Mares, Rueda Rivas y Rocha, 2005; Mares, Guevara, Rueda, Rivas y Rocha, 2004; Bazán, 2009; Mares, Rueda, Rivas, Rocha, González y Carrascoza 2018).

La perspectiva que orienta el presente trabajo es una propuesta de campo interconductual (Kantor, 1978; Kantor & Smith, 1977), que considera que todos los elementos que participan en una interacción entre un individuo y su ambiente físico y social se afectan mutuamente, de tal manera que al alterar alguno de estos elementos se modifica todo el campo. También se recupera la taxonomía de la conducta propuesta por Ribes y López (1985) para analizar el nivel de complejidad de las interacciones que se configuran entre los alumnos, los objetos educativos y el maestro. Dicha taxonomía plantea cinco niveles de complejidad creciente que se distinguen entre sí con base en la dimensión de desligamiento del sujeto de los factores de la situación. Se contemplan tres niveles situacionales: contextual, suplementario y selector, y dos que involucran elementos extrasituacionales: sustitutivo referencial y sustitutivo no referencial.

En el nivel contextual el individuo se ajusta a las regularidades impuestas por el ambiente sin alterarlas, por ejemplo, la maestra reproduce un video acerca de la cultura musulmana, donde los alumnos se presentan como escuchas y observadores, al término de la presentación, ellos repiten la información proporcionada.

En las interacciones suplementarias el individuo se desliga de las regularidades dadas por el ambiente al participar a través de sus respuestas en la alteración de dichas regularidades, por ejemplo, la profesora da la instrucción de elaborar un mapa conceptual para finalizar el tema de las aportaciones de las diversas civilizaciones (China, Japonesa, Hindú e Islam), donde la docente retroalimenta con respecto a las especificaciones que debe tener (ortografía, distribución y tipo de letra).

Mientras que en la interconducta selectora se configura una interacción suplementaria condicionada

por otros estímulos del contexto, por ejemplo, la profesora da la instrucción de leer una lección del libro de texto, indicando a algunos alumnos que parte deben leer, haciendo interrupción en algunas secciones para formular cuestionamientos acerca de lo leído y los alumnos eligen qué parte del texto responde al cuestionamiento planteado.

Las configuraciones sustitutivas referenciales implican dos interacciones en espacios o tiempos distintos articuladas entre sí a través del lenguaje, por ello se señala un desligamiento del espacio y del tiempo, en la medida en la cual una persona (hablante o escritor) pone en contacto a otra con eventos no presentes y como consecuencia de dicha interacción el escucha o lector modifica su relación con el evento concreto implicado en la interconducta, por ejemplo, “¿de dónde han escuchado o conocen alguna pirámide?, a lo que los alumnos responden que las pirámides de Egipto, ¿en dónde más hay?, respondiendo que en teotihuacán, continúan con otros cuestionamientos y los alumnos complementan mencionando que en la zona maya y en China.

Mientras que en las interacciones sustitutivas no referenciales se agrega un desligamiento del objeto concreto, en la medida en la cual un individuo interactúa, no con los objetos concretos sino con las abstracciones construidas a través del lenguaje, y con base en dichas interacciones se derivan formas de actuación o predicción, o se transforman los mismo sistemas lingüísticos, por ejemplo, al abordar la lección acerca del Corán, se tiene un concepto al cual no tienen un acercamiento directo y se presentan dificultades para hablar de él, sin embargo un alumno lo compara con el de la biblia.

Con base en el enfoque planteado por la SEP (2011), el que los alumnos logren pensar históricamente se ubica necesariamente en los dos niveles más complejos de la taxonomía mencionada, porque demanda que los estudiantes relacionen distintos ámbitos sociales, económicos, políticos, culturales y geográficos para explicar la vida cotidiana de los diferentes pueblos, reflexionando acerca de las transformaciones y permanencias de las maneras de pensamiento, y de organización social y política a lo largo del tiempo.

Los estudios que observan directamente lo que

ocurre en los salones de clase, en México, se han realizado principalmente en las asignaturas de español (Guevara, et al. 2005; Bazán et al. 2009) y ciencias naturales (Mares, et al. 2004; Mares, et al. 2018; Mares et al, 2018; Yvon, 202016); dejando de lado todas las otras materias.

Los estudios basados en el interconductismo han generado categorías de análisis de las interacciones maestro-alumnos-objetos educativos derivadas de la taxonomía propuesta por Ribes y López (1985). El desarrollo de estas categorías ha tenido el propósito de conocer el nivel de complejidad del contacto del alumno con los objetos educativos a través de las actividades organizadas por los maestros.

De manera general, los resultados de esas investigaciones señalan que la organización de actividades que promueven interacciones complejas se presenta muy poco en la mayoría de los grupos, privilegiando las actividades que propician interacciones contextuales y selectoras (Mares, Guevara, Rueda, Rivas y Rocha, 2004; Mares, Rueda, Rivas, Rocha, González y Carrascoza 2018; Bazán, Martínez y Trejo 2009 y Guevara, Rugerio y Hermosillo 2013).

El presente estudio explora qué sucede durante la enseñanza de la historia en dos grupos de sexto grado de primaria con respecto el nivel de complejidad de las interacciones que establecen los alumnos con los objetos educativos.

MÉTODO

La investigación consistió en un estudio observacional y descriptivo (Méndez, Namihira, Moreno y Sosa, 2001).

Participantes.

Participaron dos maestras de Sexto grado de primaria con sus respectivos grupos, pertenecientes a una escuela pública ubicada en el municipio de Tlalnepantla Estado de México. Ambas del turno matutino, la primera profesora tiene 34 años de experiencia y cuenta con estudios de la Escuela Normal Básica (Grupo 1), mientras que la segunda tiene cinco años y cuenta con una licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional (Grupo 2). Las docentes imparten distintas materias a lo largo de un turno.

La escuela y los grupos fueron aquellos cuyo director y profesores mostraron disposición para participar en el estudio.

Materiales

Grabadora de audio, hojas de registro, libros de texto de los alumnos, cuadernos de los alumnos y plan de estudios de la Secretaría de Educación Pública.

Procedimiento

La recolección de datos incluyó una grabación en audio sobre un tema de Historia, una muestra de los productos académicos permanentes que los alumnos elaboraron, así como la recabación de información sobre la formación y experiencia del docente.

Registro de datos

Se llevó a cabo la transcripción de las audio-grabaciones de cada uno de los grupos.

Con base en la transcripción, las muestras de las actividades que los niños realizaron y los objetivos educativos, se utilizó un formato de vaciado de datos siguiendo el procedimiento de Mares et al. (2004) (ver anexo 1).

El registro incluyó: a) la frase que daba inicio al episodio interactivo; b) la descripción de la actividad; c) una descripción detallada de los segmentos de interacción ocurridos en el salón de clase, entre la maestra, los alumnos y los objetos de conocimiento, incluyendo una transcripción de los episodios de preguntas y respuestas; d) el material o recurso didáctico empleado por la maestra; e) la categoría ocurrida en cada segmento de interacción y, f) el tiempo que duró cada segmento.

Categorías de análisis

Para el análisis de las audiograbaciones se recuperaron las definiciones operacionales y el catálogo de interconductas elaborado por Mares et al. (2004), que ubican el nivel de complejidad de las diferentes interacciones observadas en los salones de clase. (ver anexo 2).

Confiabilidad

Por pares se analizaron las transcripciones de las

audiograbaciones, conjuntamente decidieron sobre la ubicación de cada segmento conductual en una categoría específica y se daba paso a llenar el formato correspondiente con todos los elementos presentes en la clase. Posteriormente se intercambiaron los análisis y se verificó entre las analistas, dando como resultado en el grupo uno el 91.4% de y en el grupo dos el 90% de confiabilidad.

RESULTADOS

Los resultados se presentan en dos secciones, en la primera se hace una descripción de la dinámica general de cada clase con el propósito de que el lector se acerque a la secuencia y a lo acontecido concretamente en las clases. En la segunda, se presenta el porcentaje de tiempo ocupado por las seis categorías utilizadas para el análisis.

Dinámica general de las clases

Grupo 1

La clase tuvo una duración de 34 minutos y se revisó el tema “Las aportaciones que dejaron las civilizaciones orientales: China, Hindú, Japonesa y el Islam”. La maestra elaboró junto con los alumnos un mapa conceptual para la explicación del tema. Se ocupó esta dinámica debido al cierre de unidad, ya que en la clase anterior se trabajó un cuadro comparativo sobre las mismas civilizaciones. Cabe señalar que antes de iniciar la clase las mamás y la profesora tuvieron una reunión por lo que algunas se encontraban afuera del salón generando ruido y distraendo la atención de los alumnos.

Al inicio la maestra preguntó a los alumnos “¿Para ustedes que es una aportación?”, prosiguiendo con “¿Qué aportaciones dejaron las civilizaciones?”, las participaciones de los alumnos fueron extraídas del libro de texto. Una vez que ellos terminaron de expresarlas, se continuó con la pregunta “¿creen que las pirámides eran una aportación?”, pregunta que les permitió dar su punto de vista apoyados en las experiencias que han tenido.

Seguido de lo anterior, la maestra realizó la pregunta, “¿cuál civilización creen que ha dejado más aportaciones?”, a lo que los alumnos respondieron “la civilización China”, siendo esta participación la pauta

para el inicio del mapa conceptual.

Posteriormente la profesora hizo preguntas de los elementos que lleva un mapa conceptual, dando una breve explicación de cómo se debía realizar: el formato, nombre que llevaría el título, tipo de letra, ortografía, así como la distribución con la que debían presentar la información.

Enseguida, la maestra preguntó cuántas civilizaciones ocuparían para trabajar y por tanto incluir en el mapa, una vez que respondieron se procedió a elaborar el mapa conceptual en el pizarrón con la primera de las civilizaciones (China). Los alumnos mencionaron las principales aportaciones de esta civilización, todas sus ideas fueron tomadas tanto del libro de texto como del cuadro que ellos ya habían elaborado, mientras que la maestra se apoyaba del libro de texto y apuntes que ella llevó.

La segunda civilización fue el Islam, la maestra inició dando una breve explicación sobre las aportaciones que el Islam dejó, seguido de esto, el mapa se llenó con las participaciones de los niños. Se continuó con la civilización Hindú, en este caso la maestra utilizó ejemplos de la vida cotidiana así como experiencias para poder anotar las principales aportaciones, las demás participaciones fueron tomadas del libro de texto. Se finalizó con la civilización Japonesa, en esta, al igual que en el Islam, la maestra dio una breve introducción y después tomó las participaciones de los alumnos.

El mapa conceptual llevó por título “Aportaciones. Civilizaciones Orientales”. Fue dividido entre las cuatro civilizaciones (China, Islam, Hindú y Japonesa), debajo de cada una de ellas se escribieron las principales aportaciones (ver anexo 3). Durante la realización del mapa la maestra iba escribiendo en el pizarrón y explicando el tema; al momento de realizar las preguntas, estuvo siempre frente al grupo, una vez que los alumnos participaron la maestra volteaba al pizarrón para escribir las participaciones de los alumnos.

Cuando el mapa se terminó de trazar, la maestra dio la instrucción de copiarlo en su cuaderno con las características mencionadas anteriormente. La realización del mapa duró 19 minutos, ocupando el resto de la clase para que los alumnos se dedicarían a esta actividad y así poder revisarlos. Al término se formaron para la revisión, donde la docente les dio

retroalimentación sobre el formato, donde la maestra fue interrumpida por una de las madres de familia, concluyendo la clase con la pregunta, “¿qué utilidades le pueden dar a estas aportaciones que dejaron las civilizaciones en la vida cotidiana?” Después que los alumnos contestaron dio por terminada la clase.

Grupo 2

La clase del grupo dos, tuvo una duración de 36 minutos 14 segundos, inició con la reproducción de un video (duración de 7:57 minutos) sobre “Mahoma y el Islam” que ya estaba previamente preparado en la computadora de la profesora. La tercera parte de los alumnos no puso atención al video. Al término de éste la docente empezó a formular preguntas sobre el mismo y algunos alumnos participaron, sin embargo, al haber pocas participaciones les solicitó que sacaran sus libros en las páginas 94 y 95. La maestra le pidió a tres alumnos que leyeran de manera sucesiva, frenando la lectura para formular preguntas a otros estudiantes respecto de lo leído. No obstante, debido a la dificultad mostrada para leer, eligió a una alumna que leyera lo restante deteniéndose en algunos párrafos para plantear preguntas dirigidas a alumnos específicos, si ellos no tenían la respuesta correcta pasaba con otro estudiante.

Posteriormente, la maestra revisó conjuntamente con los alumnos la tarea encargada el día anterior, que consistía en un esquema, en el cual estaba escrito Mahoma rodeado de otros seis cuadros (ver anexo 4) que se debían de llenar con la lectura de las páginas 94 y 95. Los alumnos comenzaron a participar pero ninguno de ellos respondió lo que la maestra esperaba, ante lo cual ella mencionó las respuestas correctas y les pidió que corrigieran su tarea. Los alumnos comentaron que las instrucciones no fueron claras.

Antes de finalizar la revisión de la tarea se presentó una interrupción del profesor de educación física para dar unos avisos sobre las actividades para el día siguiente. La profesora continuó con la revisión del último cuadro y al finalizar, un alumno comentó que de acuerdo a las respuestas que dijo la profesora, el esquema se debía haber llenado cronológicamente de acuerdo a lo que sucedió en la vida de Mahoma, la maestra confirmó lo señalado por el estudiante. La clase concluyó con la formación de los niños para poderles

sellar la tarea y salir del salón.

Complejidad de las interacciones

En la Figura 1 se observa que en la categoría 0 existe cierta diferencia en cuanto al tiempo aprovechado para la enseñanza de la Historia, en el grupo uno se dedicó el 19% del tiempo de la clase, mientras la del grupo dos sólo el 5%. La observación directa indica que en el grupo uno hubo más interrupciones de la clase, así como más tiempo ocupado en la preparación de la misma.

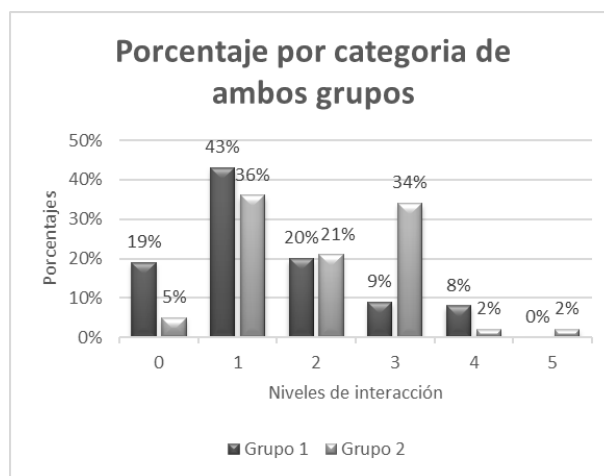


Fig. 1 Porcentaje de tiempo durante el que se promovieron las distintas interacciones en ambos grupos.

Las actividades que propician interacciones contextuales ocuparon en el grupo uno el 43% del tiempo de la clase mientras que en el grupo dos el 36%. Mientras que en la categoría dos ambos grupos se mostraron con un porcentaje similar, ocupando el 20% y 21% respectivamente. De acuerdo a estos datos, en ambos grupos se recibe retroalimentación respecto al producto de las actividades realizadas.

Las actividades que promueven interacciones selectoras ocuparon el 9% del tiempo en el grupo uno, mientras que en el grupo dos el 34%. Durante la clase del grupo dos la maestra pidió a los alumnos elaborar ejemplos para concretar conceptos, realizó preguntas donde el niño copio o repitió el segmento lingüístico pertinente (enunciados del libro), en un porcentaje mayor a la del grupo uno. Asimismo, esta última propició interacciones sustitutivo referenciales durante el 8% del tiempo de la clase mientras que en el grupo

dos se observó sólo el 2%.

Finalmente, en la categoría 5 en ningún momento de la clase se fomentó actividades relacionadas a favorecer interacciones sustitutivo no referenciales, mientras que en el grupo dos se presentó en un 2%.

DISCUSIÓN

Los resultados de la presente investigación son semejantes, en lo general, a los reportados por estudios realizados tanto en las clases de Español (Guevara, et al., 2005; Bazán et al., 2009; Guevara, et al. 2013), como en las de Ciencias (Mares, et al., 2005; Fernández y Tuset 2008; Mares, Rueda, et al., 2018; Mares, Rivas, et al. 2018). En ambas asignaturas se reporta que, aún cuando existen diferencias entre los docentes, en la mayoría de los grupos se observa una gran cantidad del tiempo de la clase dedicado a promover interacciones de naturaleza intrasituacional (tres primeros niveles) y escasa promoción de interacciones sustitutivas. De la misma manera, durante la enseñanza de la Historia en los dos grupos observados se encontró el mayor porcentaje de tiempo dedicado a promover interacciones intrasituacionales y escaso tiempo dedicado a la promoción de interacciones complejas. Las investigaciones mencionadas incluyen observaciones realizadas durante la operación del plan de estudios 1993 y el plan 2011, lo cual parece indicar que a pesar de los cambios en los planes y programas de estudio y del énfasis puesto en la enseñanza no memorística, la organización de actividades que demanden la reflexión, la argumentación, la vinculación de experiencias directas con los temas estudiados, continúa siendo insuficiente.

Con respecto a los estudios que incluyeron observaciones de grupos de sexto grado en la asignatura de Ciencias Naturales se observan algunas diferencias. En el estudio realizado por Mares, et al. (2004) se reportó que dos de los grupos de sexto ocuparon el 20% o más del tiempo de la clase a la configuración de interacciones sustitutivas, no obstante en la asignatura de Historia ambos grupos dedicaron menos del 10% del tiempo de clase a la configuración de este tipo de interacciones. Aparentemente, la enseñanza de la historia reviste problemas adicionales que dificultan su aprendizaje en niveles complejos.

Prats (2000) señaló dificultades particulares referidas

a la enseñanza de la Historia, tales como la imprecisión de conceptos históricos al no ser ubicados en el contexto correspondiente, la incorrecta localización de espacios histórico-culturales especialmente cuando se trata de países no próximos (Asia, Europa del este, etc.), y la no reproducción de eventos históricos concretos, a diferencia de las clases de ciencias naturales en donde los fenómenos se pueden repetir a través de la experimentación. A esto, con base en los resultados de estas observaciones se podría mencionar que en las clases de Historia se promueve en los alumnos el seleccionar y repetir información. Dificultando que los estudiantes se acerquen de manera reflexiva a las diferentes dimensiones (vestimenta, creencias, alimentación, etc.) de las diversas culturas existentes.

El enfoque señalado para la enseñanza de la Historia por la SEP en México no parece estar alcanzando, dado que en dicha perspectiva se pretende dejar de lado un aprendizaje memorístico y que los alumnos no se centren en la repetición de contenidos, sin embargo los resultados arriba mencionados van en la dirección contraria.

En el Plan de Estudios de la SEP, se busca también que los alumnos relacionen el presente con los acontecimientos históricos y construyan argumentos soportados por la evidencia. Este tipo de comportamientos académicos se incluyen en las interacciones sustitutivas, sin embargo, aún cuando se presentan durante las clases, éstas son escasas.

En el caso particular de la enseñanza de la Historia se pretende dejar de lado un aprendizaje memorístico y que los alumnos no centren su discurso en la repetición del contenido. El objetivo principal es que los alumnos logren dar una explicación del pasado a partir de ubicarse espacio-temporalmente, ubicar la multicausalidad de los eventos y procesos históricos, así como analizarlos críticamente para fortalecer su identidad nacional.

Si consideramos, como lo señalaron Barton y Levstik, (2004) y Lima, et al. (2010), que el aprendizaje de la historia sea de manera reflexiva y crítica, permite la comprensión de los problemas sociales y coadyuva a la formación de ciudadanos participativos, los resultados de esta investigación indicarían que los futuros ciudadanos no contarían con elementos suficientes para

participar en la transformación de su sociedad.

Para lograr que los estudiantes alcancen niveles complejos se requiere que entren en contacto con réplicas u objetos del pasado, fuentes escritas (documentos oficiales, crónicas, obras literarias, etc.), fuentes orales (mitos, leyendas y tradiciones) y museos, y que al mismo tiempo, el docente formule preguntas que lleven a los estudiantes a vincular el pasado con el presente. No obstante, en las clases observadas se utilizó el libro de texto como material principal de apoyo para la didáctica de la clase

Es importante señalar que la observación de sólo dos grupos impide la generalización de los resultados, por esta razón es importante que se realicen estudios posteriores y específicos de esta materia para ampliar el conocimiento de lo que sucede en las aulas durante la enseñanza de la Historia. La realización de estudios de esta naturaleza facilitaría la formulación de estrategias de intervención en donde los profesores logren promover que los alumnos den una explicación del pasado a partir de ubicarse espacio-temporalmente, ubicar la multicausalidad de los eventos y procesos históricos, así como analizarlos críticamente.

Se considera relevante que la investigación sobre el tema se oriente hacia un análisis de los libros de texto, los libros del maestro y los programas de actualización docente, con el fin de tener una perspectiva más amplia de los diferentes factores que pueden influir en las interacciones observadas.

REFERENCIAS

- Barton, K. & Levstik, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bazán, A., Martínez, X., y Trejo, M. (2009). Análisis de interacciones en clases de español de primer grado de primaria. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(3), 466-478.
- Benchimol, K. (2010) Los profesores de historia y el papel de la lectura en sus clases. *Clío & Asociados*, (14), 57-71.
- Civera, A., (Noviembre, 2017) Miradas a la práctica docente en primaria. *XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Llevado a cabo por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C., en San Luis Potosí.
- www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2350.pdf
- Fernández, T., y Tuset, A. (2008). Calidad y equidad de las prácticas educativas de maestros de primaria mexicanos en sus clases de ciencias naturales. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(3), 156-171.
- Guevara, Y., Mares, G., Rueda, E., Rivas, O., Sánchez, B. y Rocha, H. (2005). Niveles de interacción que se propician en alumnos de educación primaria durante la enseñanza de la materia español. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 31(01), 23-45.
- Guevara, Y., Rugerio, J., Delgado, U. & Hermosillo, A. (2013). Level of Interaction with Kindergarten and First Graders in Classrooms. En C. García, V. Corral-Verdugo & D. Moreno (Eds.), *Recent Hispanic Research on Sustainable Behavior and Interbehavioral Psychology*, (Pp. 131-145). New York: Nova Publishers.
- Yvon, F. (2016). Las aportaciones de los docentes a la Reforma Integral de la Educación Básica. EN Á, Díaz- Barriga (Ed.), *La Reforma integral de la educación básica: perspectivas de docentes y directivos de primaria*, (pp. 141-168). México: UNAM-IISUE. Recuperado de: <http://www.iisue.unam.mx/libros/>
- Kantor, J. & Smith, N. (1975). *The Science of psychology: An interbehavioral survey*. Chicago, IL: Principia Press.
- Kantor, J. R. (1978). *Psicología interconductual: un ejemplo de construcción científica sistemática*. México: Trillas.
- Lepe, E. y Lima, L. (2014). Estrategia de lectura para comprender relatos históricos en la educación primaria. Materiales para Apoyar la Práctica Educativa. México: INEE.
- Lerner, V. (1997). Cómo enseñamos historia. Los materiales didácticos y su adecuación a maestros y alumnos. *Perfiles Educativos*, (75).
- Lima, L., Bonilla, F. y Arista, V. (2010). La enseñanza de la Historia en la escuela mexicana. *Proyecto Clío*, 36. Recuperado en: <http://clio.rediris.es/n36/articulos/limaetalii.pdf>
- Mares, G., Guevara, Y., Rueda, E., Rivas, O. y Rocha, H. (2004). Análisis de las interacciones maestro-alumnos durante la enseñanza de las Ciencias Naturales en Educación Primaria. *Revista Mexicana de*

- Investigación Educativa*, 9, (22), 721-745.
- Mares, G., Rueda, E., Rivas, O., Rocha, H., González, L. F. y Carrascoza, C. (2018). Complejidad de las interacciones maestro-alumnos-objetos educativos en primaria en México. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 44, 46-70.
- Mares, G., Rivas, O., Rocha, H., Rueda, E. y González, L. F. (2018). Exploración efecto de la reforma integral de la educación básica sobre las interacciones en el aula. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23 (77).
- Martínez, F. y Santos del Real, A. (2009). Consideraciones sobre la evaluación educativa. En de Alba, A. (Ed.). ¿Qué dice la investigación educativa? (pp. 265-304). México: COMIE.
- McKeown, M. G., Beck, I. L., Sinatra, G. M., & Loxterman, J. A. (1992). The contribution of prior knowledge and coherent text to comprehension. *Reading Research Quarterly*, 27, 79-93.
- Méndez, I.; Namihira, D.; Moreno, L. y Sosa, J. (2001). El protocolo de investigación. Lineamientos para su elaboración y análisis, Ciudad de México: Trillas.
- Méndez, S. (2016). Diseño e implementación de una estrategia de evaluación formativa para el desarrollo del pensar históricamente.
- Plá, S. (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales*, (84), 161-184.
- Prats, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española. *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*, (5), 71-98.
- Prats, J., Santacana, J., Lima, L.H., Acevedo, M.C., Carretero, M., Miralles, P. y Arista, V. (2011). Enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación básica. México. SEP.
- SEP (2011), Programa de estudio 2011 guía para el maestro. Educación básica primaria sexto grado, en: http://edu.jalisco.gob.mx/cepse/sites/edu.jalisco.gob.mx/cepse/files/sep_2011_programas_de_estudio_2011.guia_para_el_maestrosexto_grado.pdf
- SEP. (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica Primaria*. México: Secretaría de Educación Pública.

ANEXO 1

HOJA DE REGISTRO

Registradora: _____

Fecha: _____ Grupo: _____ Profesor: _____

Historia, 6° año						
Bloque:						
Tema:						
Objetivo:						
Página:						
Tiempo	Categoría	Frase que marca el inicio de la categoría	Descripción de las actividades	¿Qué hacen?	Recurso didáctico	Duración

ANEXO 2

Categorías de análisis

Las categorías fueron tomadas del estudio realizado por Mares y colaboradores en 2004.

0. Actividades no consideradas directamente en los objetivos educativos. Dentro de esta categoría se encuentran las actividades para preparar el inicio de clases, para el cambio de una actividad, organización en equipos, cuando la maestra no esté presente en el salón de clases y cuando una actividad no esté dentro de los objetivos educativos.

1. Actividades que propician interacciones contextuales. Se refiere a las actividades en donde la maestra expone un tema y los alumnos la siguen mediante la lectura del texto, actividades que tengan que ver con la repetición de información ya sea de manera escrita, leída o repetida y actividades que incluyen copiar información.

2. Actividades que favorecen interacciones suplementarias. Son actividades que tengan que ver con la realización de ejercicios o tareas con o sin un modelo y actividades en las cuales la maestra realice retroalimentación.

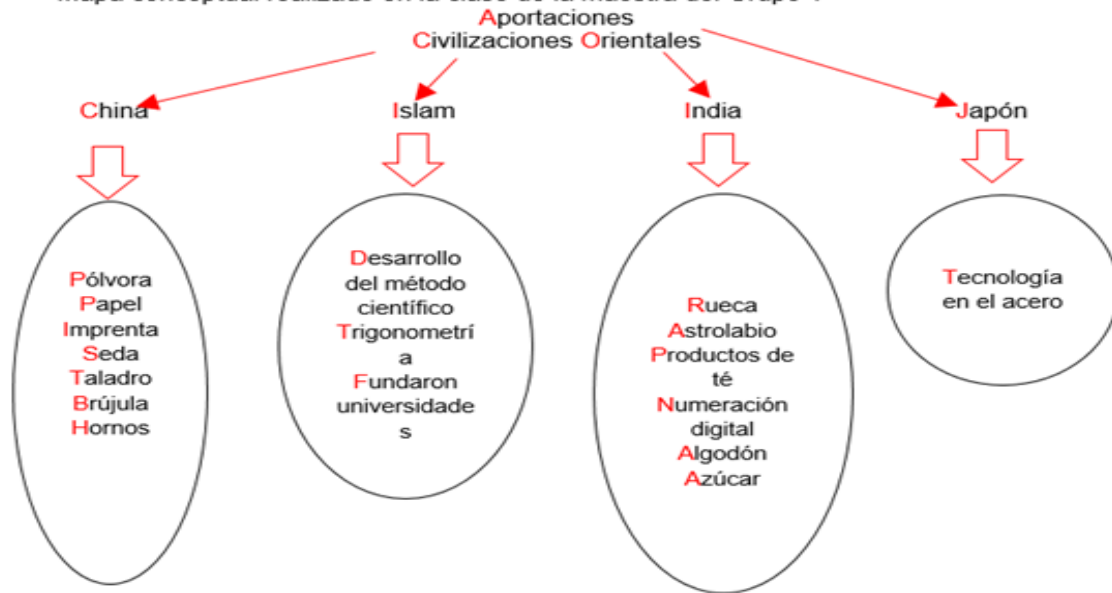
3. Actividades que promueven interacciones selectoras. Son actividades en las cuales el alumno contesta a preguntas realizadas por la maestra recurriendo a un producto lingüístico o imagen, así como a actividades en las que el niño elija o copie un fragmento. También incluye actividades en las que la maestra pide a los alumnos elaborar ejemplos con la información tomada del texto y la realización de preguntas donde el niño tenga que contestar con términos técnicos o conceptos científicos.

4. Actividades que propician interacciones sustitutivo referenciales. Dentro de esta categoría se incluyen actividades en donde la maestra le pida a los alumnos ejemplos que tengan que ver con sus experiencias directas sobre la lección que se está revisando, actividades que incluyan que el alumno lea títulos, subtítulos e imágenes con las que puedan argumentar de qué creen se tratará la lección, actividades en donde los alumnos tengan cercanía con lo que se está revisando y actividades en donde los alumnos relacionen entre objetos tomando en cuenta la causa-efecto, temporalidad, condicionalidad, igualdad y oposición.

5. Actividades que favorecen interacciones sustitutivo no referenciales. Incluye actividades donde los alumnos tengan que emitir un juicio argumentado y donde establezcan reglas de relación entre ellos.

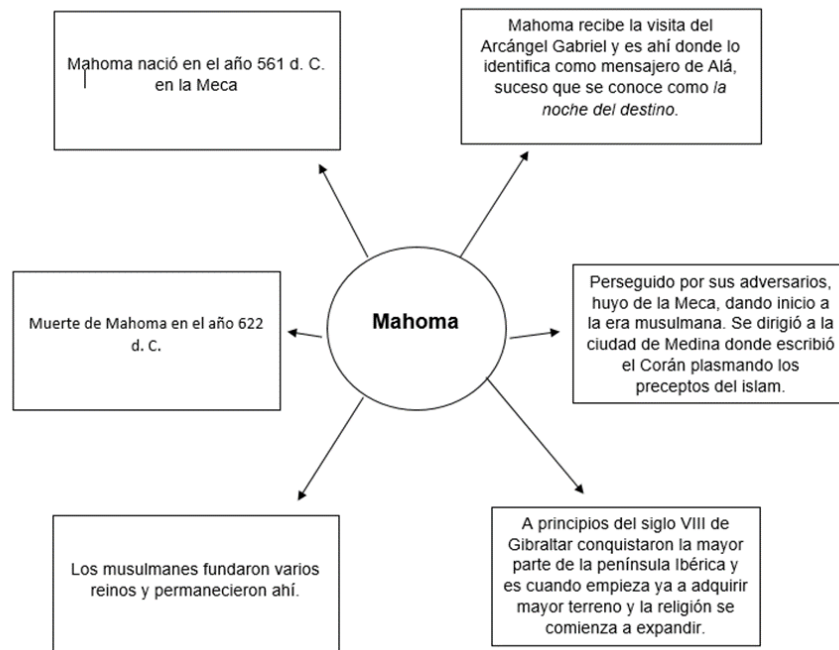
ANEXO 3

Mapa conceptual realizado en la clase de la maestra del Grupo 1



ANEXO 4

Mapa conceptual del Grupo 2



Estrés, afrontamiento y apoyo social en madres de niños con hipoacusia: un análisis de trayectorias

*Stress, coping and social support in mothers of children
with hearing impairment: a path analysis*

Fayne **Tinajero-Esquivel**, Samuel **Jurado-Cárdenas**¹
Ariel **Vite-Sierra**¹, Guadalupe **Acle-Tomasini**²
Pedro **Sánchez-Escobedo**³

Instituto Nacional de Rehabilitación.
Calz. México-Xochimilco 289, Coapa, Arenal Tepepan,
C.P.14389, Ciudad de México.

Teléfono: (52) (55) 59991000 ext. 18307
Correo electrónico: faynete@hotmail.com

Artículo recibido: 7 de octubre de 2017; aceptado: 1 de septiembre de 2018

RESUMEN

La pérdida auditiva de un hijo constituye una fuente importante de estrés para los padres, quienes al verse en esta situación no siempre afrontan el problema de la mejor manera, lo que puede estar mediado por su percepción de apoyo social (Asberg, Vogely Bowers, 2008; Hintermair, 2004; 2006; Zaidman-Zait, Most, Tarrasch, Hahhad-Eid y Brand, 2016). El presente estudio tiene como objetivo determinar la relación que existe entre el nivel de estrés, las estrategias de afrontamiento y el apoyo social percibido por las madres de niños con hipoacusia. Participaron 68 madres de niños entre uno y doce años, con una pérdida auditiva mayor a 41 decibeles. Mediante un modelo de trayectorias (path analysis) se establecieron relaciones entre las variables en estudio y los datos socio demográficos, observándose que la escolaridad de las madres y el trabajo remunerado, influyen en el nivel de estrés, el apoyo social percibido y el estilo de afrontamiento materno.

ABSTRACT

Children hearing loss implies an important source of stress for parents, who not always cope with the problem in an accurate way. This situation/ abilities/ variables may be influenced by parents social support perception (Asberg, Vogely Bowers, 2008; Hintermair, 2004; 2006; Zaidman-Zait, Most, Tarrasch, Hahhad-Eid y Brand, 2016). The current study aims to set the relation between stress level, coping strategies and perceived social support of mothers with children hearing impairment. The sample was conformed by 68 mothers of children within the ages of one and twelve presenting a hearing loss up to 41 decibels. Path Analysis Model was used to establish relations between the studied variables (stress, coping strategies and social support) and sociodemographic data. Findings point out that mothers' educational level and working status have an influence over three variables: stress level, perceived social support and maternal coping strategies.

Palabras clave: Afrontamiento, estrés, madre, niño, deficiencia auditiva
Key words: Coping, stress, mother, child, hearing impaired

¹ Facultad de Psicología, UNAM

² Facultad De Estudios Superiores Zaragoza, UNAM

³ Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán

INTRODUCCIÓN

La discapacidad está definida como toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad para realizar una actividad dentro del margen que se considera normal para un ser humano, por lo que refleja trastornos a nivel de la persona como pueden ser dificultades de visión, del habla, de la audición, de deambulaci3n, entre otros. Factores como el cambio demogr3fico, disminuci3n en la mortalidad, cambios en los patrones de mortalidad, el incremento en la esperanza de vida al nacer y la reducci3n de la fecundidad han tenido un efecto directo en la prevalencia de esta condici3n. Espec3ficamente, las discapacidades auditivas entre las que se encuentran la sordera o anacusia y la hipoacusia prevalecen aproximadamente en un 12.1% en la poblaci3n mexicana (INEGI, 2010).

La discapacidad auditiva incluye todas aquellas p3rdidas totales o parciales de la audici3n y se define como la ausencia o deficiencia en la capacidad de oír en las personas, puede presentarse desde el nacimiento o adquirirse a lo largo de la vida (Cole y Flexer, 2019). La Organizaci3n Mundial de la Salud (2019) establece que se trata de un problema importante de salud p3blica con considerables costos econ3micos y sociales al tener efectos a largo plazo en la comunicaci3n, el desarrollo del lenguaje, el procesamiento auditivo, el desarrollo psicosocial y cognitivo, y el progreso y logro educativo de quien la padece.

En el caso de ni1os en edad escolar, la hipoacusia repercute de manera negativa en el progreso acad3mico al verse limitado su desarrollo cognitivo a causa del d3ficit informativo con el que viven, experimentan menor motivaci3n, cuentan con un lenguaje de menor calidad y su interacci3n social es menos productiva. As3 mismo, aunque el ni1o es quien padece esta condici3n, es importante mencionar que la familia -especialmente los padres- tambi3n son afectados ya que, tal como refieren Gargiulo y Bouck (2017, p. 399), *“ser padre de un ni1o con necesidades especiales puede ser una tarea dif3cil, demandante y confusa”*.

El nacimiento de un ni1o con discapacidad auditiva cong3nita sorprende a la familia en su conjunto la cual, al no estar preparada, reacciona con sentimientos

contradictorios de amor y rechazo ya que no coincide con las expectativas del “hijo ideal” (Chiappello y Sigal, 2006). A raz3n de esto, se inicia un proceso de elaboraci3n de la situaci3n que, idealmente, culminar3 con la aceptaci3n de las posibilidades que el ni1o tendr3.

Debido a la dificultad que conlleva el ser padre de un ni1o con p3rdida auditiva y tomando en cuenta la magnitud del problema y el impacto de esta discapacidad en los procesos de habla, lenguaje, educaci3n e integraci3n social, se han realizado estudios (Lederberg y Golbach, 2001; Spahn, Richter, Zschocke, L3hle y Wirsching, 2001; Hintermair, 2004, 2006; Asberg, Vogel y Bowers, 2008; Zaidman-Zait et al, 2016) enfocados en el estr3s que presentan los padres de los ni1os sordos o casi sordos, coincidiendo la mayor3a en se1alar que, si bienno experimentan mayor estr3s que aquellos que tienen hijos sin esta dificultad, existen factores que influyen en la manera como manejan el estr3s.

Para investigar cu3les son los factores en la familia, el ni1o y su entorno relacionados con la adaptaci3n hacia la p3rdida auditiva o hacia el desarrollo del ni1o, Calder3n y Greenberg (1999) realizaron un estudio dentro del marco conceptual del modelo desarrollado por Lazarus y Folkman (1985) con 36 familias. Midieron el estr3s de vida negativo de las madres, los recursos de afrontamiento y el apoyo social. Los investigadores utilizaron un modelo de ecuaciones estructurales y encontraron que las madres que ten3an hijos con mayor p3rdida auditiva ($p < .05$), elevado estr3s de vida ($p < .001$) y menor apoyo social ($p < .001$), fueron las que presentaron niveles m3s bajos de adaptaci3n. Cabe se1alar que, de estos tres predictores, el de menor fuerza result3 ser el nivel de p3rdida auditiva, mientras que los de mayor peso resultaron ser el apoyo social, la habilidad para solucionar problemas y el locus de control externo.

De la mano con lo anterior, Pipp-Siegel, Sedey y Yoshinaga-Itano (2002), realizaron un estudio sobre la experiencia de estr3s en 184 madres de ni1os con p3rdida auditiva. Los investigadores utilizaron un modelo de ecuaciones estructurales con las siguientes variables: 1) datos demogr3ficos (edad del ni1o, otra discapacidad asociada, edad de identificaci3n de la p3rdida auditiva, grupo 3tnico, g3nero, grado de p3rdida auditiva, ingreso familiar, escolaridad de la madre y forma de comunicaci3n con el ni1o); 2) estr3s parental;

3) apoyo familiar; 4) nivel de desarrollo del lenguaje expresivo del niño. Encontraron que las características que parecen poner en riesgo a los padres de presentar altos niveles de estrés son: el bajo nivel económico ($p<.05$), el percibir poco apoyo social ($p<.01$), el sentir que las dificultades diarias asociadas con la paternidad se dan de manera frecuente o problemática ($p<.05$), o bien, la presencia de otra discapacidad asociada a la pérdida auditiva ($p<.05$).

Hintermair (2004) llevo a cabo un estudio con el objetivo de determinar la importancia del sentido de coherencia (sense of coherence) percibido por 235 madres de niños con discapacidad auditiva. Este constructo se tomo en cuenta como un factor relacionado con la experiencia de estrés y la experiencia subjetiva de satisfacción de vida en el contexto de otras variables que influyen en el afrontamiento (apoyo social, otra discapacidad en el niño, nivel auditivo, formas de comunicación).

El autor realizó un análisis de trayectorias (path analysis) encontrando que tanto el sentido de coherencia ($r -0.39$) como el apoyo social ($r -0.25$) disminuyen el estrés y mejoran la calidad de vida de las madres. En relación con las variables demográficas, la gravedad de la pérdida auditiva ($r 0.17$) y una discapacidad asociada a la misma ($r 0.27$) resultaron predecir mayores niveles de estrés en la muestra; mientras las demás variables demográficas no resultaron significativas para predecir afrontamiento al estrés.

En un estudio posterior, Hintermair (2006) realizó un análisis de trayectorias en 213 madres y 213 padres de niños con dificultades auditivas para observar la correlación entre: recursos parentales; variables sociodemográficas de los padres (nivel de audición, nivel educativo y tipo de comunicación que utiliza con el niño); variables sociodemográficas del niño (edad, género, nivel auditivo, el uso de implante coclear, discapacidad asociada, causa de la pérdida auditiva y edad de diagnóstico); el estrés parental y los problemas socioemocionales del niño. Los hallazgos fueron similares a los encontrados en su estudio previo (Hintermair, 2004); sin embargo, en este último encontró que un alto estrés parental tanto en la madre ($r 0.66$) como en el padre ($r 0.55$) se asocia con problemas socioemocionales en el niño. Cabe señalar que no

identificó diferencias significativas entre los padres en ninguna de las variables evaluadas.

Asberg, Vogel y Bowers (2008) llevaron a cabo un estudio exploratorio con el objetivo de observar las relaciones entre estrés parental, apoyo social, formas de comunicación y el uso del implante coclear en 36 padres de niños con hipoacusia o pérdida auditiva. Las variables demográficas tomadas en cuenta fueron el género, edad, ingreso familiar, estado civil, nivel de pérdida auditiva, formas de comunicación (signada, oral, o comunicación total), edad de identificación de la pérdida auditiva y etiología de la misma.

Los investigadores realizaron correlaciones y análisis de regresión múltiple encontrando que los padres de niños que utilizan lenguaje de señas solo reportaron contar con más apoyo, mientras los padres de niños que se comunican en su totalidad reportan sentirse menos estresados. Por otro lado, no encontraron diferencias en ninguna de las mediciones de los padres de niños con implante coclear y los que no lo tienen. Los hallazgos sugieren que a medida que los padres perciben mayor apoyo social presentan menos estrés entre ellos ($p<.02$). En general, el apoyo social percibido y la forma de comunicación que utilizan con sus hijos resultaron predecir de manera significativa el estrés parental ($p<.01$). Por último, en esta muestra el contar con mayor apoyo social predijo significativamente la satisfacción de vida en los padres ($p<0.26$).

Zaidman-Zaitet al (2016), realizaron un estudio para explorar las diferencias entre el estrés parental, personal (aceptación del niño y percepción de auto-eficacia parental) y social (apoyo social formal e informal) y recursos de afrontamiento entre madres y padres de niños con pérdida auditiva. Así mismo evaluaron las relaciones entre los recursos de afrontamiento y el estrés entre los padres. Participaron 30 parejas de niños con problemas de audición ($n=60$) con hijos entre tres y ocho años. Las madres llenaron un cuestionario de datos demográficos sobre ellas (edad, genero, nivel educativo) y sobre el niño (edad, generó, nivel de audición y tipo de comunicación).

Los hallazgos no revelaron diferencias significativas entre madres y padres en relación con el nivel de estrés, la aceptación del niño o los sistemas de apoyo parental; sin embargo, de manera significativa, se observó que las

madres reportan mayor auto-eficacia ($p < .001$). Por otro lado, los análisis de correlación indicaron que los niveles de estrés parental eran menores en la medida que los padres contaban con más estrategias de afrontamiento ($p < .001$). En relación con las variables demográficas, los investigadores encontraron una correlación negativa entre la edad y la auto-eficacia que perciben los padres ($p < .05$), y tanto las madres como los padres de niñas reportan percibir mayor apoyo social informal ($p < .05$).

No obstante, aunque diversas variables han recibido mucha atención por parte de los investigadores (el tipo y gravedad de la pérdida auditiva, la independencia funcional del niño, las demandas de cuidado, el nivel socioeconómico de la familia, el apoyo de la pareja, el apoyo social con el que cuentan y las habilidades de solución de problemas o afrontamiento), los resultados ofrecidos por distintos estudios han sido contradictorios (Lederberg y Golbach, 2001; Spahn et al, 2001; Hintermair, 2004; 2006 Meadow-Orlans, Spencer y Koester, 2004; Asberg, Vogel y Bowers, 2008; Zaidman-Zait et al, 2016), lo que ha dificultado llegar a conclusiones definitivas sobre la función de tales variables en el estrés que manifiestan las familias. Así mismo, los resultados que han arrojado las investigaciones sobre el tema no se han integrado dentro de modelos explicativos sobre el funcionamiento familiar.

En México se ha realizado poca investigación sobre este tema (García-Pedroza, Peñalosa 2000, 2004; Zambrano y Martínez, 2002; Secretaría de Salud, 2009; Castillo, 2014; Salas, 2014; Reyes, 2015; Ascencio, 2016; Navarro, 2016) debido a que el problema ha sido abordado desde una perspectiva médica sin tomar en cuenta aspectos psicológicos y/o familiares involucrados.

Dentro de los estudios nacionales Alvarado (2012) realizó una investigación en la Ciudad de México sobre tipos de afrontamiento en 66 madres entre 22 y 49 años de niños con hipoacusia entre uno y 13 años que acudían para su atención al Instituto Mexicano para la Audición y el Lenguaje (IMAL), al Instituto Pedagógico para Problemas de Lenguaje (IPPLIAP) y al Instituto Nacional de Rehabilitación (INR). La autora llevo a cabo un estudio descriptivo y correlacional con las variables socio demográficas de la muestra (edad, ocupación y

escolaridad de la madre) y el instrumento Modos de Afrontamiento (Lazarus y Folkman, 1985) encontrando que a mayor edad las madres se enfocan hacia la solución de problemas ($r = 0.258$; $p = .037$), las mamás dedicadas al hogar se esfuerzan más para llegar a resultados positivos ($r = .247$; $p = .046$) y que mientras su nivel educativo es mayor su afrontamiento tiende a dirigirse hacia el problema ($r = -.311$; $p = .011$).

A razón de este contexto, se realizó un estudio observacional, relacional y transversal ex post facto con el objetivo de determinar la relación que existe entre el nivel estrés, las estrategias de afrontamiento y el apoyo social percibido por las madres mexicanas de niños y niñas con pérdida auditiva que acuden a diferentes escuelas y centros de atención para población con hipoacusia, mediante un modelo estadístico de trayectorias incorporando variables socio demográficas del menor y su madre.

MÉTODO

Participantes. Participaron 68 madres mexicanas de niños con diagnóstico de hipoacusia que asisten a diferentes centros de atención especializada en la Ciudad de México. El tipo de muestreo es no probabilístico. Los criterios de inclusión fueron los siguientes:

1. Madres de hijos(as) entre uno y 13 años diagnosticados con hipoacusia con una intensidad de sonido percibida a más de 41 decibeles.
2. Que recibieran atención en el INR, IPPLIAP o IMAL.
3. Que su participación fuera voluntaria.

Instrumentos

Índice de Estrés Parental (Abidin, 1990). Es un instrumento de identificación y diagnóstico diseñado para evaluar la magnitud de estrés en el sistema padre-hijo. Presenta dos dimensiones: Estrés generado por el niño y Estrés entre padres. Consta de 101 reactivos tipo Likert con cinco opciones de respuesta. La validación mexicana fue realizada por Ayala, Pedroza, Morales, Chaparro y Barragán (2002) quienes reportaron un alfa de Cronbach de 0.91.

Cuestionario Modos de Afrontamiento (Lazarus y Folkman, 1985). Consta de 66 reactivos tipo Likert con cuatro

opciones de respuesta. El instrumento evalúa el modo en que se responde a circunstancias estresantes durante un periodo de tiempo específico. Consta de dos factores esenciales: afrontamiento dirigido al problema y afrontamiento dirigido a la emoción. El Instrumento cuenta con un alfa de Cronbach de 0.85 (Sotelo, 1999).

Cuestionario de apoyo social (SSQ) Social Support Questionnaire (Sarason, 1983). Consta de 27 reactivos que arrojan dos factores: el número de personas que brindan apoyo (Puntaje N) y la satisfacción con el apoyo (Puntaje S). Cuenta con un alfa de Cronbach de 0.97 para la primera puntuación y 0.94 para la segunda (Acuña y Bruner, 1999).

Procedimiento.

Se citó a los padres en las instituciones participantes donde se les ofreció un taller sobre manejo del estrés. Posteriormente se les invitó a participar en la investigación respondiendo la ficha de datos sociodemográficos y los instrumentos seleccionados. Quienes aceptaron firmaron un consentimiento informado, cumpliendo con la norma oficial mexicana NOM-012-SSA-2012 (Secretaría de Gobernación, 2013) que establece los criterios para la ejecución de proyectos de investigación para la salud en seres humanos.

Se capturó y sistematizó la información derivada de los instrumentos. Se realizaron análisis estadísticos con el programa SPSS versión 26.0 para obtener la distribución de frecuencias asociadas a los criterios de selección muestral.

Para identificar la relación entre las variables atributivas, se utilizó el programa AMOS para desarrollar un modelo de trayectorias (pathanalysis). En este caso entre el estrés parental, el afrontamiento y el apoyo social de madres con hijos(as) diagnosticados con hipoacusia.

RESULTADOS

En cuanto a los datos sociodemográficos de la muestra, las variables dimensionales se presentan con media y desviación estándar y las variables categóricas en frecuencia y porcentaje.

En el estudio participaron 68 madres con una media de edad de 33.2 (DE 6.2 años), la edad de sus hijos presentó una media de 73.8 (DE 36.5 meses). La

distribución de la edad de las madres y de los niños por género e institución de procedencia se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1. Variables dimensionales

Institución	Género del hijo(a)	N	Edad del Hijo(a) [meses]		Edad de la Madre [años]	
			Medi a	DE	Medi a	DE
INR	Masculino	3	57.6	21.8	32.5	7.8
	Femenino	13	58.4	35.5	30.5	6.0
IPPLIAP	Masculino	8	85.5	28.3	34.3	4.7
	Femenino	11	85.5	37.5	31.5	6.2
IMAL	Masculino	13	79.4	43.4	35.8	4.0
	Femenino	10	85.3	1.4	35.3	6.8
Total		68	73.8	36.5	33.2	6.2

En la tabla 2 se muestran las variables categóricas correspondientes a los datos de estado civil, escolaridad, ocupación y nivel de pérdida auditiva de los niños. En cuanto al estado civil, el 77.9% de las madres contaba con pareja, mientras el 22.1% eran solteras. Respecto a la escolaridad, el 48.5% contaba con estudios de nivel básico (primaria y secundaria), el 41.2% con estudios de nivel medio (bachillerato) y el 10.3% había concluido una licenciatura. En términos de ocupación, el 58.8% de las madres se dedicaban al hogar, en contraste con el 41.2% que realizaba alguna actividad remunerada fuera de casa. Por último, el 58.8% de los niños tenía una pérdida auditiva severa, el 23.5% grave y el 17.6% moderada.

Para establecer el modelo de trayectorias se realizaron en primer lugar regresiones múltiples entre las variables de estudio para detectar aquellas que se predecían entre sí. Utilizando el programa estadístico AMOS se calcularon los coeficientes entre las mismas, aquellas relaciones no significativas se eliminaron.

En la tabla 3 se resumen las relaciones significativas entre variables, incluyendo el valor de Beta Std (β) y el nivel de significancia (p).

Con base en las 16 relaciones entre las variables se elaboró un modelo de trayectorias (ver Figura I), donde las variables sociodemográficas de la madre se vinculan en forma exógena entre ellas y con las variables principales del estudio: estrés parental, apoyo social y afrontamiento al estrés.

Tabla 2. Variables categóricas

Estado civil (mamá)			Ocupación (mamá)		
	Frecuencia	Porcentaje		Frecuencia	Porcentaje
Soltero	15	22.1%	Trabajo en hogar	40	58.8%
Casado	53	77.9%	Trabajo fuera de casa	28	41.2%
Total	68	100%	Total	68	100%

Escolaridad (mamá)			Nivel de pérdida auditiva (niño)		
	Frecuencia	Porcentaje		Frecuencia	Porcentaje
Primaria	6	8.8%	Moderado	12	17.6%
Secundaria	27	39.7%	Severo	40	58.8%
Bachillerato	28	41.2%	Profundo	16	23.5%
Licenciatura	7	10.3%			
Total	68	100%	Total	68	100%

Tabla 3. Relaciones entre variables

	Variable Independiente	Variable Dependiente	Beta Std (r)	p
1	Estado Civil de la madre	Ocupación de la madre	0.31	0.007**
2	Ocupación de la madre	Afrontamiento dirigido a la Emoción	0.20	0.073
3	Ocupación de la madre	Afrontamiento dirigido al Problema	0.21	0.062
4	Escolaridad de la madre	Estrés generado entre los padres	-0.23	0.047*
5	Escolaridad de la madre	Tamaño de la Red Social	0.37	0.001**
6	Escolaridad de la madre	Afrontamiento dirigido a la Emoción	-0.20	0.079
7	Edad del menor [meses]	Escolaridad de la madre	-0.21	0.079
8	Edad del menor [meses]	Satisfacción con la Red Social	-0.18	0.089
9	Edad del menor [meses]	Tiempo de conocer la incapacidad	0.91	<0.001***
10	Nivel de Audición	Estrés generado por el niño	-0.15	0.137
11	Tamaño de la Red Social	Satisfacción con la Red Social	0.47	<0.001***
12	Satisfacción con la Red Social	Estrés generado entre los padres	-0.24	0.039*
13	Satisfacción con la Red Social	Afrontamiento dirigido al Problema	0.32	0.003**
14	Estrés generado entre los padres	Estrés generado por el niño	0.57	<0.001***
15	Estrés generado por el niño	Afrontamiento dirigido a la Emoción	0.20	0.088
16	Afrontamiento dirigido a la Emoción	Afrontamiento dirigido al Problema	0.25	0.022*

Nota: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

Las variables mostradas en la Figura I corresponden a cinco categorías: variables de la madre (escolaridad, estado civil y ocupación); variables del niño (nivel de pérdida auditiva, tiempo de conocer el diagnóstico y edad); variables medidas por el Índice de Estrés Parental [(Abidin, 1995) estrés generado por el niño y estrés generado por los padres]; variables medidas por el Cuestionario Modos de Afrontamiento [(Lazarus y

Folkman, 1985) afrontamiento dirigido a la emoción y afrontamiento dirigido al problema]; y el Cuestionario de Apoyo Social [(Sarason, et al, 1983) tamaño de la red social y satisfacción con la red social].

En el Modelo Estrés, Afrontamiento y Apoyo Social se observa que las madres que cuentan con pareja estable por lo general no trabajan ($r 0.31$; $p .007$) y tienen mayor probabilidad de presentar afrontamiento dirigido a la

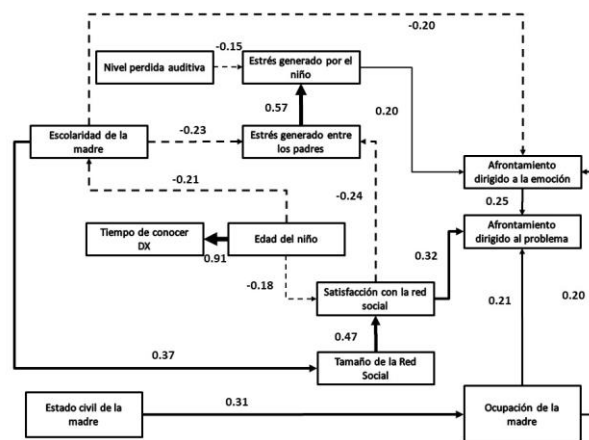
emoción ($r=0.20$; $p=.073$), mientras las madres que trabajan fuera del hogar tienden a dirigir su afrontamiento hacia el problema ($r=0.21$; $p=.062$), aunque la correlación es similar en ambos casos.

En relación con la escolaridad, los resultados muestran que un bajo nivel educativo de las madres se asocia con mayor estrés entre los padres ($r=-0.23$; $p=.047$) y su afrontamiento tiende a dirigirse hacia la emoción ($r=-0.20$; $p=.079$). Así mismo, en la muestra estudiada podemos observar que cuando las madres cuentan con mayor nivel de escolaridad tienden a tener hijos más pequeños, ya que fueron madres a mayor edad ($r=-0.21$; $p=.079$). Se observa que la escolaridad de la madre juega un papel muy importante, ya que de manera significativa, a medida que tienen más estudios, sienten contar con una red de apoyo social más amplia ($r=0.37$; $p<0.001$) por lo que perciben más satisfacción con la misma ($r=0.47$; $p<0.001$).

Las mamás que perciben mayor satisfacción con su red social tienden a dirigir su afrontamiento hacia el problema ($r=0.32$; $p=.003$) y perciben menos estrés generado entre los padres ($r=-0.24$; $p=.039$).

Al observar las relaciones que se dan asociadas a la pérdida auditiva de los niños, el estudio muestra que mientras menos escuchan los hijos, las madres perciben más estrés generado por el niño aunque este resultado tiene un peso bajo ($r=0.15$; $p=.137$). Por otra parte, un mayor estrés generado por el niño se asocia a un mayor afrontamiento dirigido hacia la emoción ($r=0.20$; $p=.088$). Así mismo, a mayor edad del niño las madres tienden a sentirse menos satisfechas con el apoyo social que reciben ($r=-0.18$; $p=.089$).

Se puede observar que las relaciones más fuertes se dan entre las mismas escalas, las mamás que tienen más tiempo de conocer el diagnóstico, tienen hijos de mayor edad ($r=0.91$; $p<0.001$). Así mismo, a mayor estrés generado entre los padres se observa más estrés generado por el niño ($r=0.57$; $p<0.001$); las madres que afrontan hacia la emoción en algún momento tienden a afrontar hacia el problema ($r=0.25$; $p=.022$). Este resultado también es consecuencia de la aquiescencia con la que las madres contestaron los instrumentos.



Las relaciones más importantes que se obtienen del modelo de trayectorias son:

1. Un mayor nivel de escolaridad de la madre se asocia de manera significativa con el apoyo social, primero en relación al número de personas con las que sienten contar ($r=0.37$), lo que impacta en la satisfacción que perciben de su red social ($r=0.47$).
2. A mayor satisfacción con su red social, las madres en el estudio tienden a dirigir su afrontamiento hacia el problema ($r=0.32$) y se observa menos estrés entre los padres ($r=-0.21$).
3. El estado civil se asocia con la ocupación de la madre, es decir, las madres solteras tienden a trabajar fuera del hogar ($r=0.31$), lo que predice que su afrontamiento se dirija más hacia el problema ($r=0.21$) que hacia la emoción ($r=0.20$).
4. A mayor escolaridad de la madre se observa menos estrés generado entre los padres ($r=-0.23$).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Mediante el establecimiento del modelo estadístico de trayectorias, se observó que el nivel de estrés, las estrategias de afrontamiento y el apoyo social percibido por las madres con hijos hipoacúsicos de la muestra se relacionan de la siguiente manera: las madres de niños que cuentan con mayor escolaridad y reciben trabajo remunerado tienden a presentar un afrontamiento

dirigido al problema, lo que reduce el nivel de estrés que perciben del niño y tienden a sentirse más satisfechas con su apoyo social ya que cuentan con un mayor número de personas que les brindan apoyo. El nivel de la pérdida auditiva se relaciona de manera directa con el estrés generado por el niño y se puede observar que las madres tienden a afrontar más hacia la emoción a medida que la pérdida auditiva es mayor.

Al igual que los resultados obtenidos en otros estudios (Calderon y Greenberg, 1999; Pipp-Siegel, Sedey y Yoshinaga-Itano, 2002; Asberg, Vogel y Browsers, 2008; Zaidman-Zait, et al, 2016), se encontró que el contar con un adecuado apoyo social reduce de manera importante la percepción de estrés de las madres de niños con pérdida auditiva. Así mismo, las estrategias de afrontamiento que utilizan también son importantes para reducir los niveles de estrés en esta población, resultado que concuerda con lo encontrado por Zaidman-Zait et al (2016) en el sentido de que los niveles de estrés parental son menores a medida que las madres cuentan con mayores estrategias de afrontamiento.

En relación a la hipoacusia, hay estudios que señalan que la gravedad de la pérdida auditiva predice más estrés en los padres (Calderon y Greenberg 1999; Hintermair, 2004, 2006) lo que coincide con lo encontrado en la presente investigación, donde mientras menos escuchan sus hijos, los padres perciben más estrés generado por el niño. Sin embargo, algunas variables demográficas tomadas en cuenta en otras investigaciones como la edad del niño, el estado civil, la ocupación, la forma de comunicación con la que cuenta el menor y una discapacidad asociada a la pérdida auditiva, resultaron predecir de manera más significativa la manera de afrontar, el apoyo social que perciben y por lo tanto el estrés que manifiestan las madres.

En el presente trabajo resultó especialmente relevante la escolaridad de la madre, ya que se observa que las madres que cuentan con mayor escolaridad perciben más apoyo social, mejor afrontamiento y por lo tanto reportan menos niveles de estrés; resultado que se observa también en el estudio realizado por Alvarado (2012), donde encontró una correlación significativa entre el nivel educativo de las madres y el afrontamiento; es decir a mayor nivel educativo, las madres tienden a

afrontar hacia el problema.

En este sentido, cabe señalar que a pesar de que la escolaridad ha sido un factor tomado en cuenta en otros estudios (Calderon y Greenberg, 1999; Pipp-Siegel, Sedey y Yoshinaga-Itano, 2002; Asberg, Vogel y Browsers, 2008; Zaidman-Zait, et al, 2016) no es una variable que tienda a predecir de manera significativa el estrés o afrontamiento. Sin embargo, en el estudio de Alvarado (2012) que se realizó en México con una muestra muy parecida a la del presente trabajo, se observa un resultado similar al encontrado en este estudio. Lo anterior puede deberse principalmente a dos factores: 1) el bagaje cultural de nuestro país y 2) la similitud de las muestras (ya que incluso se trabajó en las mismas instituciones); por lo que se considera importante llevar a cabo más investigación al respecto dentro del país, en distintos escenarios y con una muestra más amplia para poder llegar a generalizaciones en este sentido.

Otros datos demográficos que demostraron relevancia en este estudio son la edad del niño y la ocupación de las madres. En cuanto a la edad, se observa que se relaciona con la satisfacción que percibe la madre de su red social; es decir a menor edad del hijo, las madres perciben más satisfacción con su red de apoyo social, lo que la conduce a afrontar hacia el problema; concordando con el estudio realizado por Zaidman-Zait, et al (2016), donde la edad del niño se correlaciona de manera negativa con la auto-eficacia que perciben los padres. En relación a la ocupación de las madres, las que se dedican al hogar afrontan hacia la emoción y las madres con trabajo remunerado lo dirigen en su mayoría hacia el problema, lo que podemos observar también en el estudio de Alvarado (2012) que se realizó en la ciudad de México.

Los trabajos teóricos y empíricos previos, han señalado que el apoyo social tiene un impacto significativo para los padres de niños con hipoacusia, ya sea que mida afrontamiento al estrés (Calderon y Greenberg, 1999; Pipp-Siegel, Sedey y Yoshinaga-Itano, 2002; Hintermair, 2004; 2006; Asberg, Vogel y Browsers, 2008; Zaidman-Zait, et al, 2016); satisfacción de vida (Asberg, Vogel y Browsers, 2008) o auto-eficacia de los padres (Zaidman-Zait, et al, 2016). En el caso de esta investigación se observa que a medida que las madres

cuentan con una red más amplia de amistades, familiares y apoyo por parte de su pareja, reportan contar con herramientas para resolver situaciones estresantes (afrontamiento dirigido al problema) que se dan en la crianza del niño con hipoacusia, y de manera colateral manifiestan menos estrés en la relación de pareja.

Al tomarse en cuenta aspectos psicológicos y/o familiares (algo que en estudios anteriores en México no se había considerado al tener una perspectiva médica), los hallazgos de esta investigación resultan de gran valía ya que apoyan la evidencia de que las variables socio demográficas como el trabajo remunerado y la escolaridad juegan un papel primordial en la forma en la que las madres afrontan el problema de la pérdida auditiva, esto incluso más que el nivel socioeconómico.

Así mismo, el modelo aquí expuesto brinda una explicación de la manera en la que las madres de hijos con hipoacusia pueden estar experimentando la discapacidad desde el punto de vista psico-social, lo que permite atacar el problema con oportunidad implementando programas de prevención para las familias desde las primeras etapas de detección de la pérdida auditiva. De esta manera se apoyaría a los padres a lograr una mejor adaptación y por lo tanto el niño tendría más oportunidades de lograr un desarrollo socioemocional adecuado que le permita crecer y desarrollarse sanamente.

En el presente estudio se tomaron en cuenta datos socio-demográficos que no suelen considerarse en estudios en otras partes del mundo (Calderon, et al, 1999; Pipp-Siegel, et al, 2002; Hintermair, 2004; 2006; Asberg, et al, 2008; Zaidman-Zait, et al, 2016), como el estado civil y la ocupación de la madre. Sin embargo, en futuras investigaciones sería conveniente tomar en cuenta las creencias religiosas, el nivel socioeconómico, la cantidad de hijos, las formas de comunicación que utilizan los padres (oral o signada), el uso de implante coclear y si existe una discapacidad asociada a la pérdida auditiva para contar con un panorama más amplio sobre esta población.

Se han realizado estudios (Hintermair, 2006) que consideran el aspecto socioemocional del niño como un factor predictor de estrés en los padres, por lo que sería valioso que se lleven a cabo investigaciones longitudinales que consideren variables asociadas al

desarrollo socioemocional del niño con hipoacusia.

El estudio no está exento de limitaciones. El tamaño de la muestra es pequeña, por lo que en réplicas posteriores sería necesario utilizar muestras más amplias y en otras regiones geográficas del país que permitan generalizar los resultados.

REFERENCIAS

- Abidin, R. (1990). *Parenting Stress Index*. Odessa, FL: *Psychological Assessment Resources*.
- Abidin, R. (1995). *Parenting Stress Index: Professional Manual* (3rd Edition). Florida: Psychological Assessment Resources Inc.
- Acuña, L. y Bruner, C. (1999). Estructura factorial del Cuestionario de Apoyo Social de Sarason, Levine, Basham y Sarason en México. *Revista Mexicana de Psicología*, 16(2), 267-279.
- Alvarado, C. (2012) *Estrategias de afrontamiento en madres que tienen hijos con diagnóstico de hipoacusia*. (Tesis de Pregrado). Universidad Insurgentes, Ciudad de México.
- Asberg, K., Vogel, J., & Bowers, C. (2008). Exploring correlates and predictors of stress in parents of children who are deaf: implications of perceived social support and mode of communication. *Journal of Child Family Studies*, 17, 486-499.
- Ascencio, M.E. (2016) *Propuesta de una guía para padres de niños que usan implante coclear y que van a iniciar la etapa de educación preescolar*. (Tesis de Pregrado) Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México.
- Ayala, H., Pedroza, F., Morales, S., Chaparro A., y Barragán, N. (2002). Factores de riesgo, factores protectores y generalización del comportamiento agresivo en una muestra de niños en edad escolar. *Salud Mental*, 25, 29-39.
- Calderón, R., & Greenberg M. T. (1999). Stress and coping in hearing mothers of children with hearing loss: Factors affecting mother and child adjustment. *American Annals of the Deaf*, 144, 7- 20.
- Castillo, L. (2014) *El efecto de un programa de prácticas de crianza positiva en el estrés parental* (Tesis de Pregrado). Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México.
- Cole, E., & Flexer, C. (2019). *Children with hearing loss:*

- Developing, listening and talking. Birth to six.* California, EUA: Plural Publishing, Inc.
- Chiappello, M. B., y Sigal, D. (2006, julio). *La familia frente a la discapacidad.* Documento presentado en las "IV Jornadas Nacionales Universidad y Discapacidad, Buenos Aires, Argentina.
- García-Pedroza F, Peñalosa López, Y. (2004). ¿Son los trastornos auditivos un problema de salud pública en México? *Revista Mexicana de Neurociencias* 5(5) 414-424.
- García-Pedroza F, Peñalosa-López Y, y Poblano A. (2000). La sordera congénita en México. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México* Vol. 57 número 11 633-640.
- Gargiulo, R. M., & Bouck, E. C. (2017). *Special Education in Contemporary Society. An Introduction to exceptionality. Sexta Edición.* USA: SAGE Publications.
- Hintermair, M. (2004). The sense of coherence. A relevant resource in the coping process of mothers with hearing impaired children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9, 15-26.
- Hintermair, M. (2006). Parental resources, parental stress and socioemotional development of deaf and hard of hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(4), 493-513.
- INEGI (2010). Censo de Población y Vivienda. Principales resultados. Recuperado el 1 de diciembre de 2011. Disponible en <http://www.inegi.org.mx>
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1985). If it changes, it must be a process: study of emotion and coping during three stages of a collage examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 839-852.
- Lederberg, A. R., & Golbach, T. (2001) Parenting stress and social support in hearing mothers of deaf and hearing children. *A longitudinal study. Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7, 330-345.
- Meadow-Orlans, K.P., Spencer, P.E. & Koester, L.S. (2004). *The world of deaf infants. A longitudinal study.* Oxford: Oxford University Press.
- Navarro, A. (2016). *Impacto de la hipoacusia sensorial unilateral en la calidad de vida de pacientes pediátricos.* (Tesis de Posgrado). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Organización Mundial de la Salud, OMS. (marzo, 2019). Sordera y pérdida de la audición. Recuperado de <http://www.who.int/es/news-room/factsheets/detailed/deafness-and-hearing-loss>
- Pérez, E.; Medrano, L. & Sánchez, J. (2013) El PathAnalysis: conceptos básicos y ejemplos de aplicación. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento.* Vol.5 No. 1 Disponible en <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/racc/article/view/5160>
- Pipp-Siegel, S., Sedey, A.L. & Yoshinaga-Itano, C. (2002). Predictors of parental stress in mothers of young children with hearing loss. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7, 1-17.
- Salas, E. (2014) *Estrategias de regulación del enojo en niños sordos* (Tesis de Pregrado). Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.
- Sarason, I. G. (1983). Assessing Social Support: The Social Support Questionary. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 127-139.
- Spahn, C., Richter, B., Zschocke, I., Löhle, E. & Wirsching, M. (2001). The need for psychosocial support in parents with cochlear implant children. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 57.45-53.
- Secretaría de Gobernación, SEGOB. (2013). Diario Oficial de la Federación. Norma Oficial Mexicana NOM-012-SSA-2012. Recuperado el 3 de septiembre de 2019. Disponible en <http://dof.gob.mx>
- Secretaría de Salud, SSA. (2009). *Tamizaje auditivo neonatal e intervención temprana. Programa de acción específico 2007-2012.* Recuperado el 2 de diciembre de 2011. Disponible en <http://cnadis.salud.gob.mx>
- Sotelo, C.M. (1999). Traducción y estandarización del cuestionario modos de afrontamiento al estrés de Lazarus y Folkman, para una población de adolescentes mexicanos. Tesis de Licenciatura, UNAM, Facultad de Psicología.
- Reyes, I. (2015) *Frecuencia y tipos de hipoacusia de primer grado de la escuela primaria "Juan Fernández Albarrán"* (Tesis de Posgrado). Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México.
- Zaidman-Zait, A., Most, T., Tarrasch, R., Hahhad-Eid, E., & Brand, D. (2016). The impact of childhood hearing loss on the family: mothers and fathers

stress and coping resources. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 21(1), 23-33.

Zambrano E., Martínez C. (2002). Aspectos psicológicos del niño con deficiencia auditiva y sus implicaciones familiares. *Ann Otolaryngol Mexico*; 47(4):17-21.

INSTRUCCIONES PARA LOS AUTORES

Psicología Educativa, que en su versión impresa se denomina *La Revista Mexicana de Psicología Educativa* (RMPE) es una publicación académica arbitrada. Se publican artículos de investigación básica y aplicada, así como aportes teóricos que contribuyan a la comprensión de diversos temas de problemas de psicología educativa, informes técnicos, reseñas de libros y avances de investigación y artículos surgidos de tesis de posgrado que hayan sido acreedoras al Premio Nacional Silvia Macotela, dando prioridad a aportes sobre México e Iberoamérica.

Todo artículo recibido para su posible publicación deberá apegarse al *Manual de publicaciones* de la Asociación Psicológica Americana (APA), en su tercera edición en español y a los lineamientos de la propia revista, que se describen en el presente apartado.

ENVÍO DE ARTÍCULOS E INFORMACIÓN SOBRE EL ARBITRAJE

La recepción de artículos está permanentemente abierta, éstos deben enviarse por medio de correo electrónico y dirigirse a la Editora General, Dra. Lizbeth Vega Pérez, a la dirección rmdepsiceducativa@gmail.com. En primera instancia, se verifica que el manuscrito recibido cumpla de manera precisa los requerimientos señalados en estas instrucciones; si no existe inconveniente en esta 'revisión editorial' del manuscrito se informa de la recepción del mismo e inicia el proceso de arbitraje correspondiente, momento en el cual, el autor o autores aceptan todos los términos legales y los procedimientos que dicta la *Revista Mexicana de Psicología Educativa*.

Dictamen de artículos (arbitraje)

Cada artículo recibido se turna para su arbitraje a un miembro del Comité Editorial y a dos revisores más, que son académicos o investigadores reconocidos por su formación y experiencia en el tema del artículo o temas afines. Los revisores no tendrán conocimiento del nombre del autor o autores del artículo y, a su vez, los autores no conocerán los nombres de los revisores asignados (doble ciego). Los dictámenes emitidos por los revisores pueden ser:

- 1) *Aceptado*
- 2) *Condicionado a una nueva revisión* (después de atender a las sugerencias de los revisores)
- 3) *Rechazado*

Cuando no haya consenso entre los revisores, se acepta el dictamen mayoritario (dos de tres). Si cada uno de los tres revisores da un dictamen diferente, la Editora General tomará la decisión.

En caso de que el artículo se condicione a una nueva revisión, cuando el autor presente la nueva versión con los cambios sugeridos se turna al revisor que haya hecho más

observaciones para su dictamen. Dicho revisor no podrá sugerir modificaciones adicionales a las de la primera versión.

El dictamen definitivo lo comunica al autor la Editora General, quien lo hará llegar al autor anexando las observaciones de los revisores. La decisión sustentada en el dictamen es inapelable.

INSTRUCCIONES GENERALES

Las contribuciones deben ser inéditas y no pueden estar sometidas para publicación en ninguna otra revista académica, tampoco pueden haberse publicado en su totalidad o parcialmente en ninguna otra revista.

En un archivo aparte deben incluirse los nombres de los autores, su afiliación institucional, dirección postal completa de la institución de procedencia, país, teléfono institucional y correo electrónico del autor o los autores.

Tipos de contribuciones

Las contribuciones que recibe la RMPE son:

- a) Reportes de investigación
- b) Artículos teóricos
- c) Reportes técnicos
- d) Revisiones de libros o tesis
- e) Reseñas de la investigación en alguna región o país

De las cuales, sólo las tres primeras se considerarán como contenido científico y los incisos *d* y *e* como divulgación.

Características de las contribuciones

Todos los trabajos deben incluir en la primera página el *título*, el *resumen* y las *palabras clave*. El *título* debe representar el contenido del artículo y permitir al lector situarse en el contexto específico que aborda. El título no será mayor de 15 palabras y debe estar redactado en español e inglés.

El *resumen* debe incluirse en español e inglés con una extensión aproximada de 150 palabras, colocado después del título del artículo. El resumen debe contener una descripción breve de los objetivos, el método y los resultados del estudio.

Deben incluirse entre tres y cinco *palabras clave* como descriptores del artículo, cuando menos, tres de ellos deben pertenecer al Tesauro de la UNESCO (que se puede consultar en <http://databases.unesco.org/thessp>).

Reportes de investigación

Extensión máxima: 20 cuartillas incluyendo tablas, figuras y lista de referencias.

El artículo deberá apegarse estrictamente a los lineamientos de la Asociación Psicológica Americana en términos de las secciones que se incluyan y los lineamientos para ellas.

En términos generales, se debe incluir una *introducción* teórica con planteamiento del problema, desarrollo de antecedentes y objetivos, enunciando el propósito y la fundamentación. Defina las variables e incluya una presentación formal de sus hipótesis.

En el *método* describa en detalle la manera en que se efectuó el estudio. Describa los participantes, mencionando cómo fue su selección y asignación, indique las principales características demográficas tales como sexo, edad, raza u origen, etc. Describa las herramientas o materiales utilizados y su función dentro del estudio. Identifique los equipos especializados obtenidos.

En el *procedimiento* resuma cada paso en ejecución de la investigación, incluya instrucciones para los participantes, la formación de los grupos, describa la aleatorización, el contralanceo y otras particularidades del diseño.

En los *resultados* resuma los datos recopilados, así como los análisis que sean relevantes para justificar sus conclusiones. Asegúrese de mencionar en el texto las figuras y tablas que inserte, además busque que las tablas y figuras sean claras para el lector.

En la *discusión* enfatice cualquier consecuencia teórica de los resultados y la validez de sus conclusiones. Resalte la importancia de sus resultados.

Las *referencias* bibliográficas deben emplearse según las normas del *Manual de publicaciones* de la Asociación Psicológica Americana.

Ejemplos:

Artículo de revista

Sénéchal, M., LeFevre, J., Hudson, E., y Lawson, P. (1998). Differential effects on home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33, 96-116.

Artículo de revista en línea

Mills, K. A. (2010). Shrek meets Vygotsky: Rethinking adolescents' multimodal literacy practices in schools. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 54(1), 35-45. Recuperado de <http://www.reading.org/Publish.aspx?page=JAL-54-1Mills>

Artículo o capítulo en un libro

Bjork, R. A. (1989). Retrieval inhibition as an adaptive mechanism in human memory. En H. L. Roediger y F. I. Craik (Eds.), *Varieties of memory & consciousness* (pp. 309-330). Hillsdale, NJ, EE. UU.: Erlbaum.

Libro

American Psychological Association (2010). *Manual de Publicaciones*. 3ª ed. México: El Manual Moderno.

Finalmente, todos los trabajos citados en el texto deberán aparecer en las referencias, y todas las referencias deberán corresponder a citas en el texto. Las referencias deben tener actualidad y pertinencia.

Si incluye anexos, asegúrese de numerarlos en el texto, en el mismo orden en que se presentan al final del artículo.

Artículos teóricos

Extensión máxima: 15 cuartillas, incluyendo figuras y referencias.

Deberán analizar tópicos de interés en áreas prioritarias de la Psicología Educativa.

Se deberá mostrar claridad en el planteamiento del objetivo del artículo, el desarrollo del tema deberá tener clara relación con el objetivo y deberá estar planteado a partir de trabajos teóricos o empíricos previos. Las conclusiones deberán derivarse claramente de las tesis sustentadas en el contenido del artículo.

Reportes técnicos

Extensión máxima: 10 páginas, incluyendo referencias, tablas y diagramas.

Se refieren al reporte de experiencias profesionales novedosas, cuya finalidad es la transformación o innovación en los aspectos aplicados de la Psicología Educativa.

Deberán dejar claros los objetivos de la intervención y el procedimiento y resultados obtenidos deberán tener una relación clara y explícita con el objetivo enunciado.

Revisiones de libros o tesis

Extensión máxima: 5 cuartillas. Se deben considerar los méritos del libro y deberá explicitarse su aportación al desarrollo de la Psicología Educativa.

Reseñas de la investigación en alguna región o país

Extensión: entre 3 y 8 cuartillas. Deben referirse al análisis y discusión de una bibliografía corta y reciente sobre un tema específico, que haga una aportación a la Psicología Educativa.

INSTRUCCIONES TÉCNICAS

El artículo deberá estar escrito Microsoft Word en español, texto con tipo de letra Times New Roman de 12 puntos y justificado a la izquierda, con interlineado de 1.5 líneas, editado para impresión en papel tamaño carta (ANSI A, American National Standards Institute), con márgenes de 25 mm. Las tablas, gráficas e imágenes deben aparecer en el archivo original en el lugar que se considere óptimo y, además, deben entregarse en archivo separado del artículo proporcionando el archivo en que se hayan creado. En el contenido del artículo NO deberán incluirse los nombres de los autores o alusiones a ellos o a sus trabajos que permitan identificarlos. La RMPE se reserva el derecho de hacer modificaciones estrictamente editoriales en la composición de los artículos para hacerlos compatibles con el diseño editorial de la revista.

La revista *Psicología Educativa* agradece sus comentarios, sugerencias o dudas rmdepsiceducativa@gmail.com.

Psicología Educativa es una publicación académica arbitrada. Se publican artículos de investigación básica y aplicada, así como aportes teóricos que contribuyan a la comprensión de diversos temas de problemas de Psicología Educativa, informes técnicos, reseñas de libros y de avances de investigación, reseñas de tesis en Psicología Educativa, dando prioridad a aportes sobre México e Iberoamérica. Es un foro plural que posibilita la divulgación de la amplia gama de temas, perspectivas teóricas, enfoques y metodologías cultivados en el campo de la Psicología Educativa.

Psicología Educativa surge del interés de un grupo de investigadores por continuar el compromiso de la Dra. Silvia Macotela por preservar el carácter científico de la Psicología Educativa y por coadyuvar a su avance como disciplina. Asimismo, se basa en el interés de contar con un espacio de intercambio y discusión sobre tópicos relevantes en el campo de la Psicología Educativa en México e Iberoamérica.

Se incluyen también reportes de aportaciones profesionales o tecnológicos encaminados a la solución de problemas relacionados con el ámbito de aplicación de la Psicología Educativa. Se pueden incluir reseñas de libros o tesis y, en los números correspondientes, se publican los artículos emanados de las tesis de Licenciatura, Maestría o Doctorado en Psicología que se hayan hecho acreedoras al premio Dra. Silvia Macotela.

Psicología Educativa cuenta con un riguroso sistema de arbitraje garantizando el anonimato tanto de los dictaminadores, como de los dictaminados. Con ello, se pretende que los artículos publicados en la revista sean de un nivel de calidad que garantice su consulta frecuente por los investigadores, académicos, estudiantes y profesionales interesados en el área.

Psicología Educativa se distribuye a todas las facultades, escuelas y carreras de Psicología inscritas en el directorio de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), que cuenten con Psicología Educativa y a los centros de investigación que estén relacionados con el área de Psicología Educativa. Se encuentra en internet en <http://www.psicol.unam./psicologiaeducativa>.