

II CONGRESO INTERNACIONAL
DE TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA



Amapsi
Editorial

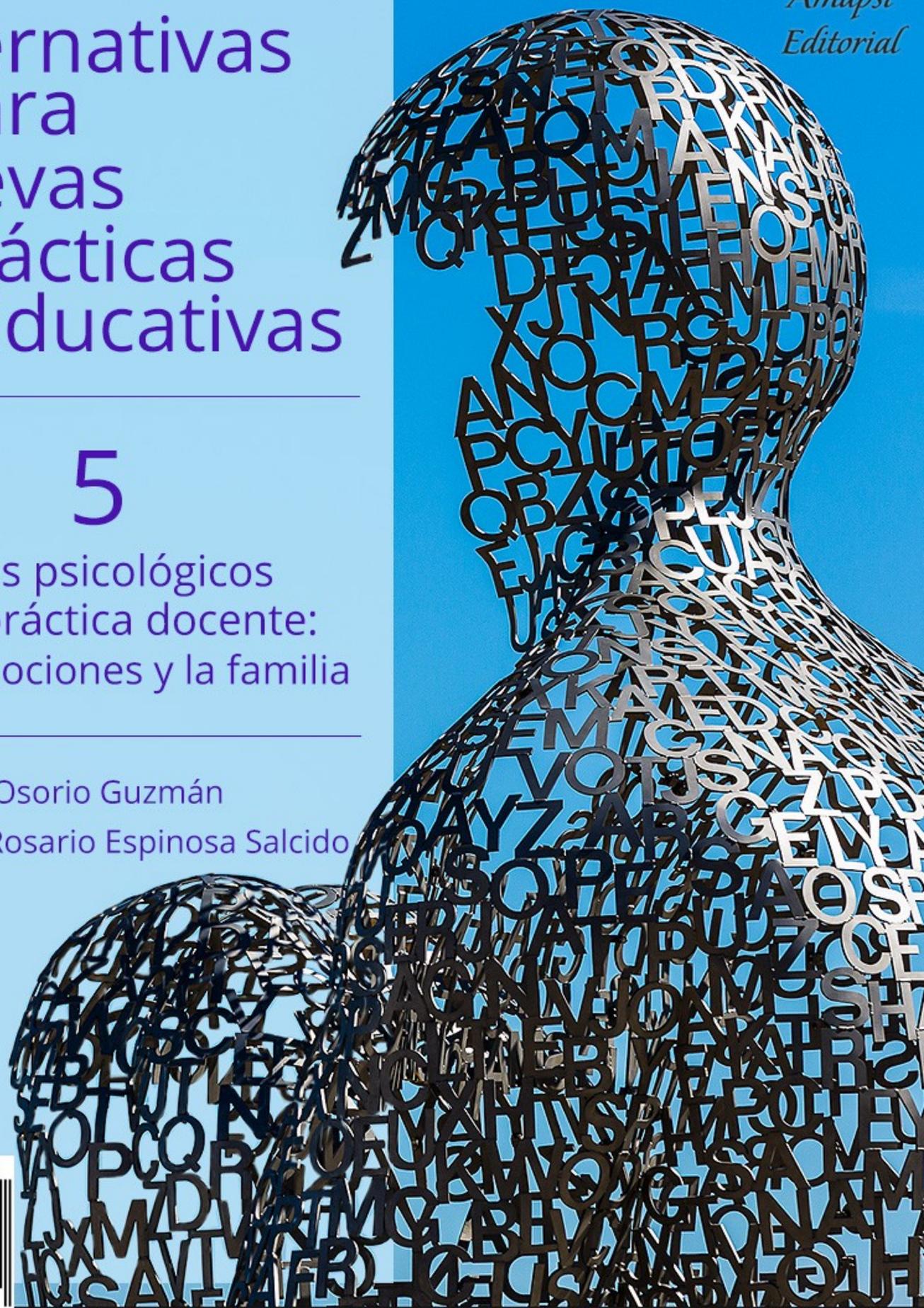
Alternativas para Nuevas Prácticas Educativas

5

Factores psicológicos
en la práctica docente:
las emociones y la familia

Maricela Osorio Guzmán

María Rosario Espinosa Salcido



ISBN: 978-607-7506-17-1



9 786077 506171

II Congreso Internacional de Transformación Educativa

Alternativas para nuevas prácticas educativas

Libro 5. Factores psicológicos en la práctica docente: las emociones y la familia

Toda comunicación dirigirla al Consejo de Transformación Educativa:

Instituto de Higiene núm. 56, Col. Popotla,
CP 11400, México, D.F.

Teléfono/Fax: 5341-8012

www.transformacion-educativa.com

info@transformacion-educativa.com

Diseño: creamos.mx

Escultura de la portada: "Casa del Conocimiento" de Jaume Plensa en la Place de la Bourse en
Bordeaux (Francia), foto por: fotografik33.com

Coordinación general de la obra: Dra. Maricela Osorio Guzmán

Coordinadoras de este tomo: Dra. Maricela Osorio Guzmán, Dra. María Rosario Espinosa Salcido

Corrección: Ileana Caballero Vallejo

Alternativas para nuevas prácticas educativas, Libro 5. Factores psicológicos en la práctica docente: las emociones y la familia es un libro generado como parte del II Congreso Internacional de Transformación Educativa, realizado del 23 al 26 de septiembre de 2015 en Tlaxcala, el cual fue organizado por el Consejo de Transformación Educativa www.transformacion-educativa.com, info@transformacion-educativa.com. Edición: Amapsi Editorial, calle Instituto de Higiene No. 56. Col. Popotla, Delegación Miguel Hidalgo. C.P. 11400. Tel. 5341-8012. Editora responsable: Dra. Maricela Osorio Guzmán. ISBN: 978-607-7506-17-1. Responsable de la actualización de este tomo: creamos.mx, Javier Armas. Sucre 168-2, Col. Moderna. Delegación Benito Juárez. C.P. 03510. Fecha de última modificación: 20 de junio de 2016.

Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización del Consejo de Transformación Educativa.



Wan ja wëjën käjën ja
xëm ja yäm pätsintëj
"Reencontrémonos todos
en el brotar y despertar de la vida."
Concepto de Educación: "Pueblo Ayujk" Mixe.



II CONGRESO INTERNACIONAL DE
**TRANSFORMACIÓN
EDUCATIVA**

“Alternativas para Nuevas
Prácticas Educativas”

Del 23 al 26 de Septiembre 2015

Centro de Convenciones de la
Ciudad de Tlaxcala, México.

Consejo de Transformación Educativa

Dr. Marco Eduardo Murueta
Coordinador General

Mtro. Víctor López García
Coordinador de Organización

Dra. Laura G. Zárate Moreno
Coordinadora de finanzas

Dr. Ignacio Enrique Peón Escalante
Coordinador de Acreditación

Comité Organizador del Congreso

Mtro. Oscar Hernández Neri
Presidente Honorario

Mtro. Gustavo Carpintero Vega
Presidente

Dra. Raquel Guillén Riebeling
Coordinadora del Comité Científico

Dra. Maricela Osorio Guzmán
Coordinadora del Comité Editorial

Mtra. Patricia Guevara Moreno
Coordinadora de Logística

Profr. Enrique Ponce
Coordinador de promoción

Prof. Luis Hernández Montalvo
Coordinador de difusión

Profa. Berenice Ruiz
Coordinador de Comunicación

Mtro. Angel Ibarra Pérez
Coordinador de información

Mtro. Carlos Gómez Rosas
Coordinador de talleres

Comité Técnico en Tlaxcala

Lic. Efraín Moreno Cordourier, Lic. Fernando Ramírez García,
Lic. Roberto Aguilar Álvarez, Lic. Eric Esparragoza.

Comité Técnico en la Ciudad de México

Lic. Minerva Bello León, Lic. Alejandra Jurado Mendoza

Promotores regionales

Mtra. Alejandra Iliana Acot Hernández, Mtra. María Eugenia González Arizmendi, Mtro. Fernando Castañeda, Mtra. Rosa Eva Pérez Lara, Mtra. Araceli Yéssica Hernández González, Profra. Lilia Galindo, Profa. Laura Esther Vergara, Mtro. Prof. José Carlos Buenaventura, Mtra. Magdalena Villalobos, Mtro. Leobardo Rosas, Lic. Teresa González Mota.

Comité científico

Dra. Ángela Soligo (Brasil), Dr. Julio César Carozzo (Perú), Dr. Manuel Calviño (Cuba), Dr. Eduardo Viera (Uruguay), Mtro. Edgar Barrero (Colombia), Dra. Mónica Pino Muñoz (Chile), Dr. Edgar Galindo (México-Portugal), Dr. Axel Didriksson, Dr. Rubén Edel Navarro, Dra. Fabiola Hernández Aguirre, Mtra. Francisca Chávez Calzada, Dr. Rafael Córdoba del Valle, Dra. Elvia Taracena, Dra. Alma Herrera Márquez, Ing. Rafael Lara Barragán, Dra. Graciela Mota, Dra. Sandra Castañeda, Dra. Luz de Lourdes Eguiluz, Mtro. Ignacio Morales Hernández, Dra. Ana María Payán Ramos, Dra. Ana María del Rosario Asebey, Dra. Ana María Méndez Puga, Dra. Adriana Nachieli Morales Ballinas, Mtro. René Torres Bejarano, Dr. Javier Guevara Martínez, Mtro.

Rogelio Díaz Salgado, Mtro. Juan Manuel Garcés, Dra. Ana Luz Flores Pacheco, Mtra. Teresa Sillas.

Comité Editorial

Dr. Mario Orozco Guzmán, Dra. María Rosario Espinosa Salcido, Mtra. Karla Ileana Caballero Vallejo, Javier Armas.

Instituciones

Consejo de Transformación Educativa (CTE); Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología (AMAPSI); Centro de Estudios Superiores en Educación (CESE); Comisión de Educación de la Asamblea Legislativa del Distrito Federal; Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma del Estado de México; Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo; Universidad Revolución; Preparatoria 55, Chicoloapan Estado de México; Preparatoria 224, Chimalhuacán Estado de México; Global University Network for Innovation (GUNI); Cátedra UNESCO. Universidad de Integración Regional; Observatorio sobre Violencia y Convivencia en la Escuela, (Perú); Cátedra Libre Ignacio Martín-Baró (Colombia); Asociación Latinoamericana para la Formación y la Enseñanza en Psicología (ALFEPSI); Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología (ULAPSI); Asamblea de Migrantes Indígenas del Distrito Federal; Movimiento de Transformación Social (MTS); Consejo Mexicano de Psicología; Sindicato de Trabajadores de la Universidad Nacional Autónoma de México (STUNAM); Carrera de Psicología de la UNAM FES Zaragoza; División de Posgrado de la UNAM FES Aragón; UNAM CUAED; Revista MEC-EDUPAZ de la UNAM; Área de Desarrollo y Educación, Psicología, UNAM FES Iztacala; Posgrado en Pedagogía, UNAM FES Aragón; Sociedad Mexiquense de Psicología (SoMéxPsi); Asociación Queretana de Alternativas en Psicología (AQAPSI); Universidad Veracruzana; Universidad de Ixtlahuaca CUI; Escuela Normal de Ecatepec; Escuela Normal de Ixtapan de la Sal; Bachillerato General Matutino del Benemérito Instituto Normal del Estado de Puebla (BINE); Instituto Guadalupe de Vinculación e Integración, A. C.; Colegio de Psicólogos Tlaxcala en Movimiento; Sinergia "Centro Psicológico", S. C.; Instituto de Prospectiva, Participación y Gestión Ciudadana; Circulo de Investigaciones Biopsicológicas W. Reich de México; Asociación Latinoamericana de Sistémica; Colegio Paulo Freire (Huehuetla, Puebla); La Radio Real de Zacualpan; Editorial Plaza y Valdés; Editorial Manual Moderno; Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado

de México (ISCEEM); El Colegio de Tlaxcala; Asamblea Legislativa del Distrito Federal – Comisión de Educación; Desarrollo para Todos, A. C.; Secretaría de Educación Pública del Estado de Tlaxcala; Universidad Albert Einstein; Universidad Pedagógica Nacional; Universidad de Atlacomulco

Índice de contenido

Factores psicológicos en la práctica docente: las emociones y la familia.....	11
Maricela Osorio Guzmán María Rosario Espinosa Salcido	
Emociones y proceso de enseñanza aprendizaje.....	16
Guadalupe Villalobos Monroy, René Pedroza Flores y Ana María Reyes Fabela UAEM	
Manejo de emociones en el aula.....	33
Amalia Osorio Vigil Desarrollo Humano Integral Ágape AC	
Niños de primaria con discapacidad intelectual: identificación de las emociones básicas..	47
Adriana Tinoco Baltazar Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa del Estado de Sonora, México	
El sentido de pertenencia como motivador del desempeño escolar.....	74
Vianey Gutiérrez Arenas, Julieta Monjaraz Carrasco UNAM ZARAGOZA	
Autopercepción de estudiantes universitarios sobre sus fortalezas y debilidades en el proceso de formación práctica.....	97
María Antonieta Covarrubias Terán, Adrián Cuevas Jiménez y José T. Gómez Herrera UNAM IZTACALA	

Importancia de las creencias resilientes en la prevención de violencia emocional en adolescentes.....124

María Rosario Espinosa Salcido, María Belén Pérez Cequera,
Miguel Ángel Morales González e Iván Salazar Mendiola
Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Estudios Superiores Iztacala

Factores que potencializan la violencia y el acoso en las escuelas.....146

José Gómez Herrera, María Antonieta Covarrubias Terán,
Adrián Cuevas Jiménez y Eloísa Hernández Reyes
Universidad Nacional Autónoma de México, FES Iztacala

Evaluación de las relaciones intrafamiliares en hij@s de familias monoparentales y biparentales.....165

Karen Margarita González Palafox y Yolia Itzel Aguilar Chávez
UNAM IZTACALA

El vínculo escuela-familia y el manejo del error: implicaciones afectivas.....190

María Antonieta Covarrubias Terán
UNAM IZTACALA

Las representaciones en los bordadores ikoots.....214

Jaime Antonio Hernández Soriano y Erika Carvente Flores
UNAM ARAGÓN

Identificación de riesgo suicida y funcionamiento familiar en adolescentes de nivel secundaria.....234

Mtra. María Rosario Espinoza Salcido, Psic. Miguel Angel Morales González,
Psic. María Belen Perez Cerquera.
UNAM FES IZTACALA

Transformación de los contextos en alumnos con síndrome de Sturge Weber en aula regular.....	255
Blanca Nayeli Gabriel Ocampo Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla"	
Factores psicológicos asociados a la obesidad.....	288
Raquel del Socorro Guillén UNAM FES ZARAGOZA	
Violencia y discriminación por origen étnico en los centros escolares.....	297
Enrique Bautista Rojas UNAM ACATLÁN	
Educación y castigo corporal en el campo doméstico.....	315
Joaquín Barragán Rosas Colegio de Sonora. Hermosillo Sonora	
Conductas de riesgo en desertores escolares del estado de Oaxaca.....	342
Ángeles Patricia García Ramírez Centro Universitarios Casandoo	
Instrumento de autoconciencia y autoestima-concepto en niños con capacidades diferentes.....	361
Alicia Moreno Salazar, Jazmín Mendoza Ibarra, Isabel Stange Espínola y Dulce María Carolina Flores Olvera B.U.A. de Puebla	

Factores psicológicos en la práctica docente: las emociones y la familia

*El medio ambiente no es un tema, sino una realidad cotidiana y vital.
(SEP)*

La educación en la actualidad es un argumento relevante y efervescente en nuestro país, es un problema que ha salido de las escuelas y está siendo tema de discusión en muchos ámbitos. Sus actores principales profesores, estudiantes, padres de familia y autoridades, están consientes de que se requieren cambios al interno del sistema que respondan a sus necesidades y a los nuevos requerimientos de la sociedad.

Aunado a esto, a partir de los avances en las ciencias médicas hay muchos niños que ahora asisten a la escuela y son portadores de alguna alteración en el desarrollo físico o intelectual, presentan alguna enfermedad crónica y/o alguna discapacidad motora. Estos problemas hacen que el trabajo en el aula se complejice exponencialmente.

A este respecto, diversos expertos en educación a través de su práctica profesional están proponiendo intervenir en aspectos que antes no era relevante tratar, tal es el caso de las emociones en el proceso educativo o el análisis que se da sobre la motivación, la autoestima o problemas tan serios como la violencia y la discriminación en el ámbito escolar. Se están indagando temas como el estrés en los docentes, el vínculo escuela- familia, la influencia del sistema familiar en el aprovechamiento escolar en el autoconcepto y en problemáticas como la depresión y los intentos de suicidio; problemas que son foco de atención por sus altos niveles de incidencia.

Partiendo de la premisa de que los problemas pueden ser resueltos si se involucra a los directamente interesados y a los que trabajan a diario con esas problemáticas, nace la idea de estructu-

rar este ejemplar que presenta alternativas de solución y propuestas innovadoras desde el mismo campo de acción; ejemplar que aborda temas donde intervienen variables psicoeducativas que influyen en el proceso de aprendizaje.

De esta manera el capítulo 1, aborda de manera interesante el manejo de los sentimientos en el aula, definiendo cuales son las emociones básicas, se resalta la importancia del autoconocimiento y se establece cómo las emociones influyen en todo el proceso educativo.

En el capítulo 2, se expone que es necesario reconocer las propias emociones y las de los demás. Se tratan conceptos como la inteligencia emocional y se discute sobre el modelo educativo que tiene como base la memorización y repetición de información denominado "objetivo", en contraste con uno en donde el lado emocional debe ser reconocido y cultivado.

En el capítulo 3, la autora llevó a cabo una interesante investigación en donde el objetivo general fue describir las emociones básicas que son capaces de identificar los niños de primaria con discapacidad intelectual inscritos a los centros de atención múltiple de Aculco y Atlacomulco, Estado de México, la autora afirma que se fortalecieron la habilidad y competencia de los participantes para expresar emociones como felicidad, enojo y tristeza, lo que servirá sin duda para una mejor comunicación entre padres-hijos y docentes-alumnos.

Por su parte en el capítulo 4, las autoras sobre la premisa de que el hombre por su naturaleza social, tiene la necesidad de establecer vínculos con las personas que le rodean, responden a la pregunta de si existe relación entre el sentido de pertenencia escolar y familiar con el desempeño escolar en estudiantes de secundaria, haciendo un interesante estudio al respecto y concluyendo que el sentido de pertenencia, es indispensable para la formación y desarrollo de las personas.

En el capítulo 5, se analiza la auto-percepción de estudiantes universitarios sobre sus capacidades y debilidades personales y académicas. Con una metodología cualitativa se encontraron

coincidencias con otras investigaciones. Específicamente en las sub-categorías: Aptitudes, Actitudes, Carácter, Valores y Afectos. Mientras que en las debilidades se requiere más investigación.

En el capítulo 6, se hace una excelente revisión bibliográfica sobre conceptos como la violencia, sus tipos y las creencias; y a partir de una visión sistémica se trata de comprender la relación entre las creencias resilientes y la violencia emocional, los autores plantean que las creencias y pensamientos son interdependientes y pueden promover la violencia, mientras que los pensamientos resilientes pueden ser una herramienta para enfrentar y disminuir la violencia emocional.

En el capítulo 7, se analiza detalladamente la interdependencia de las variables y factores personales, familiares, escolares y sociales de la violencia entre iguales. Los autores desmenuzan de manera clara e integral el fenómeno del Bullying, discutiendo sobre los elementos que lo componen.

Por su parte en el capítulo 8 se atiende a la constelación familiar y las relaciones intrafamiliares, se plantean interrogantes sobre la percepción en los hijos, según provengan de familias con ambos padres o de aquellas dónde solo un padre atiende las necesidades de la prole. Se concluye que los hijos de familias monoparentales perciben mayor conflicto al interior de su familia.

El ser humano comete errores, son parte de la existencia y del proceso de aprendizaje. En el capítulo 9, se analiza el manejo del error y los afectos-cogniciones implicados de padres-madres con hijos en edad escolar. Los datos señalan que los padres-madres viven múltiples contradicciones, donde los errores son inaceptables, por lo que un error genera frustración que se convierte en reacciones de enojo y mayores exigencias hacia el hijo. En el imaginario social se promueve también que tener errores es vergonzante.

En el capítulo 10 se estudian los significados, prácticas, experiencias y convivencias que dan sentido a la vida de una bordadora del Estado de Oaxaca. Se usa la entrevista biográfica como medio

para reconstruir la vida pasada y ésta como marco generador de la comprensión de la propia vida.

Por su parte en el capítulo 11, los autores hacen una minuciosa revisión de los conceptos de suicidio y del riesgo suicida, mostrando además diferentes investigaciones sobre su relación con el funcionamiento familiar. Con una visión sistémica realizan un interesante estudio donde identifican el nivel del riesgo suicida en un grupo de adolescentes para delinear programas de intervención ante esta conducta.

En el capítulo 12, se presenta un trabajo de investigación / intervención con una alumna diagnosticada con Síndrome de Sturge Weber, donde se describen las actividades llevadas a cabo durante la evaluación, tratamiento e intervención. De la misma manera, se proponen una serie de actividades que el docente puede llevar a cabo con alumnos con este tipo de problema. Se concluye que alumnos con esta clase de padecimiento pueden asistir a un aula normal de clases.

En el capítulo 13, la autora aborda de manera interesante y concreta los factores psicológicos asociados a la obesidad, revisa los modelos de salud y los modelos clínicos y expone que ésta se considera una enfermedad silenciosa, oculta y crónica. Plantea la necesidad diseñar una estrategia de atención integral, continua y centrada en la persona en el ámbito de sus relaciones interpersonales.

A su vez en el capítulo 14, el autor expone y discute meritoriamente el tema de la discriminación y la violencia hacía estudiantes que pertenecen a comunidades indígenas. Plantea la necesidad de cambios en los procesos educativos que permitan la transformación de la realidad social para que ésta sea incluyente y se enriquezca a partir de los elementos de la diversidad.

En cuanto a las emociones y sentimientos que genera una disciplina apoyada en la violencia, en el capítulo 15, se analiza el castigo corporal y se tratan conceptos como tipo de castigo, la edad y

el sexo de los niños más expuestos así como los efectos de este método disciplinario y se reflexiona sobre cómo se está educando a los hijos en casa.

Por su parte en el capítulo 16, la autora plantea un tema de gran actualidad, como lo es la deserción escolar, en el trabajo describe cuales son las conductas de riesgo y se acerca a los profesores para rescatar la experiencia de los mismos respecto a la problemática tratada.

Finalmente en el capítulo 17, sobre la educación de niños con capacidades diferentes se discute la falta de sistemas de evaluación apropiados para esta población, por lo que se presenta un instrumento para identificar las variables de autoconciencia y autoestima en los infantes.

Este ejemplar pretende ser una pequeña muestra de la labor de calidad que se da en diferentes ámbitos del sector educativo y que demuestra que hay trabajo digno de ser rescatado y mostrado.

Finalmente se puede concluir afirmando que solo una educación de calidad, inclusiva e innovadora podrá cambiar el rumbo del país y mejorar las condiciones de vida de las personas que aún creen que estudiar puede hacer la diferencia en su vida, y que una formación sólida puede ser el factor de cambio que los llevará a desarrollar sus mejores habilidades.

Dra. Maricela Osorio Guzmán
Dra. María Rosario Espinosa Salcido

Emociones y proceso de enseñanza aprendizaje

Guadalupe Villalobos Monroy, René Pedroza Flores y Ana María Reyes Fabela

UAEM

RESUMEN

Hablar de aprendizaje es algo complejo y más si se mezcla con las emociones, el estudio de estas es importante para identificar y entender los diferentes comportamientos de las personas. Las emociones están presentes en todos los actos de nuestra vida, en el ámbito educativo es importante no pasarlas por alto, influyen de manera directa en el proceso enseñanza-aprendizaje, si son positivas, lo facilitan, pero si son negativas lo entorpecen.

Los modelos educativos en antaño se centraban en el profesor y en los conocimientos, con el paso del tiempo esto ha ido cambiando, ahora hay modelos centrados en el estudiante en donde tienen cabida las habilidades y destrezas, así como las actitudes y los valores, elementos ligados a la subjetividad del discente.

El trabajo se encuentra dividido en tres partes, en la primera se aborda lo relativo al aprendizaje emocional, en donde se habla de la inteligencia emocional, la segunda parte trata del impacto que tienen las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y del papel que juega el profesor en dicho proceso, el trabajo finaliza con una conclusión.

Aprendizaje emocional

Hablar de aprendizaje emocional nos remite a la necesidad de reconocer nuestras emociones y las de los demás, ya que nos predisponen a una respuesta organizada que puede llegar a ser controlada como producto de una educación emocional, lo que significa poder ejercer control sobre la conducta que se manifiesta pero no sobre la emoción misma, puesto que a decir de Casassus (2006) las emociones son involuntarias, en tanto, las conductas son producto de las decisiones tomadas por el individuo, es decir, cuando se enrojecen mis mejillas porque me siento avergonzada, no es algo que yo planeo y que quise hacer, es una reacción fisiológica ante un estímulo del medio ambiente. Esto significa que las emociones son eventos o fenómenos de carácter biológico y cognitivo, que tienen sentido en términos sociales.

Inteligencia emocional

La inteligencia emocional es el primer antecedente o acercamiento a la educación emocional, fue Gardner (1983) con la publicación de *Frames of Mind* quien planteó la existencia de diferentes inteligencias, entre ellas la intrapersonal y la interpersonal, pero fue Goleman (1996) quien con su libro *La Inteligencia Emocional (IE)*, popularizó las ideas que Salovey y Mayer habían expuesto desde 1990.

Según Dueñas (2002), Salovey y Mayer plantearon que la IE consistía en la capacidad del individuo para supervisar tanto sus sentimientos y emociones, como las de los demás, lo que le permite discriminar y utilizar esta información para orientar su pensamiento y su acción.

Como se aprecia, esta postura vino a cuestionar las formas de enseñanza que habían prevalecido hasta finales del siglo XX que se caracterizaron porque la educación operaba bajo modelos rígidos en los que se privilegiaban los aspectos intelectuales y académicos, es decir, lo primordial

era la adquisición y acumulación de conocimientos; considerando que los aspectos emocionales se ubicaban en el plano privado o personal de los individuos y se pensaba que la subjetividad (emociones sentimientos) tenía poco o nada que ver con los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estas ideas promovieron la lucha por combatir el carácter “anti-emocional” de este modelo de escuela, en donde, según Casassus (2006) se suprimieron las emociones de manera formal con el fin de controlar el tiempo, la mente, el cuerpo y sobre todo las emociones tanto de los educandos, como de los profesores, argumentando que entre la razón y la emoción existía un universo distante.

A partir de esto, la escuela anti-emocional se fue desarrollando poco a poco y planteó la diferencia entre el pensamiento racional y el emocional, caracterizando al primero como “objetivo” y asignando al segundo un carácter “subjetivo” o irracional, esta diferencia responde básicamente a la tradición histórica que liga al pensamiento racional con la lógica y las matemáticas, pensamiento que fue heredado al mundo occidental por la cultura griega, en donde las ideas aristotélicas se definían como correctas. Por el contrario, se ha considerado que el pensamiento y la conducta emocional implica una conducta desordenada, lo cual es erróneo porque se ha demostrado que tal conducta consiste en un sistema organizado que tiende a una meta, entonces, cada emoción conscientemente asumida es una respuesta articulada que emiten las personas ante determinados estímulos.

Esta diferenciación entre el pensamiento objetivo y subjetivo, también se encuentra fundamentada y demostrada por la neurofisiología del cerebro, las emociones se ubican en el hemisferio cerebral derecho y el pensamiento racional se ubica en el hemisferio cerebral izquierdo. Sin embargo, se ha comprobado que no hay un divorcio entre emociones y pensamiento racional, por el contrario, las emociones toman en cuenta una evaluación de las implicaciones que un determinado evento tiene para el organismo, esto le permite llevar a cabo una valoración de la situación en la que entran en juego las diferencias individuales, que pueden estar sujetas a un

procesamiento controlado o voluntario de la información (Pérez & Redondo, 2006). Este proceso orienta la toma de decisiones a partir del chequeo de atribución causa-efecto, discrepancia entre lo ocurrido y lo esperado, la facilitación de metas, la urgencia de responder ante el evento que está siendo valorado (Jiménez y Mallo, 2009, citados por García, 2011). Cabe aclarar que intervienen en todos estos aspectos la memoria, la motivación y el razonamiento, lo que revela que la toma de decisiones está más influenciada por las emociones que por el pensamiento racional.

Tomando en cuenta lo anterior, podemos decir que las personas dan una significación a un evento por medio de sus emociones, es decir, la emoción es un recurso a través del cual el individuo procura expresar el significado que le da a un estímulo aceptado, lo que indica que las emociones remiten a lo que significan, y en su caso incluyen el significado que se le da a la totalidad de las relaciones de la realidad humana, a las relaciones con las demás personas y con el mundo. Con esta afirmación, García (2011) nos deja claro el importante papel que juegan las emociones en la toma de conciencia del ser humano, que abarca sus distintas dimensiones psicosociales, de ahí que, la conducta racional y la conducta emocional no deben ser vistas como contrarias sino como complementarias, ya que constituyen dos elementos que integran la personalidad.

Lo anterior, facilita entender que los procesos que se llevan a cabo en las esferas cognitiva y emotiva se afectan recíprocamente, por tanto, la persona que se educa debe ser considerada como una mezcla de razón y emoción, es por ello que la necesidad o interés que presenta una persona para adquirir ciertos conocimientos, es influenciada directamente por las emociones y sentimientos, quedando de manifiesto que todo lo que hacemos, pensamos, imaginamos o recordamos, es posible debido a que las partes racional y emocional del cerebro trabajan conjuntamente y que interdependen una de la otra (Martínez, 2009)

Precisamente, esta relación razón-emoción, es lo que posibilita la capacidad de adaptación de las personas, cuya manifestación se aprecia a partir de las respuestas y soluciones que dan a los problemas que se les presentan (Fernández-Berrocal & Ruíz, 2008, en: García, 2011)

En síntesis, con las propuestas de Salovey y Mayer (1990), Gardner (1995) y Goleman (1996) se constituye lo que se conoce como inteligencia emocional (IE), la cual resulta de la mezcla de la inteligencia interpersonal con la intrapersonal. De aquí la importancia de incorporarla en los ámbitos educativos, con el fin de implementar un modelo de enseñanza-aprendizaje holístico capaz de integrar la educación emocional y la educación académica como partes inherentes del mismo.

La necesidad de incorporar la IE, en el ámbito educativo, es retomada por Dueñas (2002) quien argumenta que con el uso de las Tecnologías de la Comunicación y la Información (TIC) se están afectando los órdenes y niveles de vida de las personas, incluyendo los aspectos cognitivos y emocionales, dichas afectaciones se expresan a partir de ansiedad, depresión, violencia, trastornos alimenticios, entre otras cosas, lo cual evidencia la existencia de un analfabetismo emocional cuyos efectos en las personas y la sociedad son muy negativos (Goleman, 1996)

Si a lo anterior le agregamos que la sociedad contemporánea se caracteriza porque las personas están más centradas en el tener que en el ser, es decir, la felicidad, se mide por lo que se tiene y no por la plenitud con que se vive, entonces se hace imprescindible la educación emocional, ya que la posesión de bienes no garantiza ni la satisfacción ni la felicidad (Fernández-Berrocal & Ruíz, 2008).

II Impacto emocional

La emocionalidad en el proceso enseñanza aprendizaje

Ya quedó indicado líneas arriba que el aprendizaje conlleva aspectos cognitivos y emocionales, sin embargo, es necesario precisar que la expresión del aprendizaje se da gracias a la existencia de conocimientos previos, el nivel, la cantidad y calidad de la acumulación de estos, entonces, el

aprendizaje es el resultado de la interacción social por medio de esfuerzos cooperativos dirigidos hacia metas compartidas, (Salomón, 2006, citado por García (2011)).

Esta idea, influyó de manera importante para desarrollar nuevos modelos pedagógicos en el siglo XX, pero resultó insuficiente para explicar las dificultades del aprendizaje en una época en donde las TIC están presentes. La insuficiencia de esta concepción, radica precisamente en no haber tomado en cuenta que las actividades mentales y la interacción social están mediadas por las emociones y los sentimientos que posean y desarrollen los individuos alrededor de tales aspectos.

Con respecto a los procesos que entran en juego en el aprendizaje, (Bruner 1960), señaló que son tres, y que casi son simultáneos: adquisición (información nueva), transformación (ajuste del conocimiento para las nuevas tareas) y evaluación (para comprobar si la manera en que se manipuló el conocimiento fue correcta). Además de esto, Bruner agrega la predisposición hacia el aprendizaje, es aquí justamente donde está presente el carácter emocional con que se asume el aprendizaje en sí mismo.

En palabras de Bisquerra (2005) la adquisición, transformación y evaluación, implican una acumulación de experiencias que son interpretadas y comprendidas, las cuales están inseparablemente unidas a lo que las personas son y sienten.

Por su parte, García (2011) señala que la teoría social, (Bruner, 1960 ; Salomón, 2001; Vigotsky, 2005) concibe que el proceso de aprendizaje incluye los siguientes pasos o etapas:

1. El desarrollo cognitivo, el cual varía de una persona a otra, así como de una cultura a otra.
2. La interacción social, la cual posibilita el crecimiento cognitivo de un individuo gracias al aprendizaje guiado dentro de la zona de desarrollo próximo (Rico, 2009), lo que permite a los aprendices la construcción del conocimiento.

3. La socialización, donde se da la construcción de procesos psicológicos individuales como el habla social, lo que permite la comunicación.
4. El papel de los adultos, quienes transmiten herramientas cognitivas en función de facilitar la adaptación intelectual dentro de la cultura que los aprendices deben internalizar.

Como se aprecia una vez más, García señala que faltó incluir en los puntos señalados arriba, que el aprendizaje es un constructo individual y social que está implicado por las apreciaciones y valores que, individual y socialmente se les atribuyen a las emociones en razón de ser estas un producto de la cultura y del contexto social, lo cual determina y regula que emociones son las apropiadas o aceptadas en razón de la interacción entre el sujeto y el ambiente (Bisquerra, 2011)

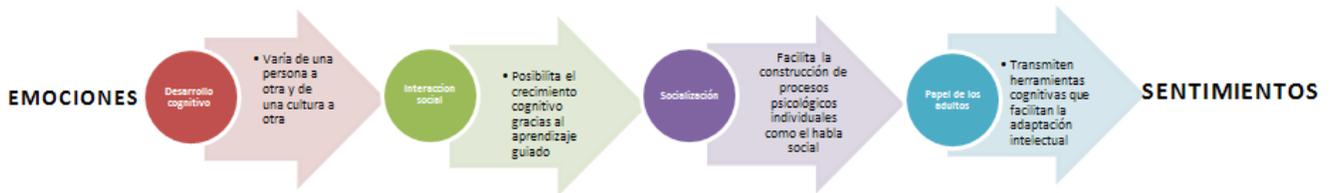
En este sentido, Cassasus (2006) señala, que no hay aprendizajes fuera del espacio emocional, al punto que las emociones son determinantes para facilitar u obstaculizar los aprendizajes, que a su vez están determinados por las necesidades y/o intereses del sujeto, en razón de su interacción con el entorno.

Lo anterior, nos permite afirmar que el aprendizaje es producto cultural de dos posturas que interactúan de forma dinámica: por un lado, la racional, unida a la cognición y, por el otro lado, la emocional, ligada a los sentimientos, de tal manera que resulta difícil e improcedente separar lo que corresponde a una u otra postura.

Esta concepción queda reforzada por Fernández-Berrocal & Ruíz, (2008) cuando sostienen que el pensar en cómo resolver un problema, y lograrlo, produce sensaciones, emociones y sentimientos positivos (como parte de la realización de la persona), y sucede todo lo contrario, en caso de fracasar, por ello, se puede decir que la capacidad para atender y entender las emociones, experimentar de manera clara los sentimientos y para comprender los diferentes estados de ánimo, son aspectos que inciden de manera importante en la salud mental del individuo y que afectan su equilibrio psicológico y consecuentemente, su desempeño académico.

Gráficamente, el proceso de aprendizaje quedaría de la siguiente manera:

Esquema 1
El proceso de aprendizaje



El docente y el manejo de las emociones

En los procesos de enseñanza-aprendizaje no podemos decir que al profesor le compete solamente enseñar y a los alumnos únicamente aprender, hay momentos en que el profesor aprende y el alumno enseña, es decir el proceso, no es lineal, sino circular, sin embargo, el docente tiene la responsabilidad de que los programas de estudio sean aplicados y para ello planea, ejecuta y evalúa las actividades contenidas en dichos programas, en donde – cómo ya quedó señalado en el apartado anterior- tanto el profesor como los alumnos, se presentan al aula con su subjetividad, con esa carga emotiva que cada uno posee (emociones, sentimientos, actitudes, valores) y con la que interactúan con los demás.

A pesar de que el actual modelo educativo se centra en el estudiante, el profesor posee un estilo de liderazgo que proyecta en sus grupos y es frecuente que sus alumnos tiendan a imitarlo, incluyendo los comportamientos producto de sus emociones, ya sea ante el dominio de conocimiento o ante sus comportamientos o actitudes que asumen frente a la vida (Martínez-Otero, 2006)

Es innegable que los alumnos también poseen una imagen de sí mismos que está ligada a sus emociones y sentimientos, la cual retoma casi siempre la imagen generada por el docente, sin embargo, los alumnos, al participar en el proceso educativo, tienden a reforzar o modificar su propia imagen como producto de la interacción social, la cual incide directamente con el auto-concepto que se construye, el cual a su vez puede ser potenciado o disminuido por la institución y por los profesores que participan en ella; entonces, las emociones y/o sentimientos de los alumnos dependen en gran medida del trato que reciban de sus profesores, el cual tiene que ver directamente con el auto-concepto que los profesores y profesoras tengan de sí mismos, ya que esto es proyectado directamente a los alumnos a partir de las interacciones motivadas por el trabajo que realizan en el proceso educativo, en donde a decir del mismo autor, los éxitos o fracasos de ambos tienen un poder de transferencia más allá del ámbito educativo, de manera tal que un potencial comportamiento fuera del entorno escolar se ve influido por lo vivido en este.

Con base en lo anterior, podemos decir que el papel que juega el docente en el manejo de las emociones resulta esencial, ya que le compete identificar, comprender y regular las emociones con el fin de propiciar relaciones interpersonales positivas y constructivas que posibiliten un rendimiento académico exitoso, así como la preservación de la salud mental y emocional de sus alumnos (Cabello, Ruíz y Fernández, 2010, citados por García, 2011).

Además, Cassasus (2006) sostiene que cuando el profesorado inspira confianza y seguridad, e instruye con dominio y confianza, es posible que los estudiantes asuman una actitud más empática hacia el docente y hacia la materia que éste imparte. También es importante que el profesor esté convencido de lo que hace, porque esto representa un recurso para ganar la cooperación y actitud positiva de los alumnos, es decir, debe ganar de manera simultánea la razón y el corazón de estos, de lo contrario sus esfuerzos porque los alumnos aprendan pueden estar en riesgo.

La manera en que se desarrollen las clases depende directamente del estilo de enseñanza que el profesor implemente y del estilo de aprendizaje que los alumnos posean, por ello, el profesor

debe tener la capacidad de identificarlos y poder gestionar las condiciones que posibiliten la organización de las situaciones del aprendizaje, que dependen de cuatro factores ligados a los estudiantes: su motivación, sus capacidades cognitivas, sus estilos de aprendizaje y los objetivos curriculares (Therer, 1998)

Si los docentes logran empatar sus estilos de enseñar con los estilos de aprender de sus estudiantes, tomando en cuenta las emociones de ambos, es probable que el rendimiento académico de los mismos sea mayor, generándose emociones positivas que a su vez propiciarán un mayor aprendizaje, lo cual contribuirá a la generación de un círculo virtuoso entre aprendizaje y emociones.

En caso contrario, cuando los profesores ignoran los estilos de aprendizaje y las emociones y sentimientos de sus alumnos, el resultado es tan perjudicial como no dominar la disciplina que enseñan, o no contar con las estrategias didácticas que motiven a los estudiantes, generándose ambientes en los que están presentes la apatía, el desinterés, sensaciones de ansiedad y tensión, así como la reducción de la efectividad de la planeación didáctica y de las estrategias metodológicas. En síntesis, el éxito o fracaso de los estudiantes está asociado con la concordancia/discrepancia entre los estilos de aprender/enseñar, que se dan entre los estudiantes y los docentes, así como en la comprensión de las emociones y los sentimientos de ambos y cómo estos afectan directamente al proceso cognitivo, de ahí que un profesor emocionalmente inteligente y un clima favorable en el aula, son factores esenciales para el aprendizaje (Campos, 2010)

La supervisión de la psicoafectividad docente

Hablar de la psicoafectividad del docente, nos remite al terreno de las emociones y sentimientos de éste, así como a sus valores y actitudes frente a la labor que desempeña, aspectos a los que no se les ha dado la debida atención ni por parte de los mismos docentes ni de las autoridades de los centros escolares, esto se debe en gran medida a que los modelos educativos en antaño

se han centrado principalmente en los conocimientos o contenidos de los programas, y en la evaluación de los productos obtenidos y no en la evaluación del proceso educativo.

El sistema educativo mexicano no integra de manera formal la subjetividad del docente en los procesos de evaluación que lleva a cabo, evalúa el desempeño de los docentes en cuanto al manejo de su disciplina y en cuanto al cumplimiento de las obligaciones adquiridas con la institución a partir de la relación contractual que establece con esta, sin embargo, el docente –como todos los seres humanos- posee una subjetividad que a menudo se ve trastocada debido a las condiciones laborales bajo las cuales se desempeña y a los procesos educativos en los que se ve inmerso, en donde interacciona con sus alumnos, con las autoridades y con los padres de familia.

Si bien es cierto que en las escuelas mexicanas no se cuenta con estrategias y mecanismos para supervisar la psicoafectividad docente, si existen materiales, elementos y herramientas que nos proporciona la psicoterapia y la psicología social comunitaria que se pueden retomar y adaptar para llevar a cabo la supervisión.

En primer lugar, tenemos que entender a la supervisión como un proceso, en donde se lleva a cabo una co-visión, es decir, mirar con otro la tarea, en un camino que se recorre al andar (Fernández, 2007; en: Usher, 2008), define a la supervisión como la posibilidad de aprender, escuchar, analizar, fortalecer una red de sostén intersubjetiva que nos permita saber hacer, desde el respeto a las diferencias, atravesados por incertidumbres y falta de certezas.

La supervisión está sostenida por una ética del cuidado en dos sentidos, se cuida al paciente, grupo, institución o comunidad con la que se trabaja y se cuida al psicólogo que opera en esos ámbitos. En el ámbito educativo, dicho cuidado también estaría dado en dos sentidos: por un lado, se cuida a los alumnos, a las autoridades, al centro escolar y por el otro, se cuida a los profesores.

Desde la mirada de la psicoterapia, Loubat (2005) propone que el proceso de supervisión se debe realizar bajo el siguiente marco:

- Integral: basado en el modelo biopsicosocial en salud, considerando al sujeto global, que se desenvuelve en un contexto y que está cursando una etapa del ciclo vital fundamentalmente en dos áreas: la cognoscitiva y la afectiva.
- Pluralista: Se reconocen diferentes miradas teóricas y aportes, tomando en cuenta la diversidad de los diferentes métodos y corrientes de intervención. Se valora lo pertinente a la comprensión del caso y/o a la utilización de técnicas de intervención.
- Émico: Considera la cultura propia de los sujetos, respetando su idiosincrasia personal, se trata de entender la realidad desde la situación de los actores, desde el interior de los fenómenos.
- Integrativo: Se recogen los aportes del Movimiento Integrativo en psicoterapia.

Loubat (2005) hace hincapié en que se deben supervisar los siguientes aspectos esenciales:

- a) Referente al proceso como tal, se refiere al espacio tiempo, donde se establece la relación entre el terapeuta y el paciente, sin ser ajeno el supervisor. El proceso inicia con el motivo de consulta, el diagnóstico, lo cual se realiza bajo un encuadre que tiene inicio, desarrollo y cierre. Trasladando este aspecto al ámbito educativo, este proceso se caracterizaría por el análisis del quehacer del docente bajo la óptica de la reflexividad.
- b) Referente a la relación: Representa un ejercicio de relación entre el supervisor y el supervisado en donde ambos deben asumir una postura flexible y abierta para generar un clima de confianza y protección. En el ámbito escolar, se necesita esta disposición y apertura para identificar las debilidades o limitaciones que los profesores tienen en su práctica

educativa, implica la revisión de la transferencia y contratransferencia que se da con sus alumnos y con el supervisor, tomando en cuenta las características del profesor en el aula, la forma en que interactúa con su grupo y las emociones y sentimientos que se derivan de dichas interacciones.

- c) Referente al vínculo que se establece: Se supervisa el vínculo que establece el terapeuta con su paciente y el vínculo con el supervisor. En el terreno educativo se trata de analizar el vínculo del profesor con el supervisor y con sus alumnos, entonces es un proceso de desdoblamiento o de meta-análisis.
- d) Respecto al terapeuta, sus habilidades y su autocuidado: Con el análisis de estos aspectos, se identifican las habilidades y las aptitudes del supervisado, así como las necesidades de capacitación y desarrollo en ciertas áreas de su formación y desempeño, el supervisor tiene que asumir su rol de apoyo para que el supervisado asuma que él mismo es una herramienta activa en el proceso de conocer y entender lo que pasa con su paciente y en esta acción hay un involucramiento de su persona y por tanto, puede provocar un impacto en él.

Nuevamente, aquí vemos que el docente al analizar su práctica educativa se involucra en dos planos, con el supervisor y con sus alumnos, por ello, debe identificar y entender lo que a él le provoca trabajar con cierto tipo de alumnos o en cierto tipo de ambientes, debe autocuidarse en el terreno emocional para tener una práctica educativa exitosa.

En síntesis, la supervisión de la psicoafectividad docente se tendría que realizar en los diferentes momentos clave del proceso educativo, es decir, en la etapa de planeación, en la de ejecución del programa y en la de evaluación del propio proceso y de los resultados obtenidos; cada etapa tiene sus particularidades y para que dicha supervisión tenga éxito, debe cumplir con ciertas características que permitan recuperar y utilizar los resultados para fortalecer el desarrollo y cre-

cimiento personal de los involucrados (profesores, supervisor y alumnos) y para reorientar los programas y/o actividades.

Se trata pues de que con la supervisión los profesores puedan emanciparse de las ataduras que están presentes en su práctica educativa cotidiana que les impiden disfrutar de las actividades que realizan y de los logros que obtienen en el día a día y que en muchas ocasiones no alcanzan a ver debido a que están tensos o a que experimentan enojo ante sus grupos o bien, se muestran indiferentes o apáticos.

La figura esencial en este proceso, es la del supervisor, debe ser una persona preparada al menos en dos aspectos: en la disciplina y en el manejo de las emociones y sentimientos, debe ser capaz de establecer un buen rapport con los profesores y debe poseer una actitud positiva y de acompañamiento, debe tener muy claro cómo se lleva a cabo la intervención educativa, que técnicas y estrategias didácticas pueden ser empleadas para propiciar buenos ambientes de aprendizaje, además debe ser capaz de motivar a los profesores para que estén dispuestos a auto-observarse y para que soliciten apoyo emocional cuando lo necesiten.

Con base en lo anterior, podemos decir que la supervisión no es un proceso lineal, al igual que el proceso educativo, es circular, está presente la involución y la devolución a manera de una espiral dialéctica que permita la generación de un proceso enriquecido a partir de la superación de las dificultades, mismas que se convertirán en el inicio de un nuevo ciclo de supervisión; si nos damos cuenta, aquí está presente la metodología de la investigación-acción, entonces este es un aspecto más que el supervisor tiene que conocer y dominar.

Otra alternativa para llevar a cabo la supervisión, es de forma horizontal, es decir, entre pares o bien introduciendo un experto que guíe el proceso, que en este caso, podría ser el supervisor, aquí se retomaría la metodología de los grupos Balint.

Conclusión

Las emociones están presentes durante todo el proceso educativo, forman parte de la subjetividad de todo ser humano, no nos podemos desprender de ellas, excepto las personas que padecen alexitimia que consiste en no poder expresar lo que sienten, es decir, sí tienen sentimientos y emociones, pero no lo pueden expresar a los demás.

Cuando planeamos, ejecutamos nuestro programa y evaluamos los resultados y el proceso de enseñanza-aprendizaje, nuestras emociones nos acompañan todo el tiempo, ellas pueden facilitar o entorpecer el proceso educativo.

La educación emocional es elemental para profesores, alumnos, autoridades, padres de familia y todas las personas porque nos ayuda a identificar y regular nuestras emociones, esto contribuye a la adaptación y a la interacción saludable con los demás y con nuestro entorno.

Se tiene que trabajar para desarrollar una metodología para la supervisión de la psicoafectividad docente, este proceso es necesario porque ayudaría a identificar en qué momento el docente necesita supervisar su psicoafectividad, lo cual lo llevará ineludiblemente al análisis de su práctica docente, a cuestionarse si lo que está haciendo es lo correcto, y a que identifiquen hilos conductores que los lleven a encontrar que les ha hecho falta para su ejercicio profesional y para sentirse dichosos y felices de ser docentes

Referencias

Bisquerra, R (2005). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Bruner, J. (1960). *El proceso de la educación en México*. Unión tipográfica Editorial Hispanoamericana.

- Campos, A. (2010). Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. *La educación. Revista Digital*, 143. Recuperado de www.educocea.org/.../laeducación.../neuroeducación.pdf
- Casassus, J. (2006). *La educación del ser emocional*, Universidad virtual del Instituto Tecnológico de Monterrey, México: Ediciones Castillo
- Chóliz, M (2005). *Psicología de la emoción: El proceso emocional*. Valencia: Depto. De Psicología básica de la Universidad de Valencia.
- Dueñas, M. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XXI* (005) Recuperado de [Redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?Cve=70600505](http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?Cve=70600505)
- García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista educación*, 36(1),1-24. Recuperado en <http://www.redalyc.org/articuloBasic.oa?id=44023984007>
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- Goleman, D (1996). *La inteligencia emocional*. Santa Fé de Bogotá: Javier Vergara (Ed).
- Loubat, M. (2005). Supervisión en Psicoterapia: Una Posición Sustentada en la Experiencia Clínica. *Revista Terapia Psicológica*, 23(2), 75-84.
- Martínez, C. (2009). *Consideraciones sobre inteligencia emocional*. La Habana: Editorial científico-Técnica.

- Martínez-Otero, V. (2006). Fundamentos e implicaciones educativas de inteligencia afectiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39 (2). Recuperado de www.rieoei.org/deloslectores/1349Martinez.pdf
- Pérez, M. & Redondo, M. (2006). Procesos de valoración y emoción: características, desarrollo, clasificación y estado actual. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 9(22). Recuperado de www.infocop.es/view_artide.asp?id=1181
- Salovey, p y Mayer, J (1990). *Emotional Intelligence*. Baywood Publishing Co. Inc. Recuperado de [www.unh.edu.../El 1990%20Emotional%20Intel](http://www.unh.edu.../El%201990%20Emotional%20Intel).
- Therer, J. (1998). Stylkes d'enseignement, styles d'apprentissage et pédagogie différenciée en sciences. *Informations Pédagogiques* 40. Recuperado de www.restode.cfwb.be/download/infoped/info40a.pdf
- Usher, M. (2008). La supervisión en la psicología social comunitaria. *Revista Psicología para América Latina*, 12.

Manejo de emociones en el aula

Amalia Osorio Vigil

Desarrollo Humano Integral Ágape AC

El manejo de las emociones es un tema que a lo largo de la historia humanidad ha despertado curiosidad y sobre todo un genuino interés en aprender el arte de manejarlas adecuadamente, ya Aristóteles lo decía: *“cualquiera puede ponerse furioso... eso es fácil. Pero estar furioso con la persona correcta, en la intensidad correcta, en el momento correcto, por el motivo correcto, y de la forma correcta... eso no es fácil”*.

Las emociones son parte de la existencia, están presentes en todos los seres humanos, desde antes del nacimiento y a lo largo de todas las etapas de la vida; darse cuenta de ellas, reconocerlas, distinguirlas, nombrarlas y entenderlas, facilita y favorece que se encuentre el mejor camino para manejarlas, lo primero que se necesita hacer para lograr este proceso, es comprender qué son las emociones.

La palabra **emoción** viene del latín *emovere* que significa: agitar, mover. Las emociones son esas respuestas de agitación, de movimiento, en la piel y de la piel hacia adentro, que implican un cambio físico, bioquímico y eléctrico, ante un suceso o hecho específico. Las emociones mueven a las personas a hacer cosas, las preparan para actuar o reaccionar.

Definir las emociones no es tarea fácil. La mayoría de definiciones que existen sobre este término se refieren a su doble dimensión: interna y externa, y a sus tres componentes: el cognitivo-subjetivo, el fisiológico y el conductual, propuesta hecha por Lang en 1968.

Goleman (2000) cita a LeDoux para quien las emociones no son estados fríos e inertes de la mente, sino que están rellenas de sangre, sudor y lágrimas, deja entrever que existe pasión, voluntad y también una dosis de frustración. Define una serie de componentes internos y subjetivos en la emoción: por un lado, la parte energética, involuntaria y primaria que hay en toda emoción; por otro, el esfuerzo racional y voluntario que supone conocerlas, integrarlas y ponerlas al servicio del proyecto vital; y por otro, el estímulo o señal reguladora que representan y la función adaptativa que cumplen.

Para Greenberg y Paivio (2000) las emociones son la respuesta personal y singular a los sucesos significativos de la vida. Esta respuesta es el resultado de la combinación de un conjunto de factores internos y externos, innatos y aprendidos, que no se pueden considerar aislados.

Las emociones, se generan casi de un modo automático -en el sistema límbico-, constituyendo *esquemas emocionales*. Dichos esquemas son una síntesis interna organizada y compleja de la experiencia emocional. Esta síntesis contiene tanto el repertorio de respuestas innatas o la dotación biológica propia de la especie humana en general y de cada individuo en particular, como el de respuestas adquiridas a partir de las experiencias vividas en el pasado y los conocimientos aprendidos.

Al revisar estas definiciones se puede observar que existen aspectos en común en todas ellas: que las emociones son biológicas (se producen en el sistema límbico), que son una respuesta natural del organismo que prepara a la persona a reaccionar, a responder, que surgen ante algún evento, hecho, experiencia o circunstancia -en algunos casos surgen de un pensamiento, imagen o recuerdo-, y que son influidas por las experiencias previas, aprendizajes, genética y esquemas cognitivos previos.

Y aquí surge una importante pregunta, de qué depende la reacción o la respuesta que se dé ante la emoción que se está experimentando, la respuesta depende de la corteza cerebral, la com-

pleja estructura del cerebro a la cual se le puede llamar “la parte pensante del cerebro”, que permite decidir qué hacer con esto que se está sintiendo, cabe mencionar que está influida por las creencias, ideas, pensamientos, percepciones y experiencias previas que tiene la persona, y a partir de todo esto, de un proceso complejo, de una valoración, muchas veces subjetiva e inconsciente, se decide qué hacer con lo que está sintiendo, lo cierto es que entre más consciencia y madurez haya, la respuesta será más inteligente, adecuada y funcional.

Aquí se destaca entonces la importancia del autoconocimiento integral, es decir en todas las dimensiones humanas: física, psicológica, afectiva, emocional, intelectual, cognitiva, social, etc. para ir logrando un manejo adecuado de aquello que se está sintiendo, este proceso, es un arte y una maestría.

Para lograrlo se debe partir de detectar las emociones en los primeros momentos en que se manifiestan, esto se puede hacer a través de la auto-observación y poniendo atención consciente en las sensaciones físicas o marcadores somáticos que se presentan en toda emoción como: sudoración, temblor, cambio en la coloración, palpitations, agitación, tono, tensión o contracción muscular, cosquilleo, hormigueo, dilatación de las pupilas, etc.; si se practica y se hacen parte de una forma de vida, la auto-observación y la atención consciente, es más probable que se puedan manejar mejor las emociones al intervenir en sus primeras etapas, cuando son básicas, es decir cuando biológicamente se están generando y tienen una necesidad específica y funcional para la persona.

Es importante mencionar esto, porque si no se hace en estas primeras etapas, las emociones se pueden ir volviendo emociones compuestas, complejas o estados emocionales en los cuales coexisten una serie de emociones entrelazadas que complejizan su reconocimiento y por tanto su manejo, muchas veces además causando sufrimiento innecesario en la persona.

Existen diferentes teorías acerca de cuáles son las emociones básicas, aquellas con las que nacemos y que tienen una función de supervivencia, conservación o desarrollo. Para este trabajo, se tomó como referencia la propuesta humanista de Muñoz (2010) que propone: el miedo, el afecto, la tristeza, el enojo y la alegría, como las emociones básicas, de estas cinco emociones, si se toma la primera inicial de cada una de ellas se forma la palabra **MATEA**, acróstico hecho por la autora citada anteriormente, para facilitar de manera didáctica el trabajo con las emociones básicas.

Cabe mencionar que del mal manejo que se haga de las emociones básicas, de su represión o exageración, de los pensamientos distorsionados que se crean alrededor de ellas, o de las creencias insanas que se construyen, se pueden ir creando emociones complejas o estados emocionales como los mencionados anteriormente, que implican entonces un manejo diferente, esto debido a la complejidad que encierran; por ejemplo un miedo mal manejado puede derivar en ansiedad, un enojo reprimido posteriormente puede generar en violencia ataques, ofensas o agresión, etc., así se podrían mencionar un sinnúmero de situaciones que debido a la falta de pericia inicial, el manejo subsecuente se verá seriamente afectado.

Se resalta nuevamente la importancia del autoconocimiento y de hacer una seria revisión, de la serie de creencias insanas, introyectos, pensamientos distorsionados, ideas irracionales, que condicionan la respuesta emocional que tiene una persona, todo esto porque es innegable que influye notoriamente en la respuesta emocional que se da ante determinados hechos, circunstancias o experiencias.

Por lo tanto la respuesta ante una emoción es el resultado de la relación o de la vinculación personal y completamente subjetiva que cada individuo establece con los demás y con la realidad que lo rodea. Esta relación estará determinada por la combinación particular que el individuo habrá hecho de los elementos ya citados, en función de cuáles hayan sido sus primeras expe-

riencias emocionales, de las que habrá extraído una matriz o esquema que aplicará a las nuevas situaciones.

La forma en la que se hayan integrado las vivencias pasadas afecta e influye en la forma de vivir las emociones en el presente, sin embargo esto no es determinante, la educación debe y puede ofrecer las herramientas para modificar la percepción de las vivencias pasadas, re-aprender, re-significar y transformar la realidad, esto abre el camino de la esperanza y el mundo de las posibilidades.

Las emociones influyen en el funcionamiento mental, organizando tanto el pensamiento como la acción. Establecen las metas que son prioritarias y organizan a la persona para llevar a cabo ciertas acciones concretas. Alertan ante cosas distintas y sirven de modo distinto para diferentes funciones. Por ejemplo: sentir miedo advierte del peligro ante algo nuevo, desconocido o diferente y prepara para adaptarse a esta nueva situación, protegerse y recuperar la seguridad que se tenía antes, aunque la realidad pueda ser diferente; sentir enojo prepara para establecer límites, defender/se, expresar opiniones y desacuerdos con firmeza; sentir amor y felicidad realzan la vida y preparan para la cooperación, y sentir tristeza prepara para el retiro, la introspección ante una pérdida, para vivir el proceso de duelo y reorganizar la vida. Es por eso que las emociones constituyen las estructuras que sirven de guía en la vida, especialmente en las relaciones con uno mismo y con los demás.

Las emociones necesitan ser expresadas, manejadas, liberadas. Si se guardan, oprimen y reprimen. Las emociones a veces asustan, porque enfrentan a una realidad que se preferiría no ver, obligan a encarar la verdad. Demasiada indiferencia insensibiliza. Negar las emociones favorece la pasividad, la falta de responsabilidad. Muchas personas mueren sumidas en el aislamiento, sin haber podido hablar de sus miedos, tristezas, alegrías, deseos y pesares. El silencio es más traumatizante que el dolor compartido.

Una de las aportaciones fundamentales de Muñoz (2010), es la importancia que le da a la necesidad humana y a la asociación que establece entre las emociones y dichas necesidades, al afirmar que las emociones tienen como finalidad revelar la necesidad por la que emergen para guiarnos hacia lo que nos hace falta, ya sea para mantenernos vivos, para promover el desarrollo personal o el crecimiento.

Muñoz (2010) considera que las emociones y todas las reacciones corporales asociadas a ellas, están al servicio de la supervivencia y que es la parte del sentir que puede ser observada a través de movimientos del tipo no verbal (sensaciones físicas o marcadores somáticos), por esto suele ser intensa pero de corta duración.

Es indispensable por tanto que se haga un análisis y una reflexión con consciencia de qué está queriendo decir esa emoción, cuál es la necesidad emergente, porque si se atiende y se cubre de manera adecuada, la persona puede ir experimentando que va complementando su proceso de crecimiento y satisfacción personal.

Aquí se destaca la importancia de revisar la congruencia entre la emoción, la necesidad y la forma de satisfacerla, donde nunca se debe perder de vista el aspecto ético de la misma, evitando así que se llegue a un relativismo extremo y a una satisfacción de necesidades a costa de otras personas (hiperindividualismo).

Para darle un sentido adecuado a las emociones es necesario poner atención a las sensaciones físicas o marcadores somáticos ya que a través de ellos se puede descubrir la necesidad que existe en cada emoción, este reconocimiento es el inicio de un buen manejo emocional.

Si este proceso, -que puede ser parte de un estilo de vida-, se hace de manera inteligente, la persona va alcanzando un nivel más alto de desarrollo humano, al ir atendiendo las necesidades más profundas, lo que le brindará un camino más claro hacia la autorrealización, tomando en cuenta su propio contexto, personalidad y situación de vida específica.

Es importante mencionar que las distintas fuerzas, enfoques o corrientes en psicología, han propuesto distintos abordajes y metodologías para el trabajo con las emociones, entre ellos destacan las realizadas por el enfoque humanista, por la terapia gestalt, por el modelo cognitivo-conductual, por la psicología positiva, etc., cada uno con sus aportes específicos, desde su propio abordaje, pero con un común denominador: el brindar a la persona herramientas y estrategias para que maneje mejor sus emociones y esto se vea reflejado en el resultado de satisfacción, crecimiento, armonía, etc., el cual puede ser tangible a nivel personal y grupal.

Pasando esto al terreno educativo, cabe mencionar la importancia que tiene brindar a los alumnos herramientas para que vayan logrando el buen manejo adecuado de sus emociones en el aula y en la vida misma, porque esto repercutirá notoriamente a nivel intra e interpersonal; sin embargo para lograr esto también se requiere de docentes que tengan un buen trabajo personal, acuerdo interno y una vocación clara al servicio de la educación y de sus estudiantes, y así ser portavoces y ejemplo de esto.

Sin embargo, es una realidad que muchos niños y adolescentes llegan a la escuela con carencias emocionales, afectivas, disciplinarias, educativas, sociales, debido a situaciones disfuncionales que viven en sus entornos y contextos; es un hecho que no podemos negar y aquí surge la pregunta: ***¿cómo pueden los maestros enseñar a los alumnos a manejar sanamente sus emociones a nivel intra e interpersonal?***

No cabe duda que el manejo constructivo de las situaciones problemáticas sociales, relacionales y emocionales que se presentan en la comunidad educativa, exige de los profesores una gran cantidad de cualidades emocionales, como: respeto, asertividad, empatía, escucha, contención, congruencia, auto-dominio, manejo de conflictos, etc., en estas cualidades mencionadas, se puede observar como común denominador un claro autoconocimiento y a partir de este un adecuado manejo de emociones que se ve reflejado en la forma de relacionarse con él mismo y con los demás.

Se sabe que los alumnos que se sienten ansiosos, enfurecidos o deprimidos no aprenden igual; las personas que se ven atrapadas en estos estados de ánimo no asimilan la información de manera eficaz, ni la manejan bien, es decir se ve obstaculizado el proceso de enseñanza-aprendizaje, esto refuerza la necesidad de que el docente sea esa promotor del camino del autoconocimiento para lograr el desarrollo emocional y/o social.

En la medida en que las emociones entorpecen o favorecen la capacidad para pensar y planificar, para resolver problemas y conflictos, definen el límite de nuestra capacidad para utilizar nuestras habilidades mentales y emocionales innatas, y así se puede ver afectado el desempeño que se tiene en la vida.

Por otro lado, en la medida en que el entusiasmo, el compromiso, la disposición y el gusto con respecto a lo que se hace o se piensa, se hacen tangibles, van conduciendo a la consecución de metas, logros y proyectos. Es en este sentido que el adecuado manejo de emociones (la inteligencia emocional) es una aptitud superior, una competencia que impacta profundamente a todas las otras habilidades y actitudes.

Esta propuesta representa un estado de flujo que sugiere que para alcanzar el dominio de una habilidad o un conjunto de conocimientos debería ocurrir con naturalidad, si el niño o adolescente es atraído a aspectos que lo comprometen, y que en esencia son de su agrado. Esa pasión inicial puede ser la semilla de niveles elevados de realización. Es necesario explotar la capacidad para sustentar el estado de flujo, esto se convierte en un motivador esencial para hacer las cosas cada vez mejor, con lo cual la persona se siente feliz. (Goleman, 2000).

Esta es una invitación a los docentes, a buscar el estado de flujo a través del aprendizaje de una forma más humana, más natural y muy probablemente más eficaz y así ordenar las emociones al servicio de la educación.

Ante esto es de vital importancia, que el docente cuente con conocimientos, habilidades herramientas y estrategias para ayudar a sus alumnos a reconocer y dirigir sus emociones de manera adecuada, a nivel individual y grupal; todo esto sin perder de vista que el docente debe ser el primero que destaque por su ética y por su conducta intachable que lo distinga y esto favorezca que lo tomen como modelo a seguir.

Se puede englobar de manera general esta propuesta en la importancia de que el docente cuente con la competencia de la inteligencia emocional, indispensable para manejo inteligente de las emociones en cualquier ámbito de desempeño, poniendo énfasis en este caso en su labor educativa.

El concepto de inteligencia emocional fue acuñado inicialmente por John Mayer y Peter Salovey, aunque fue Daniel Goleman, quien desarrolló más ampliamente esta teoría y posteriormente otros autores, dándole cada uno, un giro específico y abordando de manera diferente los contenidos de la misma, sin embargo se observa en las distintas propuestas algo en común: que la maestría o la competencia en inteligencia emocional, sólo se alcanza cuando se logra el equilibrio en el trabajo a nivel intrapersonal e interpersonal.

Es a partir de este trabajo, de esta madurez y de esta congruencia de vida, que el docente debe desarrollar o seguir desarrollando aquello que le va a permitir planear, diseñar, construir y crear el ambiente necesario para que en la escuela y en específico hacia el interior del aula, se vaya creando un clima que favorezca el adecuado manejo de emociones en las dos dimensiones mencionadas: con uno mismo y con los demás, quedando enmarcado esta propuesta en la llamada educación emocional y social, las cuales son interdependientes la una de la otra.

Estos dos conceptos entrelazados de manera profunda e integral, el de educación emocional y social, permiten vislumbrar el impacto que puede tener en la vida de un estudiante si los

adquiere y desarrolla a lo largo de su vida y paralelamente el contar con un docente que le sirva y lo tome de referencia o modelo para lograrlo.

Un docente comprometido con su vocación, estará en un continuo proceso personal de crecimiento, acuerdo interno y madurez, porque esta sería la plataforma y el sustento adecuado para que pueda ser un espejo, un modelo para sus alumnos y a partir de esta congruencia, el alumno vea en el docente una inspiración y una guía para su propio camino de madurez y crecimiento emocional y social.

Es un panorama hermoso, profundo y complejo ante el cual surge la pregunta **¿qué *puede hacer el docente de manera concreta para llevar esto a una realidad cotidiana en su quehacer educativo?***

Son muchas las respuestas, y para fines didácticos se agrupan en temas que a continuación se describen:

Hacia el interior del aula

El docente debe dar un lugar prioritario a la creación de un clima adecuado en el aula, donde destaque la ética, los valores entre los cuales podemos resaltar el respeto, el compañerismo, la solidaridad, el compromiso, el bien común, la ayuda mutua, el buen trato, etc., así como las reglas de convivencia que se necesitan, para que cada uno se sienta cómodo en el grupo y se refuerce así un sentido sano de pertenencia que brinde protección, cuidado, bienestar y ayuda.

El pensamiento y la visión sistémica es fundamental para que se logre la consciencia de grupo, la integración y el clima de compañerismo, donde se sabe que lo que hace cada uno afecta (de manera adecuada o no) a los demás, por lo tanto, este tipo de pensamiento favorece la toma de consciencia de que la conducta, respuesta o reacción que cada uno tenga influirá en el grupo.

A nivel individual y personal con sus alumnos

Existen dos abordajes principales, la orientación e intervención directa y la indirecta, a continuación se describen en qué consiste cada uno de ellos.

Orientación e intervención directa, consiste en brindar una guía y acompañamiento, durante una situación específica que lo amerite, es decir cuando surja en algún estudiante una emoción que demande una guía para que su manejo sea el adecuado; a manera de síntesis esta guía implica en el alumno:

- 1) Darse cuenta de las sensaciones físicas o marcadores somáticos que está sintiendo.
- 2) Reconocer la naturaleza de la emoción y ponerle nombre.
- 3) Clarificar el pensamiento, las ideas y creencias, alrededor de la experiencia que se está viviendo y paralelamente alrededor de lo que está sintiendo.
- 4) Descubrir la verdadera necesidad que encierra esta emoción -pedir, expresarse, retirarse, manifestar un desacuerdo, poner un límite-, para poder decidir de manera correcta qué respuesta dar y así encontrar el satisfactor adecuado para cubrirla, según sea el caso.
- 5) Llevar a cabo el proceso de manejar la emoción una vez revisados los pasos anteriores, sin olvidar el aspecto ético el cual debe estar presente a lo largo de dicho proceso.

El docente brinda un tipo coaching, que favorece el autoconocimiento emocional en el alumno, este se puede realizar a través de preguntas, observaciones, propuestas específicas, brindando puntos de vista diferentes, significados distintos, que le puede ir proponiendo, para guiarlo y entrenarlo -por decirlo de alguna manera- en este camino de manejar sus emociones y más allá todavía, también a encauzar y guiar sus pensamientos y conductas.

Orientación e intervención indirecta, todo esto debe ir acompañado del diseño y desarrollo de estrategias concretas dirigidas al alumno para ayudarlo de manera individual a manejar una emoción en específico como el miedo, la frustración, el enojo, la ansiedad, según lo requiera, esto puede ser mediante tareas, ejercicios, dinámicas, lecturas, reflexiones, diálogos... es aquí en donde el docente trasciende, al brindar una educación integral que favorezca el crecimiento armónico de toda la persona.

A nivel grupal

Se puede hablar en este punto de dos abordajes al igual que en el punto anterior:

De manera directa, es decir, cuando se presente alguna situación entre dos o más miembros del grupo, el docente puede invitarlos a darse cuenta de lo que están sintiendo a nivel corporal, sobre la emoción que están experimentando, que descubran su necesidad y que busquen la manera adecuada de satisfacerla, aquí puede tener el docente la función de mediador, de coach, para promover el aprendizaje, ampliar sus puntos de vista, apoyarlos a que le den un sentido adecuado a lo que sienten, a que se expresen asertivamente y a que se cubran las necesidades individuales y grupales de manera inteligente.

Este proceso debe ir siendo gradual, para también ir favoreciendo, conforme se desarrollen estas habilidades, que el docente pueda ir teniendo un rol de observador o supervisor y sólo intervenga cuando sea necesario, promoviendo así el proceso de crecimiento y madurez en cada uno de los alumnos y que por ellos mismos se puedan ir autorregulando.

De manera indirecta, a través de juegos, dinámicas, lecturas, videos, reflexiones, material didáctico, ejercicios concretos, donde como grupo se desarrollen escenarios para que ellos mismos vayan practicando y desarrollando estas habilidades de forma específica y concreta, tomando en cuenta que el camino al que nos dirigimos es al desarrollo de la competencia de la inteligencia

emocional, abarcando por lo tanto los tres elementos que constituyen una competencia: el conocimiento, las habilidades y a las actitudes. Es importante no perder de vista ninguno de estos elementos cuando se decida hacer la planeación de alguna de las estrategias mencionadas anteriormente para el desarrollo de alguna habilidad del manejo de emociones.

A nivel metodología de trabajo

Otra forma de llevar esto a una realidad, es mediante el tipo de metodología o estrategias educativas que se propongan al interior del aula, a partir de actividades en pequeños grupos de trabajo o equipos colaborativos, se puede ir apoyando el desarrollo emocional y social, donde el docente puede ir haciendo pequeñas intervenciones, reflexiones o preguntas que favorezcan el crecimiento de la persona dentro del grupo con el que está trabajando en ese momento, siendo así, una escuela para la vida.

Para lograr esto, el docente, cuando estructure este tipo de estrategias o actividades, necesita tomar en cuenta que para el desarrollo de la competencia de la inteligencia emocional, se le esté brindando a los estudiantes, el *conocimiento* adecuado para lograrlo, las estrategias necesarias para el desarrollo de las *habilidades* que se requieran y se favorezcan las *actitudes* para completar este fin.

A nivel comunidad educativa

Paralelamente es muy importante que como instituciones educativas se trabaje con el concepto de comunidad educativa, donde se comparta una misma visión y misión, donde todos los involucrados se sientan parte de ella; para conseguir este objetivo, se debe favorecer como se mencionó anteriormente el pensamiento y la visión sistémica, la cual va a permitir que todos los miembros de la comunidad se sientan parte del sistema y esta consciencia de grupo, fortalezca los vínculos, y así se construye el soporte que se requiere, para que se genere el clima adecuado

en el cual se pueda expresar y manejar de manera adecuada las emociones, confiando que el otro también tiene esta misma postura y actitud, al tener como meta común el crecimiento armónico de la comunidad educativa, creando así una verdadera reciprocidad.

Con esta serie de ideas que incluyen varias dimensiones, el docente tiene un camino más claro para poder ir brindando a sus alumnos, herramientas para el adecuado manejo de emociones, desarrollando así la competencia social y emocional a nivel intra e interpersonal.

En conclusión, es importante que el docente no pierda de vista en el día a día, el ir modelando el adecuado manejo de emociones con él mismo, con sus alumnos y con las demás personas de la comunidad educativa, y paralelamente ir brindando herramientas y estrategias a sus alumnos y a su grupo, para que desarrollen sus habilidades emocionales y sociales y así la forma en la que se relacionen, expresen o manifiesten sus emociones refuerce los valores, la integración, la conciliación, el respeto, la empatía, la asertividad, la negociación y la visión ganar-ganar, siempre en pro de la persona; de esta manera el clima y el ambiente en el aula va a favorecer la integración, el trabajo conjunto y se contribuirá así de esta manera significativa al logro de los objetivos educativos para lograr que cada uno de los miembros de la comunidad educativa se convierta en la mejor versión de ellos mismos.

REFERENCIAS

Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el Cociente Intelectual*. (26ª ed.). México: Vergara.

Greenberg, L. y Paivio, S. (2000). *Trabajar con las emociones en psicoterapia*. España: Piadós.

Muñoz, M. (2010). *Emociones, sentimientos y necesidades*. (1ª reimpresión). México

Niños de primaria con discapacidad intelectual: identificación de las emociones básicas

Adriana Tinoco Baltazar

*Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa
del Estado de Sonora, México*

RESUMEN

La educación básica es gratuita y laica para niños de cualquier lugar en México, incluyendo a los niños con alguna discapacidad. Como se menciona en la Constitución de los Estados Unidos mexicanos en el artículo 3° que todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado, la Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias. Por lo tanto se crean los Centros de Atención Múltiple con el fin de tener inclusión en la educación básica y atender a los niños con discapacidad, incluyéndolos en las actividades culturales y sociales. Para Goleman (2005), la emoción se considera como los sentimientos, pensamientos característicos, estados psicológicos y biológicos, acompañados de una variedad de tendencias a actuar. Cada una de las dimensiones puede adquirir relevancia en una emoción en concreto, en una persona en particular, o ante una situación determinada. La razón por la que se realiza esta investigación surge del trabajo diario con los niños con discapacidad, así como de la necesidad para lograr una comunicación asertiva entre los niños, docentes y padres de familia, surge el objetivo general de esta investigación donde se pretende describir las emociones que identifican los niños de primaria con discapacidad intelectual inscritos en los Centros de Atención

Múltiple de Aculco y Atlacomulco, así como identificar las emociones por grado que son parte del desarrollo personal y de la convivencia en los niños de tal forma que se identifique el número de niños que reconoce cada una de ellas, siendo importante en su autonomía y aprendizaje. Para identificar las emociones que ellos reconocen se llevo a cabo la aplicación de la técnica de identificación de emociones, la población está constituida por los niños inscritos en los CAM de Aculco y Atlacomulco conforman la muestra de 30 niños de primaria con discapacidad intelectual. Dentro los centros educativos se fortalece la habilidad y competencia que el niño exprese sus emociones, en este caso los niños con discapacidad intelectual logren autonomía. Identificando así las emociones como felicidad, enojo y tristeza.

Palabras clave: emociones, niños, discapacidad.

Basic education is free and secular children anywhere in Mexico, including children with disabilities. As it mentioned in the Constitution of the United Mexican States in article 3 that everyone has the right to education. The State, the Federation, States, Federal District and municipalities, shall provide preschool, primary, secondary and upper secondary education. Preschool, primary and secondary education make basic education; this and the upper half will be mandatory. Therefore the Multiple Care Centres in order to be included in the basic education and care for children with disabilities, including them in cultural and social activities are created. For Goleman (2005), emotion is considered as feelings, characteristic thoughts, psychological and biological states, accompanied by a variety of tendencies to act. Each of the dimensions can become relevant in a particular emotion in a particular person, or in a given situation. The reason why this research is conducted arising from daily work with children with disabilities and the need to achieve an assertive communication between children, teachers and parents, the general objective of this research which aims to describe arises identifying emotions elementary school children with intellectual disabilities enrolled in the Multiple Care Centres and Atlacomulco Aculco and identify emotions by grade are part of personal development and coexistence in children so that identify the number of children recognized each,

being important in their autonomy and learning. To identify the emotions that they acknowledge was conducted applying the technique of identifying emotions; the population consists of children enrolled in Atlacomulco CAM Aculco and the exhibit of 30 primary school children with intellectual disabilities. Schools within the skill and competence strengthens the child to express his emotions, in this case children with intellectual disabilities to achieve autonomy. Thus identifying emotions like happiness, anger and sadness.

Keywords: emotions, children, disability

INTRODUCCION

En México, la educación básica es gratuita, obligatoria y laica para todos los niños, incluyendo a aquellos que presentan alguna discapacidad. El Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos señala que todo individuo tiene derecho a recibir educación y serán la educación preescolar, primaria y secundaria conforman la denominada educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias. Con la promulgación en México de la Ley General de Educación en 1993, por primera vez en la historia del país se expidió un artículo para la educación especial en el que se define el ámbito de su acción y su participación como una modalidad de la educación básica (SEP, 1993).

El Artículo 41 de esta ley hace explícita la obligación del Estado de ofrecer oportunidades educativas y satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todas las personas con o sin discapacidad que demanden educación y presenten necesidades educativas especiales, esta disposición supone una revisión de los esquemas conceptuales llegando a reconocer el nuevo concepto de necesidades educativas especiales y que obliga a considerar que el alumno presenta este tipo de necesidades cuando, en relación con sus compañeros de grupo, enfrenten dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos incluidos en los planes y programas de estudio,

requiere que a su proceso educativo individual se incorporen recursos mayores o diferentes para lograr los propósitos curriculares.

Con esta nueva perspectiva, la Secretaría de Educación Pública, propuso reorientar los servicios de educación especial en el país hacia la integración educativa. El programa de Desarrollo Educativo 2001 – 2006 (SEP, 2002) define esta integración como el acceso al que tienen derecho todos los menores al currículo básico y a la satisfacción de sus necesidades fundamentales de aprendizaje. La integración educativa requiere, además del trabajo con el niño, la participación de diferentes instancias y agentes educativos; directores, maestros y alumnos de las escuelas regulares, la participación de los padres y demás integrantes de la familia, la intervención de las autoridades educativas y el consenso de personal especializado, entre otros. Estos servicios se ofrecen ya sea en los planteles de educación básica a los que se les proporciona atención educativa especial por nivel y grado mediante las unidades de servicio de apoyo a la educación regular y en los centros de atención múltiple. La elección entre estas dos opciones depende de la situación del alumno y de su familia, y de las condiciones educativas que se ofrecen en su entorno.

En los planteles de educación especial denominados Centros de Atención Múltiple (CAM) se integra a niños y jóvenes con todo tipo de discapacidad a los grados o niveles educativos que les corresponda de acuerdo a su edad. En ellos, además de ofrecer educación básica, educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, proporcionan formación para el trabajo de manera colegiada; en estos centros se propicia la atención integral y diferenciada de los educandos y la vinculación entre los niveles y grados educativos. Al propiciar el acceso al currículo básico en estos centros se realizan las adecuaciones curriculares necesarias a la metodología y técnicas de enseñanza y aprendizaje para trabajar con los libros de textos gratuitos y otros materiales educativos (SEP, 2002).

No obstante al planteamiento oficial, al integrar a los niños y jóvenes con algún tipo de discapacidad se ha observado la adecuación en las actividades realizadas en el salón de clases, revisando

las asignaturas como matemáticas y español en la que se utiliza el material concreto que facilita su aprendizaje, en estas materias se propone que los niños comiencen a escuchar e interactuar con otros, a comprender e interpretar lo que los demás dicen, así mismo en materias como la educación artística, física o formación cívica y ética se pretende que el alumno logre la comunicación asertiva con sus compañeros, aprenda a identificar y regular sus emociones de tal manera que sea autónomo y pueda expresarlas sin apoyo.

Se establece la relación entre el aspecto afectivo y la educación que se brinda a los niños para que dentro de este espacio manejen armoniosamente las relaciones personales y afectivas, desarrollando la identidad personal y conciencia social. El propósito de los campos formativos es que mediante poemas, juegos, canciones, cuentos, el alumno desarrolle habilidades afectivas que formen su identidad, autonomía, controlando, aceptando lo que sienten, logrando la independencia y conciencia de sí mismo, de su cuerpo, de sus sentimientos y emociones.

En este trabajo de investigación se retomó como teoría el constructivismo, y como parte importante el aprendiz, siendo el alumno quien se encarga de construir su aprendizaje, siendo autónomo en lo que desea o siente. De acuerdo a lo que se ha observado dentro de las instituciones y del trabajo con ellos, y de la literatura revisada acerca del desarrollo emocional en esta etapa que es la niñez, concluyendo con la siguiente pregunta de investigación ¿Los niños de primaria con discapacidad intelectual que se encuentran inscritos en los Centros de Atención Múltiple identifican las emociones básicas (felicidad, enfado, tristeza, sorpresa, miedo, disgusto)?

El objetivo general de esta investigación es describir las emociones que identifican los niños de primaria con discapacidad intelectual inscritos a los centros de atención múltiple de Aculco y Atlacomulco, Estado de México; Los estudios anteriores acerca del desarrollo emocional en niños con discapacidad intelectual son escasos, de la búsqueda exhaustiva en distintas bases de datos se encontró el trabajo de investigación de la psicóloga especialista en niños y adolescentes que presenta una estrategia para que los niños a partir de una técnica llamada “Estoy”, presentada en

forma de caritas mostrando las emociones básicas; debido a las características de los niños con discapacidad intelectual se adecuo la técnica utilizando títeres de guiñol con las mismas emociones (felicidad, enfado, tristeza, sorpresa, miedo, disgusto).

Para identificar las emociones que ellos reconocen se aplico la técnica de identificación de emociones con un tiempo de 10 minutos cada una, la población está constituida por los niños con discapacidad inscritos en los centros de atención múltiple, la muestra se constituye de 30 niños de primaria diagnosticados por el equipo multidisciplinario con discapacidad intelectual, siendo la muestra de tipo no probabilística por propósito definido.

En las instituciones educativas se atiende a todo alumno de acuerdo con sus propias condiciones, tratándose de menores de edad con o sin discapacidad, propiciando la integración en las instituciones, además de orientar a los padres y docentes en la forma de trato para la formación de su identidad. El desarrollo emocional en los niños es parte de su crecimiento de tal manera que en ésta etapa logren un amplio repertorio emocional que les permite identificar las emociones propias y de los demás, podrán expresarlas de manera adecuada sin dañar a los demás. Relacionando la definición de emoción se mencionan los aspectos fisiológicos, expresividad y al análisis cognitivo, siendo componentes de ésta. Por su parte la educación brinda a los niños la oportunidad de adquirir y fortalecer competencias en el desarrollo emocional y habilidades afectivas que le permitan interactuar en el medio en el que se encuentra, siendo participe de su comunidad, el niño podrá expresar sus necesidades así como sus emociones en cualquier momento siendo independiente y autónomo.

MÉTODO

Objetivo general

Describir las emociones que identifican los niños de primaria con discapacidad intelectual que asisten a los Centros de Atención Múltiple de Aculco y Atlacomulco, Estado de México.

Objetivos particulares

- Identificar las emociones que reconocen por grado los niños de primaria con discapacidad intelectual que asisten a los Centros de Atención Múltiple de Aculco y Atlacomulco, Estado de México.
- Identificar el número de alumnos de primaria con discapacidad intelectual que reconocen felicidad.
- Identificar el número de alumnos de primaria con discapacidad intelectual que reconocen el enfado.
- Identificar el número de alumnos de primaria con discapacidad intelectual que reconocen tristeza.
- Identificar el número de alumnos de primaria con discapacidad intelectual que reconocen sorpresa.
- Identificar el número de alumnos de primaria con discapacidad intelectual que reconocen miedo.

- Identificar el número de alumnos de primaria con discapacidad intelectual que reconocen la emoción disgusto.

Planteamiento del problema

El desarrollo emocional es parte importante del ser humano, y por tanto para los niños es parte de la formación que tiene desde pequeño ya que en el crecimiento se encontrara con experiencias afectivas que le sean agradables o desagradables y cuando crezca las tendrá asimiladas, durante este proceso logre su autonomía e independencia y parte de este aspecto son las emociones que podrá identificar y expresar de manera libre.

A partir de lo que se ha observado en el trabajo con los niños en las instituciones de educación especial, surge la investigación, para mejorar la comunicación con los niños a cada día y así como la asertividad de los padres ante la discapacidad de los niños y que se den cuenta que sus hijos tienen habilidades adaptativas y que pueden aprender dentro de las instituciones a expresar las emociones básicas a los demás niños y hacia ellos mismos. Los niños con discapacidad intelectual son diagnosticados por el equipo multidisciplinario con dicha discapacidad y no se tipifica ya que existen niños multigrados y cada uno de ellos puede ir aprendiendo diferente. Interactuando con los compañeros y con los docentes, logrando confianza para expresar sus emociones.

La discapacidad intelectual afecta a un sector relevante de la población; de acuerdo a los datos de Cegarra (2008), se trata de alrededor de un uno por ciento de la población. Existe un aumento significativo en la integración de los niños con discapacidad intelectual, de los cuales asisten 16,312 niños esto en el ciclo 2001-2002, se elevó a 35,411 integrados en el ciclo 2005-2006 y 83,108 en el ciclo 2006-2007 (SEP, 2008), por tanto existe un aumento logrando un 75% de las metas propuestas.

En los programas de educación se propone que los niños logren como competencia identificar, desarrollar la expresión y reconocimiento en emociones como la alegría, tristeza, ira, enojo, sorpresa, o desagrado que permite que los niños interactúen, así mismo logran valorar sus relaciones personales (García, Escalante y otros, 2000).

Asimismo con estas competencias logren los aprendizajes esperados, y en la práctica docente se ha observado que prevalece la base teórica de la enseñanza a los niños con discapacidad sin embargo no las estrategias que les permitan fomentar las competencias del ámbito afectivo así como la convivencia entre los compañeros y la sociedad en la que se encuentran. Para que los niños aprendan a expresar sus emociones desde una edad temprana influyen las experiencias, el medio, la interacción, los procesos cognitivos, el desarrollo del cerebro y aspectos fisiológicos (Vecina, 2006).

Las emociones permiten estar en estabilidad con la propia conciencia y de esta forma lograr el bienestar, para la educación es importante enseñar a los niños a regular sus emociones, a trabajar en colaboración, resolver conflictos mediante el diálogo y a respetar las reglas de convivencia en el aula, por lo tanto cuando se trabaja con ellos el conocimiento del desarrollo emocional es importante para fortalecerlo (SEP, 2011).

Shapiro (2001, en Vilorio, 2005), menciona que en la actualidad, los niños están afectados por dos grandes problemas: menos atención en casa y la influencia de la televisión, son dificultades sociales que afectan la integración, la comunicación entre la familia, aumenta la discriminación en las escuelas y comunidad, por ello se propone el trabajo de investigación para identificar las emociones que los niños reconocen ya que a partir de ello se da el desarrollo emocional como segundo educativo, el niño podrá integrar el aspecto biológico, social y psicológico.

En los planes y programas de educación básica se propone que los niños con discapacidad estén integrados en un ambiente de convivencia e interacción social en el que aprendan a identificar y

regular sus emociones mediante las competencias que adquirirán en cada etapa escolar y que logran un aprendizaje esperado de acuerdo a su edad. Siendo los aprendizajes esperados los que permiten autonomía en las emociones que el niño lograra identificar para posteriormente expresar, dentro de este proceso de recolección de datos, los instrumentos de medición encontrados están relacionados con la inteligencia emocional en niños, adolescente, adultos, sin embargo para esta investigación se pretende identificar las emociones que reconocen los niños con discapacidad intelectual y que la técnica utilizada para lograrlo sea pertinente. Por lo tanto se concluye con la siguiente pregunta de investigación ¿Los niños de primaria con discapacidad intelectual identifican las emociones básicas felicidad, enfado, tristeza, sorpresa, miedo, disgusto)?

Tipo de estudio

Esta investigación será de tipo exploratorio, en el que se tienen dudas de acuerdo al fenómeno y que no se han abordado antes. Por lo tanto se pretende examinar el reconocimiento de emociones en niños con discapacidad intelectual, En ciencias sociales los estudios exploratorios tienen como finalidad la familiarización con el fenómeno a estudiar (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

Variables

Las variables se pueden definir como todo aquello que se va a medir por lo tanto se utilizara una de tipo atributiva, la variable es el nombre que recibe lo que se estudia (Pick, 2002).

Emoción

Definición conceptual: Goleman (2005), la emoción como un sentimiento y sus pensamientos característicos, como estados psicológicos, y biológicos acompañados de una variedad de tendencias a actuar.

Se utilizará la técnica para identificar las emociones, para que se identifiquen las emociones básicas.

Población

Se conforma por los niños con diagnóstico de discapacidad intelectual, inscritos en los CAM para llevar a cabo la investigación.

En los Centros de Atención Múltiple se atiende a niños o jóvenes que por sus características étnicas, físicas o intelectuales (discapacidad o capacidades sobresalientes) tienen necesidades educativas especiales y requieren apoyo para desarrollar sus potencialidades. Dentro del Estado de México existen diferentes instituciones que permiten que se proporcione servicio a la comunidad cercana.

Los servicios se brindan están dados en función de implementar en los alumnos nuevas competencias que los forman en el nivel básico y laboral. Generalmente los niños y jóvenes que son atendidos aquí tienen algún signo de discapacidad (deficiencia mental, neuromotora o visual, trastornos de audición y lenguaje). En estos espacios escolares el horario de trabajo es matutino, vespertino de tal forma que se les brinde el servicio a los alumnos que lo requieran.

A nivel laboral el CAM atiende a jóvenes con necesidades educativas especiales o con discapacidad, para que desarrollen habilidades, destrezas y competencias para la vida y el trabajo. De tal forma que se fortalezca en ellos mejorar sus competencias de acuerdo a su nivel educativo.

Muestra

La muestra es tipo no probabilístico por propósito definido, será aplicado a 30 Niños de primaria, con diagnóstico de Discapacidad Intelectual (retardo mental), ya elaborado por el equipo multidisciplinario del CAM (Anexo 1).

Instrumento

Técnica de identificación de emociones

De acuerdo a la literatura revisada se encontró una técnica pictográfica llamada “**Estoy...**” de Irene Hidalgo Millán, estandarizado en España; sin embargo por las características de los niños con discapacidad intelectual así como para mantener su atención se optó por realizar una adecuación para la identificación de emociones en la cual se presentan 6 títeres que representan las seis emociones básicas (felicidad, enfado, tristeza, sorpresa, miedo, disgusto)

De acuerdo a las características de los niños con discapacidad intelectual se adecuó la técnica, se validó mediante un análisis de jueces con los especialistas de los Centros de Atención Múltiple para posteriormente aplicarla (Anexo 2)

Diseño de investigación

El diseño de investigación es no experimental, transversal ya que la aplicación de esta técnica se llevará a cabo solo en una ocasión. Aplicar la técnica a niños con discapacidad intelectual de los Centros de Atención Múltiple de Aculco y Atlacomulco Estado de México

Captura de información

La aplicación tuvo lugar en un cubículo o espacio apartado de todos los demás niños, esto para controlar el ruido y la atención del niño, de manera individual, en un tiempo de 10 minutos. Se realizó una adecuación presentando títeres de guiñol de las emociones básicas, colocándolas en la mesa, se menciona al niño la emoción y él señala el títere de guiñol que él considera que es la emoción que se preguntó, colocando en la hoja de respuestas la emoción que reconoce, si se identifica o no, hasta que se concluyan con las 6 emociones.

Se presenta los guiños el niño podrá mencionar cual es la emoción, de igual forma se pregunta en ese momento como se siente. Se llevará un registro de la emoción que identifica, de ésta manera se contabilizarán las respuestas correctas e incorrectas que va dando a los estímulos presentados.

Procesamiento de información

Con la hoja de registro se encuentra la emoción a identificar así como la emoción identificada, esto permitirá llevar un recuento de las emociones. Se calculará la frecuencia para obtener la prevalencia de la emoción identificada de manera correcta, posteriormente se calcularán los porcentajes de cada una de las emociones básicas.

RESULTADOS

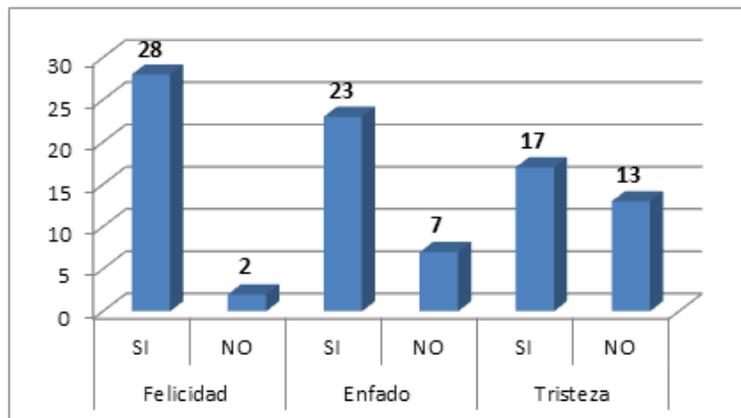
Las aplicaciones se llevaron a cabo en los Centros de Atención Múltiple de los municipios de Aculco y Atlacomulco, Estado de México; a los niños con discapacidad intelectual. Para fines de esta investigación se utiliza la técnica de emociones aplicado a 30 niños de primaria, con lo cual se recabaron los siguientes datos presentados en la tabla. De acuerdo a los objetivos que se

plantearon en la investigación se describen en frecuencia las emociones que identifican los niños.

Tabla 1. Resultado de las emociones que reconocen los niños con discapacidad intelectual.

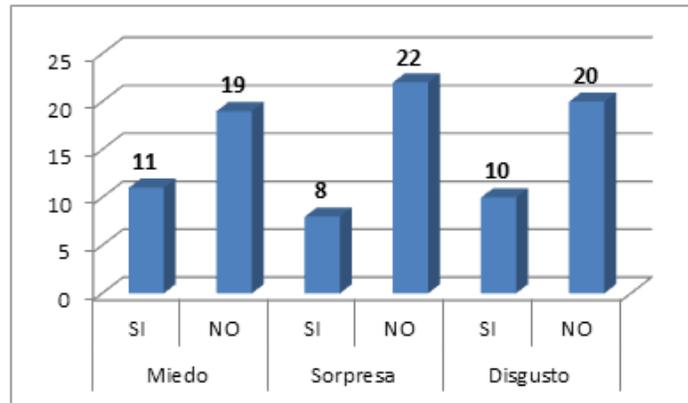
Emoción	Felicidad		Enfado		Tristeza		Miedo		Sorpresa		Disgusto	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Identifica	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Frecuencia	28	2	23	7	17	13	11	19	8	22	10	20

Gráfica 1. Emociones básicas que reconocen los niños con discapacidad intelectual.



Las emociones básicas son reconocidas por los niños de primaria con discapacidad intelectual siendo la felicidad, la emoción con mayor frecuencia.

Gráfica 2. Resultado de las emociones complejas reconocen los niños con discapacidad intelectual.



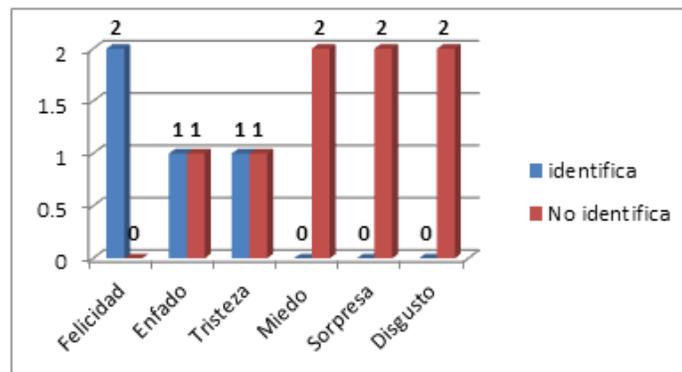
Las emociones que identifican los niños con discapacidad intelectual se dividen en sencillas de identificar y las que fueron difíciles por cada grado escolar así como se muestra en la siguiente tabla de frecuencias.

Tabla 1. Resultados de las emociones que reconocen los niños con discapacidad intelectual

Escolaridad	Emoción											
	Identifican						Difícil de identificar					
	Felicidad		Enfado		Tristeza		Miedo		Sorpresa		Disgusto	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Primero	2	0	1	1	1	1	0	2	0	2	0	2
Segundo	6	0	5	2	3	4	4	3	2	5	3	4
Tercero	3	0	4	0	2	2	2	2	3	1	0	4
Cuarto	4	0	3	1	3	1	2	2	2	2	2	2
Quinto	10	0	9	1	6	4	3	7	1	9	4	6
Sexto	3	0	1	2	2	1	0	3	0	2	1	2
Total	28	2	23	7	17	13	11	19	8	22	10	20

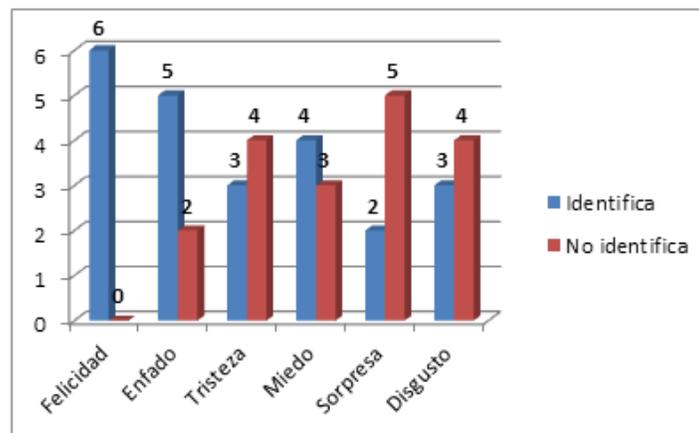
A continuación se presentan las gráficas con frecuencias como corresponde a cada grado escolar desde primero de primaria hasta sexto de primaria. Así como las emociones que identifican los niños de primaria con discapacidad intelectual.

Gráfica 3. Resultados de las emociones que reconocer en primer grado.



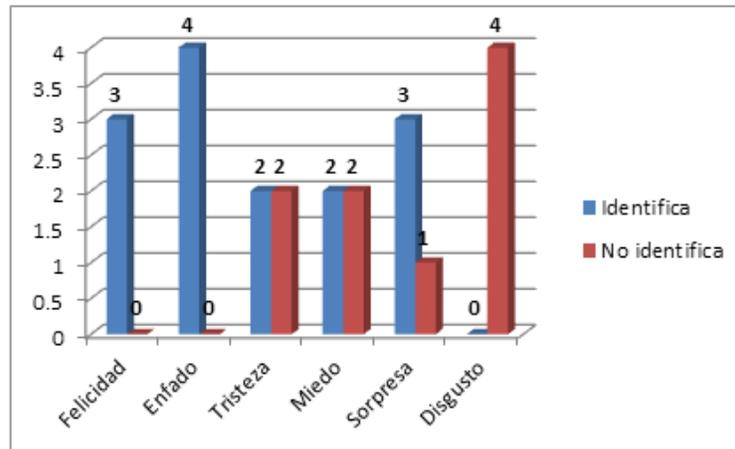
La emoción frecuente en primer grado que identifican los niños son felicidad, enfado, y tristeza.

Gráfica 4. Resultados de las emociones que reconocer en segundo grado.



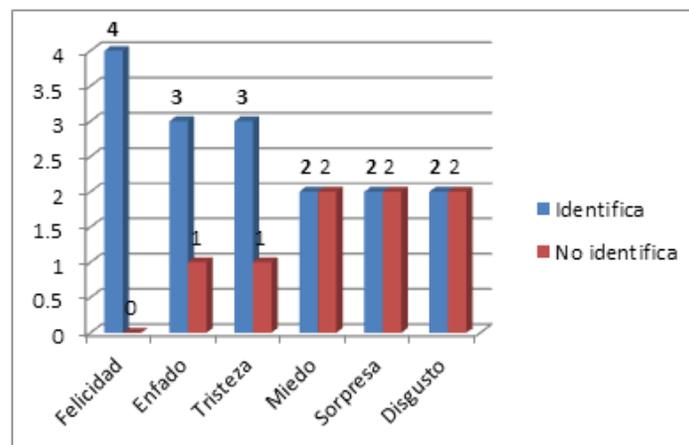
La emoción frecuente que reconocen los niños de segundo grado son felicidad, enfado, siendo para ellos difícil identificar la emoción sorpresa.

Gráfica 5. Resultados de las emociones que reconocer en tercer grado.



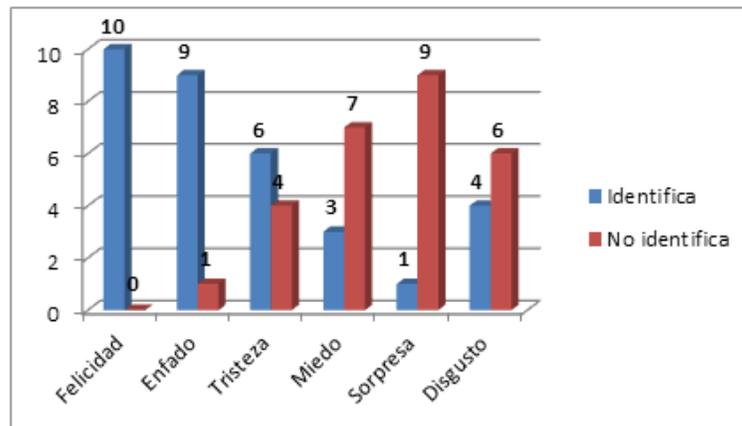
La emoción con mayor frecuencia en tercer grado los niños de primaria con discapacidad intelectual reconocen el enfado.

Gráfica 6. Resultados de las emociones que reconocer en cuarto grado.



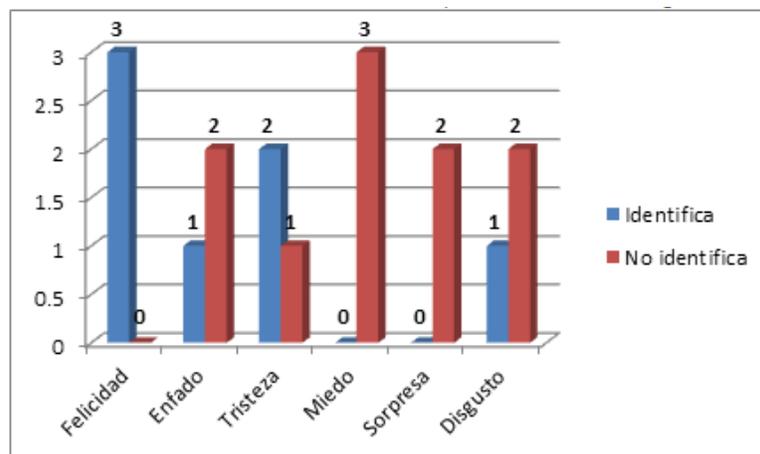
Los alumnos con discapacidad intelectual de cuarto grado identifican la emoción felicidad con mayor frecuencia, que enfado y tristeza.

Gráfica 7. Resultados de las emociones que reconocer en quinto grado



La emoción frecuente en quinto grado que identifican los niños con discapacidad intelectual son felicidad, enfado.

Gráfica 8. Resultados de las emociones que reconocer en sexto grado



La emoción con mayor frecuencia en sexto grado que identifican los niños con discapacidad intelectual es felicidad, teniendo dificultad en la identificación de la sorpresa, miedo, disgusto.

En las tablas y gráficas anteriores se muestran los datos por cada grado escolar y por cada emoción identificada, observándose que el dominio en las emociones es de acuerdo a su nivel educativo y de acuerdo a las actividades realizadas en un ciclo escolar.

DISCUSIÓN

Esta investigación surge del trato con los niños que se encuentran inscritos en los Centros de Atención Múltiple de Aculco y Atlacomulco, Estado de México; se ha observado que los padres muestran dificultad para aceptar al principio la discapacidad de sus hijos, lo que obstaculiza la expresión de sus propios hijos lo que necesitan y sienten, en algunos de ellos no muestran apoyo en las actividades de socialización de sus hijos, por tanto en el logro de la educación básica se propone que los niños desarrollen la formación de su propia autonomía siendo independientes de su cuidado personal, de su expresión y conciencia de sí mismo. Respondiendo a la pregunta de investigación que para los niños con discapacidad intelectual identificar las emociones básicas, resulta complejo de acuerdo a los resultados presentados anteriormente, y las emociones que reconocieron con mayor frecuencia son las emociones como felicidad, enfado.

Al respecto se retoma lo que menciona la Secretaría de Educación Pública (2012), que los niños podrán lograr identificar y expresar las emociones en un contexto escolar y social, por lo tanto los niños con alguna discapacidad tengan la oportunidad de aprender igual que en escuela regular las emociones básicas. Considera que la educación por competencias dentro de un plantel educativo favorece en un aprendizaje significativo, y la integración de los alumnos en las escuelas regulares se ha incrementado, ellos logran modificar actitudes, desarrollar prácticas educativas que les permitan expresar sus emociones y sentimientos mediante actividades culturales y sociales.

Así mismo dentro de la institución se fortalecen los valores y la convivencia en la familia que es el primer núcleo en el cual se desarrolla el niño y comienza a ser independiente, reconoce sus diferencias, y se pretende que adquieran confianza para expresarse, logrando que los niños tengan un dominio gradual en sus emociones como parte de su desarrollo personal y social. Para los niños con alguna discapacidad las estrategias con las que se enseñe serán innovadoras para que

se adquiriera una competencia, siendo importante la participación de la familia, y de los que lo rodean.

Durante la formación de los niños en la educación básica podrán adquirir competencias para la vida y para la convivencia, concibiendo una competencia el saber hacer, aprender y saber ser, por lo tanto el alumno será capaz de identificar las emociones básicas sean positivas o negativas y como parte de esas competencias a fin de favorecer el aprendizaje del grupo en general los niños van a construir su propio conocimiento, en los niños con discapacidad intelectual se fomenta el cuidado propio y fortalezca la convivencia que implica los valores y la interacción con las personas, (García, Escalante y otros, 2000). En el trabajo docente se fomenten los aprendizajes y estos podrán ser significativos, sin embargo se observa en los resultados que los alumnos dentro de estas instituciones aprenden a interactuar y aprenden las emociones básicas, y las complejas se vuelven difíciles en su comprensión.

Las emociones que identifican los niños de los centros de atención a los que se aplicó la técnica de identificación de emociones reconocen las que han aprendido con anterioridad, existiendo desfase en su desarrollo emocional ya que presentan menor frecuencia en las emociones con las que no están en contacto diario como la sorpresa, el miedo, disgusto. Se observa un desfase con relación a la escolaridad ya que se esperaría que los niños que cursan el sexto grado tuvieran mayor conocimiento y experiencia en las emociones presentadas.

Contrastando que el dominio en la identificación de las emociones es gradual de acuerdo a las características de los niños y con relación al grado en el que se encuentran, su contexto y su formación dentro de las instituciones como parte importante de su desarrollo intelectual. Por lo que en escuela regular se espera que los niños que están inscritos en sexto de primaria identifiquen con mayor frecuencia las emociones básicas y complejas, por las habilidades y aprendizajes que ha ido adquiriendo durante sus primeros años escolares sin embargo es posible que los niños con discapacidad intelectual de acuerdo a su limitación y características como la falta de atención

y que su procesamiento de información es ritmo lento, así como la falta de seguimiento de instrucciones o la confusión en las tareas implica que exista un desfase en la identificación de todas las emociones.

Para los niños de primaria con discapacidad intelectual es distinto expresar sus emociones y poder compartirlas con los adultos con los que interactúan, se pretende que los niños con cualquier discapacidad logren adquirir competencias que fortalezcan su aprendizaje y mejoren en aspectos como la convivencia o el desarrollo emocional y como parte de este proceso de formación los niños podrán adquirir herramientas que les permitan interactuar con otros alumnos, e identificar las emociones que forman parte de su vida diaria, logrando algunos aprendizajes esperados de la educación básica en las distintas materias como lo son las artes, la educación física o formación cívica.

CONCLUSIÓN

Al finalizar el trabajo se pudo observar que en los resultados las emociones que identifican los niños de primaria inscritos en los Centros de Atención Múltiple de Aculco y Atlacomulco con discapacidad intelectual son la felicidad, tristeza y enfado tres de las emociones básicas (Goleman, 2005). Ya que se esperaba que identificaran las seis emociones básicas, y siendo sorpresa, miedo, disgusto las emociones que fueron complejas para ellos de acuerdo a su experiencia. En los datos se observa que los niños identifican y expresan las emociones comunes como la felicidad y el enfado en su vida cotidiana así como en la interacción con el medio en que se desarrollan, sus experiencias y su desarrollo intelectual.

Para que los niños logren las competencias y aprendizajes esperados dentro de la institución se busca la relación con las asignaturas para mejorar la integración de los niños a las actividades y mejorar su independencia, desarrollando en ellos la expresión de las emociones, los sentimientos que actúen de acuerdo a lo que aprenden, cabe mencionar que durante la investigación se

observo que el contexto en el que se vive influye en la expresión y que los niños que asisten al CAM Atlacomulco, municipio del Estado de México tuvieron mayor interacción e identificaron las emociones básicas.

De acuerdo al contexto en el que se desarrollan los niños pueden identificar lo que los demás sienten, para los niños con discapacidad intelectual la enseñanza dentro de un salón de clases es distinto y el docente planea de acuerdo de sus necesidades por lo tanto las actividades son modificadas en función de lo que requiera un grupo, En los CAM se ha observado que estas estrategias son de acuerdo a lo que el grupo requiere y la atención personalizada es mínima por lo tanto para que los niños puedan construir su aprendizaje se apoyan de las asignaturas como la educación física o artísticas, la danza o teatro, en las cuales el niño puede lograr un reconocimiento propio y una autonomía de su cuerpo, de sus ideas; de tal manera que exprese lo que siente así mismo colaboraran con sus compañeros, maestros, padres en actividades cotidianas.

REFERENCIAS

Alcázar O. R. J., López, B. B., Rodríguez, G. E., Vázquez, P. F. (2009). Intervención cognitivo conductual para el manejo del enojo: validez social y resultados del tratamiento. *Revista Mexicana de Psicología*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Balbi, J. (2004). *La mente narrativa*. México: Paidós.

Bernal, L. M. E. y Medina, G.M. F. (2004). *Inteligencia emocional*. Colombia: Dimas.

Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. URL disponible en: <http://www.uv.es/=cholz>

- Diego, I., Serrano, A., Conde, C. y Cabello, E. (2006). Técnicas de reconocimiento automático de emociones. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la sociedad de la información*2, (7). Salamanca. España.
- Espinoza, R. (2002). *Desintegración familiar y prevención psicosocial*. México. FEMESAN.
- Fernández, A.M., Dufey, M. y Mourgues, C. (2007). Expresión y reconocimiento de emociones: un punto de encuentro entre evolución, psicofisiológica y neurociencias. *Revista chilena de neuropsicología*, 8-20.
- García, I., Escalante, I., Escandón, M. C., Fernández, L., Mustri, A. y Puga, R. (2000). *La integración educativa en el aula regular: Principios, finalidades y estrategias*. México: Secretaría de Educación Pública.
- García V. G. y Cegarra, A. F. (2008). *Necesidades educativas especiales del alumnado con discapacidad intelectual*. México: Murcia.
- Goleman, D. (2005), *Inteligencia Emocional*. Vergara.
- Greco, C. (2010). Las emociones positivas: Su importancia en el marco de la promoción de la salud mental en la infancia. *Revista de psicología*, 16 (1), 81-93.
- Hernández, R. G. (2006). *Miradas constructivistas en psicología de la educación*. México: Paidós, Educador.
- Hernández, S. R., Fernández. C. C., Baptista, L. P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hidalgo, M. I. (s/f). *Panel para trabajar el reconocimiento de emociones*. URL disponible en: <http://www.irenehidalgo.com>

- Navarro, A. R. (2000). *Las emociones en el cuerpo*. México: Pax.
- Palmero, F. (2003). La emoción desde el modelo biológico. *Revista electrónica de motivación y emoción*. 6 (13).
- Papalia, D. E., Olds, S. W. y Feldman, R. D. (2010). *Desarrollo humano*. México: MC Graw Hill. Interamericana.
- Piaget, J. (1993) Estadios del desarrollo. *Manual de Psiquiatría Infantil*. México.
- Pick, S. y Velasco, F.A.L. (2002). *Como investigar en ciencias sociales*. México: Trillas.
- Pedraza, (2009). La educación para todos ¿también es para los niños con discapacidad intelectual? *Revista de psicología*. Universidad Pedagógica Nacional. D.F.
- Perrenoud, P. (2000). Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿Por qué?, ¿Cómo? *Revista de tecnología educativa*, (3), 311-332. Santiago, Chile.
- Rego, A. y Fernández, C. (2005). Inteligencia emocional: desarrollo y validación de un instrumento de medida. *Sociedad interamericana de psicología*. 39, (001), 23-38.
- Retana, F. B. E. y Sánchez, A. R. (2009). Comparación de las estrategias de regulación emocional usadas para el enojo, la tristeza y el miedo. *Revista Mexicana de Psicología*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Saldías, K., Garcés, I., Mora, P., Moreno, C. y Villarroel, K. (2011). *Desarrollo psicosocial del niño y de la niña*. URL disponible en:
- SEP. (2008). *Educación Básica, primaria*. México: Secretaría de Educación Pública
- SEP. (2010). *Educación Básica, primaria*. México: Secretaría de Educación Pública

SEP. (2011). *Educación Básica, primaria*. México: Secretaría de Educación Pública

SEP. (2012). *Educación Básica, primaria*. México: Secretaría de Educación Pública.

UNICEF, (2012). Desarrollo emocional. Clave para la primera infancia. UNICEF.

Vecina, J. M. L. (2006). Emociones positivas. *Papeles del psicólogo*, 27, (001), 9-17. Madrid, España.

Velásquez, V. M.T. y Guillen, R.N. (2007). Regulación emocional en nadadores en procesos de formación deportiva, categoría infantil. *Revista Psicología Latinoamericana*, 25, (002). Bogotá, Colombia.

Vera, G. Ma. M. (2009). El desarrollo emocional de los niños. *Revista innovación y experiencias educativas*, (15). Granada.

Verdugo, D. A. C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. *Revista Tendencias pedagógicas*, 10, (110), 109-123. Madrid.

Viloria, A. C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *Tendencias Pedagógicas*, (10), 109-123. Madrid.

ANEXO 1

Características de la muestra

SUJETO	EDAD	SEXO	ESCOLARIDAD	DX
1	6	Masculino	Primero	Síndrome de Down
2	6	Masculino	Primero	Síndrome de Down
3	7	Masculino	Segundo	Discapacidad Intelectual
4	7	Masculino	Segundo	Discapacidad Intelectual

5	8	Masculino	Segundo	Discapacidad Intelectual
6	8	Femenino	Tercero	Discapacidad Intelectual
7	8	Masculino	Tercero	Discapacidad Intelectual
8	8	Masculino	Segundo	Discapacidad Intelectual
9	8	Masculino	Segundo	Discapacidad Intelectual
10	8	Masculino	Segundo	Discapacidad Intelectual
11	9	Masculino	Cuarto	Discapacidad Intelectual
12	9	Femenino	Segundo	Síndrome de Down
13	10	Femenino	Cuarto	Discapacidad Intelectual
14	10	Femenino	Quinto	Discapacidad Intelectual
15	10	Femenino	Quinto	Discapacidad Intelectual
16	11	Masculino	Sexto	Discapacidad Intelectual
17	11	Femenino	Tercero	Discapacidad Intelectual
18	11	Femenino	Sexto	Discapacidad Intelectual
19	11	Femenino	Sexto	Discapacidad Intelectual
20	11	Femenino	Tercero	Discapacidad Intelectual
21	11	Femenino	Quinto	Síndrome de Down
22	11	Femenino	Quinto	Síndrome de Down
23	11	Masculino	Cuarto	Síndrome de Down
24	11	Femenino	Cuarto	Discapacidad Intelectual
25	11	Femenino	quinto	Discapacidad Intelectual
26	11	Femenino	quinto	Discapacidad Intelectual
27	11	Masculino	Quinto	Discapacidad Intelectual
28	11	Femenino	Quinto	Discapacidad Intelectual
29	11	Masculino	Quinto	Discapacidad Intelectual
30	11	Masculino	Quinto	Discapacidad Intelectual

ANEXO 2

Técnica de identificación de la Emoción

Edad:

Dx:

Escolaridad:

Sexo:

Años de escolaridad:

Institución:

Fecha de aplicación:

Emoción a identificar	Emoción que identifica	
	Lo identifica 1	No lo identifica 0
Felicidad		
Enfado		
Miedo		
Tristeza		
Disgusto		
Sorpresa		
TOTAL		

El sentido de pertenencia como motivador del desempeño escolar

Vianey Gutiérrez Arenas, Julieta Monjaraz Carrasco

UNAM ZARAGOZA

Resumen

El sentido de pertenencia a la escuela, hace referencia al grado de identificación de los estudiantes con su escuela, así como el grado en que se siente aceptado por los demás estudiantes y miembros, la evaluación que hace de la institución y el papel de la educación en su vida (Douglas, 2000). En este estudio, se responde a la pregunta de investigación “¿Existe relación del sentido de pertenencia escolar y familiar con el desempeño escolar en estudiantes de secundaria?” Para ello, se construyó una escala con respuesta tipo Likert, que mide el sentido de pertenencia. La muestra fue de 171 estudiantes de educación secundaria. Los resultados indican, que existe una correlación positiva y estadísticamente significativa entre el sentido de pertenencia a la escuela y el desempeño escolar, es decir a mayor sentido de pertenencia a la escuela, mejor desempeño escolar.

Palabras clave: sentido de pertenencia, sentido de pertenencia a la escuela, sentido de pertenencia a la familia, desempeño escolar.

El hombre por su naturaleza social, tiene la necesidad de establecer vínculos con las personas que le rodean: necesita cuidados, amor, alimento, seguridad, entre otros elementos que se los otorga el pertenecer a una sociedad, específicamente, a una familia.

Un grupo son dos o más individuos que comparten una identificación social de su persona, es decir que se perciben como miembros de la misma categoría social (Kimble, Hirt & Diaz-Loving,

2002). Gonzáles (1992), explica que un grupo es una reunión de varias personas que interactúan entre sí con el objeto de lograr ciertas metas comunes, en cuyo espacio emocional todos los integrantes se reconocen como miembros pertenecientes al grupo y rigen su conducta en base a normas que todos han creado y/o aceptado.

La influencia de los grupos a los que se pertenece a lo largo de la vida es evidente; impactan en la forma de ver y evaluar la realidad, de reaccionar ante situaciones y de interactuar con otros individuos fuera del grupo. La personalidad determina a que grupos pertenecer al mismo tiempo que los grupos influyen en la personalidad. Pertenecer a un grupo, es importante en el desarrollo de los individuos; son indispensables en la formación de la identidad, otorgan un sentido de pertenencia, un grupo de referencia con normas y reglas específicas, así como perspectivas e ideales (Expósito & Moya, 2005). El grado de pertenencia que experimenten determinará el grado en que estos grupos influirán en el individuo (Hopenhayn & Sojo, 2007).

El sentido de pertenencia puede definirse como el grado de vinculación e identificación que manifiestan los individuos con la sociedad, las instituciones y grupos que la conforman (Comisión Económica Para América Latina y el Caribe, 2007a). Incluye todas aquellas expresiones psicosociales y culturales que indican el grado de vinculación e identificación con respecto los grupos de los que se es parte.

La teoría de la motivación de Maslow y el construccionismo social de Gergen, son dos teorías que nos permiten explicar la necesidad de pertenecer a un grupo y el papel que juega en el desarrollo integral del ser humano el sentido de pertenencia.

Teoría de la Motivación de Maslow

La motivación, es un punto crucial cuando se estudia al ser humano, pues es lo que activa, mantiene y dirige la conducta. Los seres humanos actúan de acuerdo a su motivación, hacia un fin determinado y de una forma específica.

De acuerdo con Maslow (1991), las necesidades básicas se ordenan en una especie de pirámide jerárquica, para avanzar de un peldaño a otro, es necesario satisfacer las necesidades más básicas, para poder avanzar a las necesidades superiores. Esta pirámide, está distribuida de la siguiente manera: 1) Necesidades fisiológicas, 2) Necesidades de seguridad, 3) Necesidades de amor, afecto y pertenencia, 4) Necesidades de reconocimiento y 5) Necesidades de autorrealización.

La gratificación de estas necesidades representa un factor muy importante en el adecuado desarrollo humano, así como la frustración de las necesidades básicas, es un riesgo para la salud física y mental de las personas. Las necesidades superiores aparecen cuando las necesidades más básicas están satisfechas, es decir, podemos mirar hacia metas de orden superior o social, en la medida en que nuestras necesidades básicas estén satisfechas. Maslow (1991), menciona que en gran medida, la salud del adulto se debe a la falta de situaciones amenazantes en su infancia o al haber superado dichas frustraciones, así, los adultos sanos están más preparados para soportar situaciones amenazantes o las perciben como menos amenazadoras.

Por ello, la teoría de la motivación es importante cuando se habla del sentido de pertenencia, que es una necesidad básica en todos los seres humanos. La satisfacción de la necesidad de pertenencia, permite además la satisfacción de otras necesidades como de alimentación, de seguridad, de reconocimiento, de amor e incluso dentro de la sociedad se encuentran y que construyen las formas de autorrealización. Por otro lado, como lo menciona Maslow (1991), el no perte-

necer implica la frustración de varias necesidades, lo cual se puede traducir en psicopatologías, que a su vez significa un problema social.

Teoría del Construccionismo Social de Gergen

La teoría del construccionismo social, sostiene que para explicar al individuo es indispensable estudiar su contexto. Explica que todo comienza con lo social y la relación más que con el individuo aislado; la concepción del conocimiento del mundo y del yo, tienen su origen en las relaciones humanas. “Aquello que consideramos como verdadero y no falso, como objetivo y no subjetivo, como científico y no perteneciente al mito, como racional y no irracional, como moral y no amoral, ha nacido de grupos de individuos que tienen una situación concreta en la historia y la cultura” (Gergen, 2005; p. 48).

Para las personas son indispensables las relaciones con otros, pues a través de estas se crean conceptos, realidades e incluso se valida la propia existencia; “la percepción misma de nuestra individualidad la debemos a estas relaciones” (Ibídem, p. 27).

Un elemento imprescindible en esta teoría es el lenguaje, indispensable para acceder y construir la realidad social. En ese sentido, las palabras tienen una función activa y constructiva que les permite estructurar y modificar la realidad a la que se refieren. Es decir, las palabras, no tienen un significado en sí mismos, sino que lo generan en el ámbito de la interacción humana (Gergen, 1996). De esta manera, todos los conceptos con los que el sujeto se mueve, están definidos según el contexto; “el saber, la razón, la emoción y la moralidad no residen en la mente del individuo, si no en las relaciones” (Gergen, 2005; p. 49).

El sentido de pertenencia, entonces, sería indispensable para la formación y desarrollo de las personas, para entender el mundo en que vive, la relación con las otras personas y su propia existencia. Es en la pertenencia a los grupos sociales, donde se apropia del lenguaje, indispensa-

ble para la creación de conceptos y la socialización. Además, es en los grupos, donde se valida como persona, donde se encuentran las formas válidas de ser, que se integran al conocimiento y más tarde se reflejan en la conducta durante las nuevas interacciones.

Así pues, desde que nace y hasta que muere, el ser humano tiene la necesidad de pertenecer. Para esta investigación, se ha estudiado a una muestra en edad adolescente, pues la tarea más importante de esta etapa, es la construcción de la identidad para una definición coherente de sí mismo (Berger, 2006), proceso en el cual, la pertenencia es indispensable. De acuerdo con Erickson (1970), en la adolescencia se afronta la tarea de identidad frente a la confusión de la identidad. Como resultado de la adecuada conformación de la identidad, los jóvenes adquieren mayor seguridad y una autoestima fuerte. Erickson (1982, citado en Papalia, Wendkos y Duskin, 2009) menciona que los adolescentes que resuelven satisfactoriamente la crisis de identidad, desarrollan la virtud de la fidelidad (lealtad o sentido de pertenencia a un ser querido), que es una extensión de la confianza propia hacia los demás.

En esta construcción de la identidad, el contexto social al que pertenece es muy importante, pues es de ahí donde obtiene los referentes para hacerlo. La sociedad se encarga de mostrarle lo que se considera como una persona valiosa, así como las formas de vida que juzga adecuadas.

En la adolescencia la red social crece. El tiempo que los adolescentes comparten con su grupo de amigos se incrementa, al igual que el número y el tipo de actividades que comparte con ellos (Moreira, Sanchez & Miron, 2007), así, el contexto escolar, se convierte en un lugar relevante para los adolescentes, por las relaciones que se gestan, dentro de él. Por ello, el sentido de pertenencia en las instituciones educativas, juega un papel muy importante, pues las relaciones que establecen los estudiantes con sus pares, los docentes y en general con el grupo o comunidad en la cual interactúan, son fundamentales en la construcción de una identidad que les permita desarrollarse plenamente (INEE, 2006).

En el ámbito de la educación, se han realizado investigaciones para entender el impacto del sentido de pertenencia en el desempeño escolar de los alumnos. El concepto de desempeño escolar, incluye las conductas y procesos que el alumno lleva a cabo para apropiarse de los conocimientos y utilizarlos en la práctica. Tonconi (2010), menciona que el desempeño escolar, es un indicador del nivel de aprendizaje obtenido por el estudiante, que incluye aspectos como la eficacia en el logro de los objetivos curriculares para las diversas asignaturas. Las calificaciones, son una de las variables más utilizadas para medir el rendimiento o desempeño académico (Navarro, 2003; Cartagena, 2008).

Este desempeño, depende de muchos factores que pueden ser divididos en internos (propios de los estudiantes) y externos (propios del ambiente o del contexto). En los factores internos, se encuentran las condiciones fisiológicas (la salud, la nutrición, el desarrollo), las habilidades, las aptitudes y actitudes de los estudiantes, la motivación para estudiar, sus hábitos de estudio y lectura, el estado emocional, el autoconcepto, entre otros (Salinas, 2010).

Por otro lado, en los factores externos, están las condiciones de la escuela (materiales, la distancia de la casa a la escuela, espacio) y el entorno escolar, factor que incluye la escuela, los docentes y los compañeros de clase, quienes son fundamentales para propiciar al estudiante una adecuada integración y participación en las actividades curriculares y extracurriculares (Lozano, 2003; Salinas, 2010).

Recientemente, ha habido un creciente interés por el sentido de pertenencia como factor de gran impacto en el desempeño escolar y por lo tanto, una estrategia para incentivarlo.

El sentido de pertenencia a la escuela, hace referencia al grado de identificación de los estudiantes con su escuela, así como el grado en que se siente aceptado por los demás estudiantes y miembros (como los profesores), la evaluación que hace de la institución (si cree que es una buena institución o no) y el papel de la educación en su vida (si cree que es importante estudiar o

no). Esto se refleja en su participación en actividades tanto académicas como no académicas, organizadas en el espacio escolar; asistir a clases, prepararse, hacer las tareas, poner atención a las clases, socializar con los alumnos, así como participar en actividades deportivas o lúdicas, dentro del plantel (Douglas, 2000).

Son pocos los estudios realizados en este ámbito, sin embargo, los que se han realizado, reflejan que el sentido de pertenencia está correlacionado positivamente con el desempeño escolar de los alumnos (a mayor sentido de pertenencia, mejor desempeño escolar) (Hurtado & Cartes, 1997; Douglas, 2000; INEE, 2006; Juvonen, 2006), por lo que es indispensable que se trabaje en lograr que los alumnos se sientan parte de sus escuelas.

De acuerdo con Lehmann (1994), el sentido de pertenencia es muy importante en la calidad del proceso educativo, al traducirse en un desempeño docente de mayor iniciativa, creatividad y compromiso. Lo mismo ocurre con los alumnos; un estudiante con sentido de pertenencia, quiere y siente como suya la institución, ayuda a cuidarla, manteniéndola ordenada y limpia, colabora en todas las actividades que se programan, cuida y hace buen uso de los equipos y materiales.

De acuerdo con el INEE (Instituto Nacional para Evaluación de la Educación, 2006) para que los alumnos desarrollen sentido de pertenencia a su escuela, es necesario que compartan los valores que ésta representa, así como mantenerlos involucrados en actividades escolares, pues entre más expuesto se esté a diversas actividades dentro de la institución se logrará un mayor desarrollo de las habilidades y competencias académicas.

Metodología

Con base en el marco teórico expuesto, en esta investigación se responde a la pregunta de investigación: ¿Cuál es la relación del sentido de pertenencia escolar y familiar con el desempeño escolar en estudiantes de secundaria?

Objetivo: Conocer la relación del sentido de pertenencia escolar y familiar con el desempeño escolar en estudiantes de secundaria.

Hipótesis

Hipótesis conceptual: El sentido de pertenencia escolar y familiar, tienen un papel de suma importancia en la calidad del proceso educativo, pues tienen una relación directa con el desempeño escolar, así como en la participación en actividades tanto académicas como no académicas, organizadas en el espacio escolar (por ejemplo, asistir a clases, hacer las tareas, poner atención a las clases, socializar con los alumnos) (Lehman, 1994; Douglas, 2000).

Hipótesis general: Existe relación entre el sentido de pertenencia escolar y familiar y el desempeño escolar en estudiantes de secundaria.

Variables

Variable dependiente: desempeño escolar

- Definición conceptual: el desempeño escolar, es un indicador del nivel de aprendizaje obtenido por el estudiante, que incluye aspectos como la eficacia en el logro de los objetivos curriculares para las diversas asignaturas (Tonconi, 2010).

- Definición operacional: promedio

Variable independiente: sentido de pertenencia

- Definición conceptual: grado de vinculación e identificación que manifiestan los individuos con la sociedad, las instituciones y grupos que la conforman (CEPAL, 2007a).
- Definición operacional: puntaje obtenido en la escala tipo Likert

Variables sociodemográficas

- Sexo
 - Definición conceptual: conjunto de características biológicas que definen al espectro de los seres humanos como hombres y mujeres (OPS, 2000).
 - Definición operacional: respuesta a la pregunta sociodemográfica
- Grado
 - Definición conceptual: Etapas en que se divide un nivel educativo (Santrock, 2006).
 - Definición operacional: respuesta a la pregunta sociodemográfica
- Tipo de núcleo familiar
 - Definición conceptual: unidad económica, doméstica y de parentesco de dos generaciones, que consta de uno de los padres o los dos y sus hijos biológicos, adoptados o hijastros (Papalia et al, 2009).

- Definición operacional: respuesta a la pregunta sociodemográfica

Tipo de investigación: Descriptiva, correlacional, de campo y transversal

Diseño: una sola muestra, intragrupal y multivariado.

Participantes: La selección de la muestra fue no probabilístico y accidental. Participaron 171 estudiantes de secundaria del turno matutino; 78 hombres y 93 mujeres, 48 alumnos de 1° grado, 79 de 2° grado y 44 de 3° grado. El 71.9% de la muestra (123 alumnos), indicaron que vivían con ambos padres, el 24% (41 alumnos) que vivían solo con mamá, el 2.9% (5 alumnos) que vivían solo con papá y el 1.2% (2 alumnos) que no vivían con ninguno de sus padres. La muestra, tiene una media de 3.78 en el puntaje total de la Escala, lo que indica un nivel medio de sentido de pertenencia.

Instrumento: Se construyó una Escala con respuesta tipo Likert, con $\alpha=.779$ (ver Anexo), para medir el sentido de pertenencia a la escuela y el sentido de pertenencia a la familia, que consta de 7 dimensiones; 1) Identificación con la institución, 2) compromiso con la institución, 3) evaluación de la institución y los miembros que la conforman, 4) experiencia de sentirse parte de la institución, 5) participación en las actividades escolares, 6) participación en las actividades familiares y 7) bienestar familiar, con un total de 28 ítems.

Resultados

a) Prueba t de student, para comparar los sexos (véase Tabla 1): Solo se observaron diferencias estadísticamente significativas ($\alpha = .041$), en la dimensión de Participación en las actividades familiares.

Tabla 1. Comparación entre sexos con prueba t de student para muestras independientes

		Prueba de muestras independientes				
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilate- ral)
Total	Se han asumido varianzas iguales	4.796	.030	.956	154	.341
	No se han asumido varianzas iguales			.975	151.968	.331
Comp	Se han asumido varianzas iguales	1.690	.195	.653	166	.515
	No se han asumido varianzas iguales			.664	165.933	.508
Iden	Se han asumido varianzas iguales	2.353	.127	-.062	167	.951
	No se han asumido varianzas iguales			-.063	166.866	.950
Eval	Se han asumido varianzas iguales	1.390	.240	1.840	167	.067
	No se han asumido varianzas iguales			1.861	166.514	.065
Expe	Se han asumido varianzas iguales	6.756	.010	.790	168	.430
	No se han asumido varianzas iguales			.809	167.462	.420
Partic	Se han asumido varianzas iguales	.260	.611	.787	167	.432
	No se han asumido varianzas iguales			.796	166.381	.427

Partfam	Se han asumido varianzas iguales	6.368	.013	2.063	168	.041
	No se han asumido varianzas iguales			2.112	165.603	.036
Bienfam	Se han asumido varianzas iguales	1.333	.250	.496	166	.621

b) Prueba ANOVA para comparar el tipo de núcleo familiar: En esta comparación, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas (véase tabla 2).

Tabla 2. Comparación entre tipo de núcleo familiar con ANOVA

		ANOVA		
		Gl	F	Sig.
total	Inter-grupos	3	.155	.926
	Intra-grupos	152		
	Total	155		
iden	Inter-grupos	3	.476	.699
	Intra-grupos	165		
	Total	168		
comp	Inter-grupos	3	.533	.660
	Intra-grupos	164		
	Total	167		
eval	Inter-grupos	3	.335	.800
	Intra-grupos	165		
	Total	168		
expe	Inter-grupos	3	.555	.646
	Intra-grupos	166		
	Total	169		
partic	Inter-grupos	3	.350	.789
	Intra-grupos	165		
	Total	168		
partfam	Inter-grupos	3	1.053	.371
	Intra-grupos	166		
	Total	169		
bienfam	Inter-grupos	3	.882	.452
	Intra-grupos	164		
	Total	167		

c) Prueba ANOVA para los grados (Tabla 3): Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en: a) la puntuación total ($\alpha = .021$), b) la dimensión de Identificación con la institución ($\alpha = .012$) y c) dimensión de Compromiso con la institución ($\alpha = .004$), siendo el 1° grado, el grupo que muestra un mayor puntaje en las tres dimensiones.

Tabla 3. Comparación entre tipo de núcleo familiar con prueba ANOVA

		ANOVA		
		Gl	F	Sig.
total	Inter-grupos	2	3.968	.021
	Intra-grupos	153		
	Total	155		
iden	Inter-grupos	2	4.516	.012
	Intra-grupos	166		
	Total	168		
comp	Inter-grupos	2	5.628	.004
	Intra-grupos	165		
	Total	167		
eval	Inter-grupos	2	1.954	.145
	Intra-grupos	166		
	Total	168		
expe	Inter-grupos	2	2.519	.084
	Intra-grupos	167		
	Total	169		
partic	Inter-grupos	2	1.300	.275
	Intra-grupos	166		
	Total	168		
partfam	Inter-grupos	2	.721	.488
	Intra-grupos	167		
	Total	169		
bienfam	Inter-grupos	2	1.009	.367

Intra-grupos	165
--------------	-----

Correlación entre el sentido de pertenencia escolar y familiar y el desempeño escolar: Para probar la hipótesis de este estudio, “Existe relación entre el sentido de pertenencia escolar y familiar y el desempeño escolar en estudiantes de secundaria”, se llevó a cabo una correlación (véase Tabla 4)

Tabla 4. Correlación del promedio con las medias de los factores

	Total	Iden	Comp	Eval	Expe	Partic	Partfam	Bienfam	Prom
Total	1	.839 ^{**}	.875 ^{**}	.889 ^{**}	.744 ^{**}	.759 ^{**}	.715 ^{**}	.713 ^{**}	.269 [*]
Iden		1	.668 ^{**}	.734 ^{**}	.586 ^{**}	.616 ^{**}	.419 ^{**}	.449 ^{**}	.178 [*]
Comp			1	.781 ^{**}	.570 ^{**}	.519 ^{**}	.560 ^{**}	.595 ^{**}	.306 ^{**}
Eval				1	.541 ^{**}	.602 ^{**}	.558 ^{**}	.540 ^{**}	.287 ^{**}
Expe					1	.560 ^{**}	.423 ^{**}	.522 ^{**}	.198 ^{**}
Partic						1	.442 ^{**}	.370 ^{**}	.159 [*]
Partfam							1	.740 ^{**}	.082
Bienfam								1	.121
Promedio									1

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

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

Estos datos, indican que las dimensiones a) identificación con la institución, b) compromiso con la institución, c) evaluación de la institución y los miembros que la conforman, d) experiencia de sentirse parte de la institución y e) participación en las actividades escolares, muestran una correlación positiva y estadísticamente significativa con el promedio. Sin embargo, las dimensiones de a) participación en las actividades familiares y c) bienestar familiar, no muestran correlación significativa con el promedio.

Discusión

1) Comparación en el sentido de pertenencia en relación con las variables socio demográficas

a) Comparación entre sexos: En esta comparación se encontraron diferencias únicamente en la dimensión de participación en las actividades familiares. En la revisión bibliográfica se encontró que en la adolescencia, las mujeres participan más en las actividades sociales (familiares, escolares y de otro tipo) en comparación con los hombres, debido a que la construcción de su identidad y desarrollo de autoestima, está relacionada con su manejo de responsabilidades, su habilidad para cuidar de otros y de sí mismas y en general con sus relaciones con los demás, mientras que para los hombres, estos procesos dependen más de los logros individuales (Papalia et al, 2009). Sin embargo, en esta muestra, los hombres obtuvieron una media superior a las mujeres en dicha dimensión lo que es contrario a la teoría consultada, por lo que se cree que es necesario indagar en otro estudio sobre este tema.

b) Comparación entre tipo de núcleo familiar: En esta comparación, no se encontraron diferencias significativas en el sentido de pertenencia con relación al tipo de núcleo familiar. Estos resultados, son congruentes con los obtenidos en el estudio realizado por Ricciuti (2004, en: Papalia *et al.*, 2009), para conocer el impacto que el tipo de núcleo familiar tiene en el desempeño escolar y la relación con los miembros de la escuela, en estudiantes de entre 12 y 13 años. Los datos de dicho estudio, indicaron que no existían diferencias en relación a dichos puntos entre los adolescentes que vivían con ambos padres o solo con uno. Ricciuti (2004, *Ibíd.*), explica que los efectos negativos de vivir en un hogar con solo uno de los padres, pueden ser compensados con la relación y los recursos que le aporte éste, lo que explica no haya diferencias entre los grupos.

c) Comparación entre grados: Los resultados de esta comparación, indican que en esta muestra existen diferencias entre los grados en el puntaje total de la escala, así como en las dimensiones de identificación con la institución y compromiso con la institución, siendo 1° grado el que presenta la media más alta y el 3° el que presenta la media más baja. Anderman (1997) menciona que los cambios físicos y psicológicos propios de la adolescencia, provocan un declive en la motivación escolar, lo cual se ve reflejado en el desempeño y su sentido de pertenencia.

Flores y Gómez (2010) en un estudio con adolescentes estudiantes de secundaria, con la finalidad de conocer la influencia del tiempo en la motivación escolar y sus efectos en el desempeño escolar, encontraron que existen diferencias significativas con relación al grado, siendo el 1° grado el que presentaba mayor motivación y 3° el que presentaba menor motivación, resultados que coinciden con los hallados en este estudio. Los autores explican que conforme avanzan en su paso por la secundaria, hay un aumento en la evasión de las actividades académicas (pero no en las relaciones con sus pares), y que su motivación está más orientada a la calificación más que al aprendizaje.

Así mismo, las dimensiones en las que se encontraron diferencias en esta investigación (identificación con la institución y compromiso con la institución) así como en los estudios mencionados anteriormente, están relacionadas con la institución. Esto se puede deber a la relación de los adolescentes con las figuras de autoridad (Papalia *et al.*, 2009). La escuela, como institución, representa una figura de autoridad importante para los jóvenes (Molpeceres, Llinares, & Bernad, 1999), por lo que esta disminución en su motivación escolar, puede estar relacionada con la forma en que perciben a las autoridades educativas.

Sin embargo, de acuerdo con Reyes (2009) para los adolescentes la secundaria es un espacio muy importante, no por su función educativa, sino su función "lúdica", pues se convierte en un espacio en el que se establecen relaciones entre pares donde se divierten, comparten intereses,

crea redes de apoyo con sus amigos, además están ausentes las figuras de autoridad, por lo que su sentido de pertenencia puede estar fundamentalmente basado en estas relaciones.

2) Relación entre el sentido de pertenencia escolar y familiar con el desempeño escolar

La hipótesis central de esta investigación, es que “existe relación entre el sentido de pertenencia escolar y familiar con el desempeño escolar”. Los datos estadísticos, indican que en esta muestra si existe relación significativa entre el sentido de pertenencia a la escuela y el desempeño escolar; a mayor sentido de pertenencia, mejor desempeño escolar. Esto coincide con los estudios consultados, que indican que el sentido de pertenencia a la escuela, tiene un gran impacto en el desempeño de los estudiantes, pues se refleja en su participación en actividades tanto académicas como no académicas, organizadas en el espacio escolar (Hurtado & Cartes, 1997; Douglas, 2000; INEE, 2006; Juvonen, 2006).

Además, se encontró que los diversos factores que componen la escala, presentan una correlación alta y estadísticamente significativa, lo que indica que a medida que aumenta una, las demás también aumentarían.

Por otra parte, los resultados de la correlación indican que en esta muestra, el sentido de pertenencia a la familia, no tienen relación significativa con el desempeño escolar. Estos datos, concuerdan con las teorías del desarrollo; el grupo prioritario para los adolescentes, es el grupo de amigos, que se encuentra principalmente en el contexto escolar, ya que se encuentran en busca de autonomía y de referentes para construir su identidad (Moreira et al, 2007).

Finalmente, los datos de este estudio coinciden con otras investigaciones, donde se ha manifestado que el sentido de pertenencia en las instituciones educativas, es muy importante; 1) por que incentiva el desempeño escolar de los estudiantes (Hurtado & Cartes, 1997; Douglas, 2000; Juvonen, 2006) y 2) por que las relaciones que establecen los estudiantes con la comunidad, son fun-

damentales en la construcción de una identidad que les permita desarrollarse plenamente (INEE, 2006).

Conclusión

Para el ser humano, la pertenencia es una necesidad vital, indispensable para su supervivencia. Pertenecer le permite construir su identidad y validarse como persona. El no pertenecer, representa una amenaza para su desarrollo

En la adolescencia, esta necesidad de pertenecer se hace más evidente, pues aún no se han formado relaciones estables fuera de casa, relaciones que le son indispensables para afrontar la tarea más importante de la adolescencia; la construcción de la identidad. La identidad, no puede entenderse sin un contexto social. Las interacciones con los demás, aportan información valiosa que el sujeto se apropia y utiliza para manejarse en la vida. Los grupos a los que pertenece, le dan identidad y lo colocan dentro de campos sociales.

Para el adolescente, la secundaria se convierte en un espacio clave en la construcción de su identidad. La comunidad escolar representa su grupo prioritario de socialización, pues se encuentra con otros individuos con los que comparte interés, gustos y preocupaciones. Además es un lugar donde puede ejercer la autonomía que va ganando del contexto familiar. Por ello, a pesar de ser un periodo de tiempo corto, la secundaria es de suma importancia en el paso por la adolescencia (Reyes, 2009).

Desarrollar sentido de pertenencia a la escuela, trae efectos positivos en los estudiantes; por un lado, le propicia un medio que él juzga seguro, donde puede establecer relaciones que le ayudaran en la construcción de su identidad y por otro lado, servirá de incentivo en su desempeño escolar.

Partiendo de este importante hecho, las instituciones educativas deben tener en cuenta la gran responsabilidad que poseen al ser parte fundamental en el desarrollo de los adolescentes. Es necesario, que el contexto escolar sea un lugar agradable, que brinde a los estudiantes la posibilidad de crecimiento, no solo académico sino también personal. En ocasiones, cuando los adolescentes viven en un ambiente familiar conflictivo, su sentido de pertenencia a la escuela les brinda seguridad y estabilidad, además es para ellos una fuente de apoyo que les da la posibilidad de continuar desarrollándose sin relacionarse en conductas de riesgo como la drogadicción, previniendo así graves problemas sociales.

En un momento como el que se vive en la actualidad, donde la crisis es una constante (crisis educativa, de desempleo, de violencia e inseguridad, ambiental...), es indispensable mirar a la educación como un recurso. Esto se convierte en una necesidad urgente, cuando se analiza el panorama actual en el país; México ocupó el primer lugar en 2013, en el número de desertores escolares de 15 a 18 años, el último lugar en expectativas de los jóvenes de terminar el bachillerato y la universidad, así como el 3° lugar de población juvenil que no estudia ni trabaja (los llamados “nini”), de entre los países miembros de la OCDE (Poy, 2013).

Promover el sentido de pertenencia a las escuelas, funcionará como un incentivo en el desempeño de los estudiantes y los docentes, lo que mejora la calidad de su participación y con ello, de la educación. Proporciona mayores oportunidades a los adolescentes, pues individuos con educación, significa individuos conscientes, pensantes, analíticos, críticos, que cumplen con sus obligaciones y que conocen y exigen sus derechos, que están al pendiente de las acciones de los diferentes niveles de gobierno, que opinan y se manifiestan contra las injusticias, que exigen de sus gobernantes un trabajo eficaz en beneficio de la sociedad (y no solo de sus bolsillos).

Referencias

- Anderman, E. (1997). Changes in Achievement goal orientations, perceived academic competences, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology* (22), 269 – 298.
- Berger, K. (2006). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia* (7° edición). España: Panamericana.
- Cartagena, M. (2008). Relación entre la autoeficacia y el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en alumnos de secundaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (3), 59 - 99.
- CEPAL (2007a). *Cohesión social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: CEPAL
- Douglas, J. (2000). *Student engagement to school. A sense of belonging and participation*. EUA: OECD.
- Erickson, E. (1972). *Sociedad y adolescencia*. México: Siglo Veintiuno.
- Expósito, F. y Moya, M. (2005). *Aplicando la psicología social*. España: Pirámide.
- Flores, R. y Gómez, J. (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12 (1). Recuperado el día 12 de octubre de 2013 de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v12n1/v12n1a5.pdf>
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones: aproximaciones al Construccinismo social*. Barcelona: Paidós.
- (2005). *Construir la Realidad. El futuro de la psicoterapia*. Barcelona: Paidós.

González, N. (1992). *Interacción Grupal*. México: Editorial Planeta Mexicana.

Hopenhayn, M. y Sojo, A. (2007). *Sentido de pertenencia en sociedades fragmentadas: América Latina en una perspectiva global*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Hurtado, S. y Carter, D. (1997). Effects of college transition and perception of campus racial climate on Latino college. Student's sense of belonging. *Sociology of Education*, 70 (4), 324 – 345.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2006). *El sentido de pertenencia. Una aproximación a su entendimiento*. Recuperado el 20 de agosto de 2013 de: http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Textos_divulgacion/Desafios_educativos/Nueve/breviario9a.pdf

Juvonen, J. (2006). Sense of Belonging, Social Bonds, and School Functioning. En: Alexander, A. y Winne, H. (2006). *Handbook of Educational Psychology*. EUA: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Kimble, C.; Hirt, E. y Diaz-Loving, R. (2002). *Psicología social de las Américas*. México: Pearson.

Lehmann (1994). El sentido de pertenencia como catalizador de una educación de calidad. *Estudios Públicos*, 56, 141 – 162.

Lozano, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la adolescencia. *Revista Electronica de Investigacion Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1 (1), 43 – 66.

Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad* (3° edición). España: Díaz de Santos S. A.

- Molpeceres, M.; Llinares, L. y Bernad, J. (1999). La percepción de las figuras de autoridad formales e informales y la inclinación a la conducta delictiva en la adolescencia: un análisis preliminar de sus relaciones. *Intervención Psicosocial*, 8 (3), 349-367.
- Moreira, V.; Sanchez, A. y Miron, L. (2007). El grupo de amigos en la adolescencia. Relación entre afecto, conflicto y conducta desviada. *Boletín de Psicología*, 100, Noviembre 2010.
- Navarro, R. (2003). El rendimiento académico; concepto, investigación y desarrollo. REICE. *Revista Iberoamericana sobre la Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (2), julio – diciembre, 2003. Consultado el día 28 de junio de 2013 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55110208>
- Papalia, D.; Wendkos, S. y Duskin, R. (2009). *Desarrollo humano* (11ª edición). China: McGraw Hill.
- Poy, L. (25 de junio de 2013). México: primero en deserción escolar de 15 a 18 años: OCDE. *La Jornada* (36).
- Reyes, A. (2009). La secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (40), 147 – 174.
- Reynoso, E. (2011). Factores que determinan el rendimiento escolar en el nivel secundario en el estado de Nuevo León. Tesis de doctorado. Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Salinas, F. (2010). *Estudio sobre los factores que influyen en el rendimiento escolar*. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital.
- Tonconi, J. (2010). Factores que influyen en el rendimiento académico y la deserción de los estudiantes de la facultad de ingeniería económica de la una-puno, periodo 2009. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, vol. 2, núm. 11 (enero 2010).



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA
PSICOLOGÍA



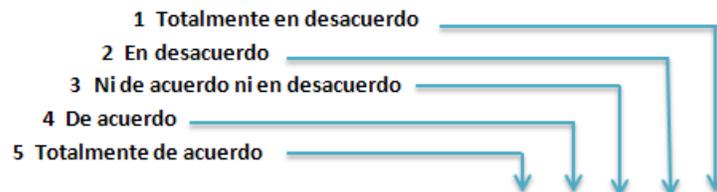
Este cuestionario tiene por objetivo conocer algunos de los aspectos que influyen en tu desempeño escolar. La información que nos brindes es muy valiosa para planear programas de intervención en beneficio de los estudiantes. A continuación te presentamos una serie de enunciados. Te pedimos que contestes con toda honestidad. No hay respuestas correctas ni incorrectas. La información que nos proporcionas será confidencial y solo será usada para los fines que esta investigación requieran. Gracias por tu colaboración.

Grado: _____ Sexo: () Hombre () Mujer Promedio: _____

Vives con: () mamá y papá () solo con mamá () solo con papá Otros, ¿Quiénes? _____

Instrucciones:

Marca con una X la opción con la que más te identifiques:



	5	4	3	2	1
1. Me gusta participar en las actividades que organiza mi escuela	5	4	3	2	1
2. Las actividades que organiza la escuela son de calidad	5	4	3	2	1
3. En mi familia cada miembro cumple con sus tareas	5	4	3	2	1
4. Mis compañeros respetan mi trabajo en clase	5	4	3	2	1
5. Me gusta ayudar en las tareas del hogar	5	4	3	2	1
6. Estudiar es mi principal actividad	5	4	3	2	1
7. Respeto el reglamento de mi escuela	5	4	3	2	1
8. La convivencia con los miembros de la escuela enriquece mi formación	5	4	3	2	1
9. Me gusta el tiempo que paso en la escuela	5	4	3	2	1
10. Comparto gustos con los miembros de mi familia	5	4	3	2	1
11. Soy responsable con las tareas que me asignan en la escuela	5	4	3	2	1
12. Si pudiera volver a elegir, elegiría estudiar en esta escuela	5	4	3	2	1
13. Me gusta participar en las actividades que organizan mis compañeros, fuera de la escuela	5	4	3	2	1
14. Los beneficios que obtengo al participar en las actividades familiares son importantes	5	4	3	2	1
15. El tiempo que me piden para realizar todas las actividades relacionadas con la escuela, es adecuado	5	4	3	2	1
16. Soy responsable con las tareas que se me asignan en casa	5	4	3	2	1
17. Ayudo a mantener limpia la escuela	5	4	3	2	1
18. Mis responsabilidades en casa son importantes para el funcionamiento de mi familia	5	4	3	2	1
19. El que yo sea un buen estudiante es importante para mantener la calidad de la escuela	5	4	3	2	1
20. Me siento satisfecho con las actividades que organiza mi escuela	5	4	3	2	1
21. La educación que recibo en esta escuela es de calidad	5	4	3	2	1
22. Mi desempeño en la escuela es reconocido	5	4	3	2	1
23. Cuido el mobiliario de la escuela	5	4	3	2	1
24. Me gustan los espacios que conforman la escuela	5	4	3	2	1
25. La participación de los alumnos en las actividades escolares, mejorara la calidad de la institución	5	4	3	2	1
26. Me siento orgulloso de portar el uniforme de mi escuela	5	4	3	2	1
27. Me siento un miembro importante de la escuela	5	4	3	2	1
28. Soy un estudiante comprometido con mi escuela	5	4	3	2	1

Autopercepción de estudiantes universitarios sobre sus fortalezas y debilidades en el proceso de formación práctica

María Antonieta Covarrubias Terán, Adrián Cuevas Jiménez y
José T. Gómez Herrera

UNAM IZTACALA

Resumen

La percepción que los estudiantes universitarios tienen de sí mismos, es parte importante dentro del proceso de formación de todo profesionalista, ya que por este medio, ellos pueden identificarse dentro del contexto sociocultural que los rodea con sus capacidades y/o limitaciones; asimismo, la toma de conciencia de esta autopercepción posibilita la autorregulación para su posterior formación. El objetivo de este trabajo fue analizar la autopercepción de estudiantes universitarios sobre sus capacidades personales y académicas. Se diseñó y aplicó un instrumento cualitativo de autopercepción de sus fortalezas y debilidades en el proceso de formación práctica. Los resultados dan cuenta de avances en las fortalezas y en la superación de algunas debilidades.

Palabras clave: autopercepción, fortalezas y debilidades, estudiantes universitarios, autorregulación.

Abstract

The perception that college students have of themselves, is an important part in the process of training of all professional, since by this means, they can identify within the socio-cultural context that surrounds them with capabilities and/or limitations; likewise awareness of this self-perception enables self-regulation for their further training. The objective of this work was to analyze the self-perception of college students about their personal and academic capabilities. It was designed and applied a qualitative instrument of self-perception of their strengths and weaknesses in the process of practical training. Results show progress on the strengths and some weaknesses to overcoming.

Key words: self-perception, strengths and weaknesses, university students and self-regulation.

INTRODUCCIÓN

Dentro de la literatura sobre el tema, se encuentran trabajos que, aunque evalúan la percepción de las habilidades en los estudiantes, en la mayoría de los casos, están relacionados con las habilidades necesarias para el ámbito laboral (Cox y Fallas, 2004), algunas otras tienen mayor relación con las habilidades cognitivas (Amestoy de Sánchez, 2002) o existen otras más que, evalúan los procesos de autoevaluación, aprendizaje autónomo y las diferentes estrategias que los alumnos y profesores pueden utilizar para obtener un mejor rendimiento (Ibarra y Rodríguez, 2011).

Respecto a la autoevaluación, Zimmerman, Kitsantas y Campillo (2005), la incluyen dentro de un concepto más complejo en relación a este tema, la refieren como autorregulación, ya que los autores consideran que éste es un proceso diádico y autodirectivo, mediante el cual los alumnos se monitorean y transforman sus habilidades mentales en actividades y destrezas necesarias para funcionar en diversas áreas. Así pues, la autorregulación se convierte a su vez en autoeva-

luación, ya que retoma al aprendizaje autorregulado como una actividad que los alumnos realizan para sí mismos, convirtiéndose en una actividad proactiva más que en un comportamiento pasivo, cuando éstos reaccionan a las experiencias de enseñanza.

Por otra parte, existen trabajos en relación a la evaluación de competencias en estudiantes universitarios (Norman, Watson, Murrells, Calman y Redfern, 2002), planteando que no existe un método único para evaluar las competencias, por lo que sugieren una nueva estrategia de múltiples métodos en los cuales el estudiante debió haber adquirido un complejo repertorio de conocimientos, habilidades y actitudes para demostrar una competencia profesional.

Así como éste, Rivera y Torres (2000) desarrollaron una investigación sobre la percepción de los estudiantes universitarios respecto a sus propias habilidades de investigación; sin embargo, consideramos que las investigaciones que se han realizado sobre este tema, no han sido las suficientes para comprender todos los elementos que se ven involucrados en el proceso de autopercepción que los alumnos tienen sobre su desarrollo profesional, por lo que se decidió realizar un tipo de indagación más específica. Al igual que Trujillo (2011), consideramos que la autoevaluación como ejercicio didáctico, forma parte central del desempeño académico, ya que permite a los alumnos obtener una retroalimentación progresiva de sus características, fortalezas y limitaciones, lo que ayudará a tener un desarrollo autorregulado que les permitirá saber de manera crítica y positiva su rendimiento académico, así como sus áreas de oportunidad con relación al ámbito donde desarrollen sus actividades como profesionistas.

El rendimiento académico, concebido como el grado en que los alumnos logran los objetivos, contenidos y prácticas establecidos en la escuela (Cuevas, 2012), de acuerdo a Garbanzo (2007), comprende tanto los factores que actúan en la persona que aprende, como las estrategias docentes para la enseñanza. La medición generalizada de ese logro es principalmente a través de las calificaciones obtenidas -esto como un indicador de los logros alcanzados por el alumno. Sin embargo, también se sabe que dichas apreciaciones cuantitativas no reflejan la realidad en lo

que a la calidad de aprendizaje se refiere-, las materias aprobadas o desaprobadas, la deserción (Veléz Van, 2005), entre otras.

Como podemos observar, el rendimiento académico, además de involucrar aspectos escolares-institucionales, también comprende factores personales y sociales (Rodríguez, Fita y Torrado, 2004).

Al respecto, Garbanzo (2007) amplía el anterior planteamiento subcategorizando los principales aspectos del rendimiento académico, considerando los factores asociados a éste, tanto en el aspecto personal, social como institucional.

Dentro del aspecto personal señala como factores relacionados a: la competencia cognitiva, la motivación, las condiciones cognitivas, el autoconcepto académico, la autoeficacia percibida, el bienestar psicológico, la satisfacción y abandono con respecto a los estudios, la asistencia a clases, la inteligencia, las aptitudes, el sexo, así como, la formación académica previa a la Universidad.

En torno al aspecto social, relaciona como factores relacionados a: las diferencias sociales, el entorno familia, el nivel educativo de los progenitores o adultos responsables del estudiante, el contexto socioeconómico, así como las variables demográficas.

Finalmente, con relación a los aspectos institucionales-escolares, menciona como factores que afectan el rendimiento escolar: la elección de los estudios según interés del estudiante, la complejidad en los estudios, las condiciones institucionales, los servicios institucionales de apoyo, el ambiente estudiantil, la relación estudiante – profesor, así como, las pruebas específicas de ingreso a la carrera.

Desde nuestra perspectiva, si bien dichos factores permiten comprender las circunstancias que afectan el rendimiento escolar, es importante considerar otros aspectos que también afectan la

autopercepción de los estudiantes respecto a sus limitaciones y fortalezas en su formación académica, como es el aspecto afectivo, el cual coexiste o está co-relacionado a aspectos como el cognoscitivo. El desarrollo afectivo es intrínseco e indisoluble del desarrollo humano. La afectividad juega un papel importante en el desarrollo de los individuos. Los éxitos y fracasos, la satisfacción de uno mismo, así como la estimación que un individuo siente hacia su persona es de suma importancia para su experiencia y desarrollo vital, para su salud psíquica, su actitud ante sí y ante los demás (Covarrubias, 2002).

Desde la perspectiva histórico-cultural el desarrollo afectivo está interrelacionado a otros procesos, como el cognoscitivo, por lo cual, podemos decir que toda actividad intelectual va siempre acompañada de sentimientos y viceversa (Covarrubias y Cuevas, 2008). Coincidimos con González y Mitjás (1989) en que los afectos dada su propia naturaleza, todos los elementos que se integran en las funciones de la personalidad tienen una naturaleza cognitivo-afectiva. "El hombre se apoya en esta naturaleza para regular todas las esferas de su comportamiento. Es prácticamente imposible representarnos un proceso o hecho psicológico puramente afectivo o puramente cognitivo" (González y Mitjás, 1989, p. 33).

Como hemos podido observar, dentro del tema de autopercepción se ven involucradas muchas variables que cada vez convierten a este tema en algo más estructurado y multifactorial, ya que, además de los trabajos que tienen relación con los elementos, estrategias o herramientas que los alumnos o profesores pueden utilizar para mejorar su formación profesional o rendimiento académico, es necesario dar un vistazo en los otros elementos con los que no se ha trabajado. Por lo que en esta investigación se decidió dar un giro y revisar otra área, como lo es la autopercepción de los alumnos, tanto de sus fortalezas, así como de sus debilidades, lo que da paso a un nuevo gradiente dentro de este gran proceso.

En ese sentido el objetivo de este trabajo fue analizar la autopercepción de los estudiantes universitarios sobre sus fortalezas y debilidades, personales y académicas, en su proceso de forma-

ción práctica dentro del contexto de una asignatura del plan de estudios de la licenciatura de psicología.

METODOLOGÍA

Este trabajo responde a un tipo de análisis exploratorio-descriptivo, ya que consideramos que puede ser un punto de partida para futuras investigaciones que tienen relación con el tema; además, examinamos las propiedades, características y rasgos importantes que puedan ayudarnos a esclarecer todos los elementos que tengan una posible relación con el tema estudiado (Sampieri, 2010).

Por tal motivo, se trabajó desde el enfoque cualitativo de la investigación, con el propósito de hacer un mejor procesamiento de la información, o más precisamente una construcción de la información en relación con el objetivo planteado.

Al tratar este tipo de apreciaciones dentro de un contexto particular, se retomó de igual forma una metodología de tipo interpretativo-cualitativa; ya que comprendemos que los seres humanos nos vemos relacionados íntimamente con el medio que nos rodea y estamos inmersos en un contexto sociocultural, esto nos arroja una actividad cognoscitiva que es el reflejo de nuestra realidad en forma de conocimiento a través de un ejercicio dialéctico. Es decir, el hombre no sólo imita de manera tácita todo lo que pasa a su alrededor; sino que también lo interpreta, lo valora y lo dilucida (Cuevas, 2012).

Participantes

Se trabajó con 58 alumnos al iniciar la segunda mitad de la carrera de psicología, en una asignatura aplicada en la cual los alumnos debían realizar trabajo de campo en una institución de educación primaria, como intervención para su formación profesional y como servicio social.

Instrumento

Se elaboró ex profeso un instrumento conformado por tres aspectos:

1. Consideraciones personales de los alumnos sobre sus conocimientos de la carrera y la relación que tienen con su papel como psicólogos, en el área educativa.
2. Explicitación de fortalezas y debilidades, académicas y personales.
3. Planteamiento de principales problemas experimentados en: lo académico, personal, familiar y emocional.

Procedimiento

Para este trabajo sólo se consideró el aspecto 2, las fortalezas y debilidades (anexo 1). El instrumento se aplicó al inicio del semestre y al final, de manera que lo autopercebido como fortalezas y debilidades al inicio se revalorara al final el proceso de mejoramiento o mantenimiento o transformación en ambas cuestiones.

Por lo tanto, retomando el objetivo principal de la investigación se realizó un análisis de la auto-percepción de los estudiantes sobre sus fortalezas y debilidades en su proceso de formación práctica.

CONSTRUCCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Es importante mencionar que el motivo por el cual no se presentó un listado de opciones a los alumnos en las cuales ellos pudieron realizar la evaluación de su autopercepción, fue porque consideramos que hacerlo de este modo, limitaría y/o guiaría las respuestas de los alumnos; por lo que consideramos dejarlo de manera libre y abierta, así ellos podían considerar una gran

diversidad de respuestas que quizá no se habrían contemplado con la primera opción, por lo que la información fue más abundante y variable, con lo que nos permitió tener un gran repertorio de opciones que nos ayudaron a comprender mucho mejor todos los factores involucrados en este tema.

A través del análisis de las respuestas que los estudiantes mencionaron para hacer su ejercicio de autopercepción en los ámbitos personal y profesional, se desarrolló una serie de categorizaciones las cuales se derivaron en la creación de nueve dimensiones generales y diversas subcategorías, las cuales son:

1. Habilidades Cognitivas

Las habilidades cognitivas son las destrezas y procesos de la mente necesarios para realizar una tarea, además son las trabajadoras de la mente y facilitadoras del conocimiento al ser las responsables de adquirirlo y recuperarlo para utilizarlo posteriormente (Reed, citado en Ramos et. al., 2010).

2. Lenguaje Escrito

El lenguaje escrito es una construcción de significado en que los sujetos, continuamente relacionan la información nueva con la que ya existe en sus mentes y la reformulan de acuerdo con sus necesidades de comunicación y el desarrollo del texto.

El lenguaje escrito es mucho más que una simple respuesta en dos líneas a una pregunta, o una opinión en un párrafo o dos. Tal como lo menciona Herrera en el 2005, es un proceso de construcción del significado en el que los sujetos ponen en práctica una serie de operaciones y conductas que ajustan y reajustan, de acuerdo con sus intereses comunicativos y el desarrollo del

texto. Además, durante este proceso están constantemente elaborando la información que precisan, y ordenando, en definitiva, el sentido del mensaje que quieren transmitir.

3. Actividades Escolares

Al igual que Rosenblatt (1988) consideramos que la actividad educativa, dentro del sistema de educación formal, tanto para los alumnos como para los maestros, está en continua transacción, no sólo de unos con otros, sino también con todos los elementos ambientales, culturales e institucionales propios de la situación escolar. El concepto de transacción hace referencia a un tipo de relación en la cual cada elemento o parte, es visto como los aspectos o fases de una situación total (Rosenblatt, 1985), y en la que se da, por lo tanto, un condicionamiento recíproco entre las partes. Es decir, dentro de esta dimensión encontramos todas las acciones que realizan dentro de un ambiente escolar, ya sean tareas, uso de nuevas tecnologías para realizar ejercicios didácticos, tomar cursos extras, entre otros. Todo con el propósito de que el rendimiento de los alumnos aumente para mejorar sus habilidades.

4. Aptitudes

Para definir esta dimensión nos apoyamos en dos conceptos: el primero, que otorga el Diccionario de la Real Académica de la Lengua Española (DRAE) y hace referencia a que una aptitud es *“Capacidad para operar competentemente en una determinada actividad”*. Y la segunda, la retomamos de la conferencia dictada por Carreras (s/f), donde menciona que la aptitud es la conciencia de la posibilidad de actos futuros, iguales o parecidos a nuestros actos presentes, reposa no en una mera hipótesis, sino en la posesión efectiva de un principio de acción, que utilizamos al querer ejecutarlos.

5. Actitudes

Al igual que con la anterior, retomamos la definición de la DRAE, la cual hace referencia a que la actitud es la *“disposición de ánimo manifestada de algún modo”*. Por otra parte, una definición clásica de actitud es la mencionada por Ubillós (s/f), que la consideraba un estado de disposición mental y nerviosa, organizado mediante la experiencia, que ejerce un influjo directivo dinámico en la respuesta del individuo a toda clase de objetos y situaciones.

6. Valores

Los valores son propiedades de la realidad que sólo aparece o se perciben en la relación que se establece entre las realidades presuntamente valiosas y los hombres que se vinculan con ellas. Los valores lo son por la relación que mantienen los hombres con esa realidad (Hoyos y Martínez, 2004).

Los valores, concebidos como formaciones subjetivas con significación positiva en determinado contexto sociocultural (Giniebra, 2002), constituyen uno de los principales elementos en el desarrollo del ser humano y para una sana convivencia en las relaciones con los demás. Su formación sucede en la implicación social del individuo dentro de los distintos contextos de participación (Dreier, 1999); su formación como convicciones personales orientan el comportamiento del individuo.

7. Carácter

Podemos definir al carácter como un conjunto de características que se van estructurando a lo largo del desarrollo a través de mecanismos socioculturales aprendidos, como valores, metas, estrategias de afrontamiento y creencias. Representan conceptos sobre el yo y las relaciones per-

sonales que están regulados por procesos cognitivos superiores que se desarrollan durante la vida (Bordalejo et al, 2014).

8. Afectos

El concepto de afectividad, en sentido estricto, es la respuesta emocional y sentimental de una persona a otra o a una situación (Covarrubias, 2006). En sentido amplio, en la afectividad se incluye tanto las emociones como a los sentimientos. Las emociones son estados afectivos, que sobrevienen súbita y bruscamente en forma de crisis más o menos violentas y más o menos pasajeras; es decir, es un estado afectivo agudo, de corta duración y acompañado de mayor o menos repercusión orgánica (Briones, 2013).

Los sentimientos, son estados afectivos complejos, estables, más duraderos que las emociones pero menos intensos; así pues, es la respuesta duradera y persistente, pero de matices suaves (González, s/f).

9. Factores Externos

Para esta última dimensión no otorgamos una definición estructurada, debido a la gran variedad de respuestas que mencionaron los alumnos, haciendo referencias a situaciones distintas unas de otras, pero que entre ellas tienen un punto en común, que es el soporte u obstáculo, dependiendo del área evaluada de acuerdo a su autopercepción, que los alumnos reciben.

A continuación se muestran cuatro tablas correspondientes a las dos áreas que se evaluaron –Fortalezas y Debilidades- en las dos condiciones –Académicas y Personales-, donde se observa la información presentada de acuerdo a las dimensiones que proponemos, con sus respectivas subcategorías, tanto al inicio de la aplicación, como al final.

Fortalezas Académicas		
Categorías	Inicio	Final
Habilidades Cognitivas	Análisis de textos	
	Buena memoria	
	Comprensión de la información	
	Síntesis de la información	
	Solución de problemas	
	Toma de decisiones	
	Poner atención	
	Pensamiento crítico	
	Ordenada	Ordenada
Lenguaje Escrito	Redacción	Redacción
	Ortografía	
Actividades Escolares	Estudiar	
	Cumplir con mis deberes	
	Uso de tecnología	
	Tomar cursos extras	
	Saber inglés	
Aptitudes	Conocimiento	Asertividad
	Creatividad	Creatividad
	Cuidadoso	
	Estudioso	
	Inteligente	Inteligente
	Participativa	Participativa
	Preparada	
Actitudes	Comprometido	Comprometido
	Comunicativo	
	Cooperativo	Cooperativo
	Constante	
	Disposición a estudiar	
	Dedicación	Dedicación
	Empeño	Empeño

	Entusiasta	
	Entrega	Entrega
	Ímpetu	Ímpetu
	Motivación	
	Paciente	
	Práctico	
	Perfeccionista	
	Perseverante	Perseverante
	Persistente	
	Puntual	Puntual
	Seguridad	
	Trabajador	
Valores	Honradez	Honradez
	Respeto	Respeto
	Responsable	Responsable
	Tolerante	Tolerante
	Trabajar en equipo	Trabajar en equipo
Afectos	Amor por la carrera	Me gusta la carrera
	Ganas de superarme	Me gusta entregar las cosas a tiempo
	Ganas de trabajar	
	Gusto por el estudiar	
	Gusto por lo que hago	
	Gusto por trabajar en equipo	
	Interés en algunos profesores	
	Interés por la carrera	
	Mis ganas de ser un buen psicólogo	Mis ganas de ser un buen psicólogo
	No darme por vencido	
	No me dan miedo los retos	
	Pasión por la carrera	
	Querer conocer y aprender cosas nuevas	
Factores Externos	Profesores	Profesores
	Beca	Beca

	Cercanía de la escuela	Material didáctico
--	------------------------	--------------------

Tabla 1. La tabla describe la autopercepción de los estudiantes universitarios respecto de sus fortalezas académicas en el proceso de formación práctica.

En esta tabla que corresponde a las *Fortalezas Académicas*, podemos ver que es la única que cuenta con ocho de las dimensiones propuestas, excepto por *Carácter*.

Además podemos ver una situación que es constante en todas las tablas que se presentan en este trabajo, la cual consiste en que muchas de las opciones de respuesta que los alumnos mencionaron al inicio de la aplicación, muy pocas veces se repiten al inicio y al final de la misma. Un ejemplo de ello, es lo que pasa con las dimensiones *Habilidades Cognitivas* y *Actividades Escolares*.

Fortalezas Personales		
Categorías	Inicio	Final
Habilidades Cognitivas	Comprensión	Hablar en público
	Pensamiento crítico	
	Organización	Organización
Actividades Escolares	Hacer tareas	Hacer taras
Aptitudes	Atención	
	Inteligencia	
	Memoria	
	Preparado	Preparado
	Solución de problemas	Solución de problemas
Actitudes	Activo	Activo
	Abierto al cambio	Abierto al cambio
	Actitud positiva	
	Adaptación	
	Competitivo	Comprensivo
	Comprometido	Comprometido
	Comunicación	
	Confiable	
	Constante	
	Cooperativo	Creatividad
	Creatividad	Creatividad
	Dedicación	Dedicación
	Desempeño	
	Determinación	Determinación
	Disciplina	
	Disposición a aprender	Empeño
	Emprendedor	
	Entusiasta	
	Esforzarse	Esforzarse
	Interés en el trabajo	

	Líder		
	Optimista	Optimista	
	Paciente	Paciente	
	Perfeccionista		
	Perseverante		
	Persistente		
	Proactivo		
	Puntual		
Valores	Confianza		
	Compartido		
	Honestidad	Honestidad	
	Leal		
	Paciente		
	Respeto	Respeto	
	Responsable	Responsable	
	Serenidad		
	Solidaridad		
	Tolerante	Tolerante	
	Trabajar en equipo	Trabajar en equipo	
	Valentía		
	Carácter	Alegre	
		Amable	Asertivo
Amigable		Amable	
Asertivo			
Bromista			
Carácter fuerte			
Emotivo			
Empático		Empático	
Extrovertido		Noble	
Resiliente		Gratitud	
Risueño		Sociable	
Sensibilidad		Sensibilidad	

Afectos	Alegre	
	Control de emociones	
	Conocer mis límites	
	Coraje	
	Gusto por el estudio	Gusto por el estudio
	Me gusta lo que hago	Me gusta lo que hago
	Ser feliz	Ser feliz

Tabla 2. La tabla describe la autopercepción de los estudiantes universitarios respecto de sus fortalezas personales en el proceso de formación práctica.

Los datos permiten decir que en las *Fortalezas Personales*, los alumnos no consideraron ninguna opción perteneciente a las dimensiones de *Comunicación Escrita* y *Factores Externos*.

Lo anterior se relaciona con las dimensiones que tienen una mayor significación, como son actitudes y valores; situación que consideramos evidente por el tipo de área que se está evaluando, ya que suponemos que éstas son más importantes para los alumnos, en comparación al área académica, que está más enfocada a actividades escolares.

Respecto a su autopercepción en el marco de las Debilidades Académicas se puede decir que, nuevamente los alumnos no mencionaron las mismas respuestas al inicio y al final del semestre, esto ocurre en las dimensiones de Lenguaje Escrito y Afectos, como puede apreciarse en la tabla 3.

Ante este resultado, podemos considerar que durante su proceso de formación práctica pudieron solucionar alguna de las situaciones que consideraban tenían al inicio del semestre.

Debilidades Académicas		
Categorías	Inicio	Final
Habilidades Académicas	Deficiencia de conocimientos	Deficiencia de conocimientos
	Desorganización para mis deberes	
	Dificultad para trabajar en equipo	Dificultad para trabajar en equipo
	Mala memoria	Mala memoria
	No comprender al leer	Leer lento
	No participar en clase	
	No poder hablar en público	Dificultad para expresar las ideas
	No tener métodos de estudio	
	Trabajar bajo presión	
Comunicación Escrita	Mala ortografía	
Aptitudes	Desorganizada	Desorganizada
	Irresponsable	
	Poca asertividad	Poca participación
Actitudes	Bajo desempeño	Bajo desempeño
	Falta de compromiso	Estrés
	Falta de comunicación	Fatiga
	Poca dedicación	Poca dedicación
	Poca tolerancia	Impaciencia
	Impuntualidad	Impuntualidad
		Inseguridad
		Pereza
		Poca atención
Afectos	Apatía	
	Desagrado por el enfoque	
	Desagrado por el plan de estudios	
	Desagrado por la dinámica de la clase	
	Falta de interés	
	Miedo a participar	
	Pesimismo	

	Preocupación	
Factores Externos	Alguna discapacidad	Asignación de trabajo con poco tiempo
	Críticas	No haber tenido profesor un tiempo
	Diferencias entre compañeros	Problemas económicos
	Distancia de la escuela	
	Fracaso en lo que se realiza	
	Poco interés por parte de los profesores	
	Problemas personales	

Tabla 3. La tabla describe la autopercepción de los estudiantes universitarios respecto de sus debilidades académicas en el proceso de formación práctica.

Los alumnos no mencionaron ninguna de las subcategorías de *Actividades Escolares y Valores*. Situación que refuerza lo mencionado en la primer tabla sobre las Fortalezas Académicas, ya que nos indica que ningún alumno considera que tiene algún tipo de dificultad al respecto. Finalmente, ésta es la única tabla en la que encontramos que los alumnos mencionaron más subcategorías al final del semestre que al inicio, esto sucede en la subcategoría de *Actitudes*.

Con respecto a las Debilidades Personales, encontramos que los alumnos no mencionaron ninguna de las subcategorías pertenecientes a las dimensiones de *Actividades Escolares, Lenguaje Escrita y Carácter* (véase tabla 4.).

Debilidades Personales		
Categorías	Inicio	Final
Habilidades Cognitivas	Deficiencia de conocimientos	
	Desorganización para mis deberes	Desorganización para mis deberes
	Dificultad para trabajar en equipo	Dificultad para trabajar en equipo
	Mala memoria	Mala memoria
	No leer	
	No participar en clase	
	No poder hablar en público	No poder hablar en público
	Falta de creatividad	
Aptitudes	Desorganizado	
	Irresponsabilidad	
	Impuntualidad	
Actitudes	Apatía	Ansiedad
	Arrogancia	Bajo desempeño
	Autoritario	Impuntualidad
	Condescendiente	Pereza
	Egoísmo	Reservado
	Falta de interés	Poca confianza
	Impaciencia	
	Impulsividad	
	Intolerancia	
	Inseguridad	
	Pereza	
	Perfeccionismo	Perfeccionismo
	Pesimismo	
	Soberbia	
Timidez	Timidez	
Valores	Deshonestidad	Intolerante
Afectos	Enojón	
	Tristeza	
	Estrés	

Factores Externos	Los lineamientos de los trabajos no son claros	Falta de dinero
	Problemas familiares	

Tabla 4. La tabla describe la autopercepción de los estudiantes universitarios respecto de sus debilidades personales que describen en el proceso de formación práctica.

Nuevamente se presenta la constante en que los alumnos no mencionan la misma cantidad de subcategorías al inicio, como al final, esto ocurre en la dimensión de *Aptitudes*. Y en menor medida con el resto de las dimensiones presentes en la tabla.

Finalmente, en comparación con la tabla número 2, correspondiente a las Fortalezas Personales, donde la dimensión *Valores* es una de las que tiene una mayor cantidad de menciones, observamos que para este caso, sólo se hizo la mención de dos antivalores que son: deshonestidad e intolerancia; situación que parece favorable, ya que dentro del proceso de formación práctica de los alumnos, la mayor parte de ellos mantuvieron sus valores hasta el final del semestre.

CONCLUSIONES

Dentro de la realización de este trabajo, se encontraron diversos temas, de los cuales en algunos de ellos se empatan las ideas con otros trabajos que se han llevado a cabo, así como otros temas, de los cuales no hay muchas revisiones.

Primero, desde la perspectiva social cognitiva se ha figurado dentro del tema, que entre las características claves que definen un aprendizaje como autorregulado están: la iniciativa personal, la perseverancia y la habilidad para adaptarse (Zimmerman, Kitsantas y Campillo, 2005). Además, incluye formas sociales de aprendizaje, como el solicitar apoyo a compañeros de clase, padres y profesores (Zimmerman y Campillo, 2003). Supuesto que se relaciona con lo que Caso y Hernández (2007) mencionan sobre la organización y concentración en el estudio, la capacidad para relacionar nuevos conocimientos con los existentes, la comprensión lectora y la capacidad

para autorregular el aprendizaje, son habilidades que correlacionan con el rendimiento académico de los estudiantes.

En este sentido, consideramos que se mantiene una homologación dentro de los resultados de los trabajos que se han realizado hasta el momento sobre esta área y también, que independientemente de la situación: social, demográfica, cultural, institucional, idiomática, etc., los problemas que tenemos por trabajar se unifican y de este modo, las propuestas o estrategias que cada profesional pueda realizar, pueden ser extrapoladas a los diferentes ambientes donde un problema similar se esté presentando y trabajar para solucionarlo. Existe acercamiento con lo que otros autores han encontrado, en relación con lo que se encontró en este trabajo de investigación y podemos empatar esos resultados, con lo que nosotros categorizamos en las dimensiones: Fortalezas Académicas y Personales, específicamente en las subcategorías: Aptitudes, Actitudes, Carácter, Valores y Afectos.

Segundo, a través de la revisión bibliográfica observamos que, los hallazgos en las investigaciones que mencionan factores asociados al rendimiento académico, en relación con los alumnos universitarios (apoyados en estudios realizados en España, Colombia, Cuba, Costa Rica y México), se reúnen en tres categorías: determinantes personales, sociales e institucionales y de los cuales, también se encuentran sus propios indicadores (Garbanzo, 2007). Por lo que, como ya se mencionó al inicio de este trabajo, además de esa generalizada categorización, nos propusimos indagar en otro aspecto como lo son las *Debilidades*, que los alumnos comentaron dentro de su auto-percepción, lo que nos dio un gran compendio de elementos que no se había considerado en otros trabajos, tales como:

- a) Mencionaron las debilidades dentro de las mismas categorías en las que mencionan fortalezas.

- b) Mencionar la misma cantidad de debilidades al final de la evaluación, que al inicio del curso.
- c) Consideraron a las debilidades en los factores externos, tanto en la dimensión Académica como Personal.
- d) No mencionaron como debilidad al *Carácter*, ni la dimensión Académica como Personal.

Finalmente, consideramos que en este apartado sobre las *Debilidades*, se abre una brecha para futuras investigaciones, ya que aún podemos observar que el tema de los afectos en la sociedades actuales, aún es difícil de abordar (Caso y Hernández, 2007), por todos los impedimentos que asocian tan íntimamente y que, al haber obtenido por parte de los alumnos, nos da mucha más confianza y seguridad, de que las nuevas generaciones de profesionales no tienen estos temas considerados como tabú, tan arraigados dentro de su práctica profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- Amestoy, M. (2002). La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento. Revista electrónica de Investigación Educativa. Vol. 4, Núm. 1. Universidad de Autónoma de Baja California. México.
- Balduzzi, M. (2010). Procesos de atribución y autopercepción de estudiantes universitarios. Revista intercontinental de Psicología y Educación, vol. 12, núm. 1, enero-junio, pp. 89-116. Universidad Intercontinental. México.

- Bordalejo, D., Boullosa, O., Hadid, E., Puricelli, M., Romero, E., Tannenhaus, L., Vieitez, A., Vázquez, G. (2014). Factores de carácter y temperamento según el modelo psicobiológico de personalidad de Cloninger en una muestra de pacientes bipolares eutímicos de la ciudad de Buenos Aires. *Revista Argentina de Clínica Neuropsiquiátrica*. Vol. 18. Núm. 4. Pp. 263-295. Argentina.
- Briones, D. (2013). Elección de lugares de juego por niños en edad escolar: Desde la perspectiva de la psicología ambiental. Tesis de licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Caso, J. y Hernández, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*. Vol. 39, Núm. 3, Pp. 487-501.
- Carreras, J. (s/f). Aptitud profesional Y sus factores. Conferencia de Catedrático del Instituto de 2.^a Enseñanza de Barcelona. Pp.30-39.
- Covarrubias, T. (2002). La autorregulación afectiva en la relación madre-hijo. Tesis para obtener el grado de maestra en psicología educativa. UNAM, Facultad de Psicología.
- Covarrubias, M. (2006). Autorregulación afectiva en la relación madre-hijo. Una perspectiva histórico-cultural. *Revista de Psicología y Ciencia Social*. Vol. 8. Núm. 1. Pp. 43-59. Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Covarrubias, T. A. y Cuevas, J. A (2008). La perspectiva histórico cultural del desarrollo y la construcción de la esfera afectivo-motivacional. *Psicología para América latina*.
- Cox, A. y Fallas, J. (2004). Estudio de Empleadores de los graduados de Informática en Costa Rica. San José. Costa Rica.

- Cuevas, A. (2012). "El desarrollo del niño en el contexto escolar". En Pérez y Yoseff (coordinadores): Desarrollo psicológico. Un enfoque sociocultural; p 47-64; Departamento Editorial, FES Iztacala UNAM.
- Cuevas, A. (2012). "Consideraciones en torno a la metodología cualitativa". Revista Cubana de Psicología. Vol. 19. Núm. 1, La Habana, Cuba.
- Dreier, O. (1999). "Trayectorias personales de participación a través de contextos de práctica social". Psicología y Ciencia Social", Vol. 3, No. 1, Universidad Nacional Autónoma de México Campus Iztacala, México.
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. Revista Educación. Vol. 1, Núm. 1, Pp. 43-63.
- Giniebra, R. (2002). Los valores en la juventud. Trabajo de diploma, Facultad de Psicología, Universidad de la Habana.
- González, E. (s/f). Educar en la afectividad. Universidad Complutense. España.
- González, F y Mitjás, A. (1989). *La personalidad su educación y desarrollo*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Herrera, J. (2005). La investigación del lenguaje escrito como proceso. Algunas consideraciones de interés para la práctica docente. Departamento de Didácticas Especiales. P.p. 7-19. Universidad de La Laguna. España.
- Hoyos, G. y Martínez, M. (2004). *¿Qué significa educar en valores hoy?*. Barcelona. España.

- Ibarra, M. y Rodríguez, G. (2011). Aprendizaje autónomo y trabajo en equipo: reflexiones desde la competencia percibida por los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Vol. 14, Núm. 4. Pp. 73-85. Universidad de Cadíz. España.
- Norman, I. J., Watson, R. Murrells, T, Calman, L. & Redfern, S. (2002). The validity and reliability of methods to assess the competence to practice of pre-registration nursing and midwifery students. *International Journal of Nursing Studies*, 39, 2, 133-145.
- Ramos, A., Herrera, J. y Ramírez, S. (2010). Desarrollo de habilidades cognitivas con aprendizaje móvil: un estudio de casos. *Revista Científica de Educomunicación*. Nº 34, V. XVII. Páginas 201-209.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.ªed.). Madrid, España.
- Rivera, M. y Torres, C. (2000). Percepción de los estudiantes universitarios de sus propias habilidades de investigación. Universidad Simón Bolívar.
- Rodríguez, S., Fita, S. y Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista de Educación*. Temas actuales de enseñanza.
- Rosenblatt, L. (1988). *Writing and Reading: The Transactional Theory*. A Technical Report nº 416. Center for the Study of Reading. Illinois University. E.U.
- Rosenblatt, L. (1985). Viewpoints: Transaction versus Interaction - A Terminological Rescue Operation. *A Research in the Teaching of English*. Vol. 19. Núm. 1. E.U.
- Sampieri, R. (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta edición. Editorial Mc Graw Hill. México.

- Trujillo, A. (2011). La autoevaluación como acción tutorial en la formación integral del estudiante universitario. *Pandemia*. Núm. 7. Pp. 44-56. Universidad Veracruzana. México.
- Ubillos, S., Mayordomo, S. y Páez, D. (s/f). Actitudes: Definición y medición componentes de la actitud. Modelo de la acción razonada y acción planificada. *Psicología Social, Cultura y Educación*. Pp. 1-37.
- Vélez Van, M, Roa, N. (2005). Factors associated with academic performance in medical students. *PSIC. Educación Médica*. Vol. 2, Núm. 8, Pp. 1-10.
- Zimmerman, B. y Campillo, M. (2003). Motivating self-regulated problem solvers. The nature of problem solving. Pp. 233-262. Cambridge University. New York.
- Zimmerman, B. Kitsantas, A. y Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: Una perspectiva social cognitiva. Laboratorio de evaluación psicológica y educativa. *Evaluar*. Núm. 5. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.

Importancia de las creencias resilientes en la prevención de violencia emocional en adolescentes.

María Rosario Espinosa Salcido, María Belén Pérez Cequera,
Miguel Ángel Morales González e Iván Salazar Mendiola.

*Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala*

Resumen

La violencia, desde una perspectiva sistémica toma en cuenta la participación de cada persona en el funcionamiento del sistema, considera que cada uno tiene que ser y pensarse responsable de sus propias acciones. Nuestros aprendizajes, historia, ideología y sistema de creencias que abarcan convicciones, actitudes, supuestos y que en conjunto marcan las premisas básicas que desencadenan reacciones emocionales, determinan decisiones y orientan cursos de acción; por consiguiente se pensaría que hay creencias que acompañan a las personas para detener o seguir perpetuando la violencia en sus diferentes modalidades. Sobre todo en la etapa de la adolescencia en la que estas conductas agresivas resultan más graves y problemáticas. Por tal motivo se realizó un estudio de tipo descriptivo, transversal con el objetivo de detectar si la presencia de creencias resilientes influye en que las adolescentes no presenten violencia emocional. Se estudió a una población de jóvenes adolescentes de 12-15 años, N=53 alumnas de nivel secundaria de la zona de Chimalhuacán, Edo. De México. Se aplicó el Inventario de Recursos Resilientes Familiares (IRREFAM) y la Escala de Violencia Emocional adaptada del (ENVIM y ENDIREH). En los resultados de la r de Pearson se obtuvo sig.= .000 y el coeficiente $r = -.622$ $p < .01$ es decir, una correlación significativa, negativa y moderadamente

alta entre la subárea de las Creencias Resilientes del (IRREFAM) y la Escala de Violencia Emocional. En este sentido los resultados de los puntajes demuestran que 58.4% de las adolescentes tiene un puntaje en Violencia Emocional por encima de la media, y 52% tiene un puntaje por debajo de la media en resiliencia, lo que indica que ellas poseen un mayor puntaje en la Escala de Violencia, y menor en el Sistema de Creencias, por lo que podríamos concluir que se debe fomentar los recursos resilientes para no perpetuar la violencia familiar.

Palabras clave: creencias resilientes, violencia emocional, adolescentes.

En las últimas décadas en las familias mexicanas se ha acrecentado la violencia familiar, implicando actos físicos, sexuales, económicos y junto con ellos el daño psicológico o violencia emocional. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2013) señala que 47 de cada 100 mujeres que viven en pareja reportan tener al menos un evento violento en su relación en el lapso de un año, esta violencia en los hogares presenta como víctimas a los niños, de acuerdo con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, (UNICEF), (s/a) en México el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) del Distrito Federal recibió un promedio de cuatro casos de maltrato infantil por día entre 2000 y 2002. En casi la mitad de los casos (47%) la responsable fue la madre, en el 29% fue el padre, lo que significa que la familia que debería ser el lugar mejor equipado para proteger a los niños y niñas se puede convertir en una zona de riesgo para ellos.

La UNICEF (2006) menciona que la *Violencia física y emocional: es una forma de violencia que desde las personas adultas se realiza con la intención de disciplinar, para corregir o cambiar una conducta no deseable y sustituirla por conductas socialmente aceptables y que las personas adultas consideran importantes para el desarrollo de la niñez y la adolescencia. Es el uso de la fuerza causando dolor físico o emocional a la persona agredida (p.16).* Para Arón (2000) La violencia intrafamiliar se refiere a actos de agresión intencional y mantenida en el seno de la familia, con la intención de intimidar, controlar o “disciplinar” y que afectan a los miembros más vulnerables como son los niños y

las mujeres, pero que implica a todo el grupo familiar. Esta violencia también se puede reflejar como el maltrato infantil que de acuerdo a esta organización *son las acciones u omisiones con la intención de hacer un daño inmediato. Se conocen tres formas principales de maltrato infantil: físico, emocional o psicológico y por negligencia o abandono. Esas formas de maltrato producen lesiones físicas y emocionales indelebles, muerte o cualquier daño severo.* (UNICEF 2006, p.16)

De acuerdo con Larraín, Vega y Delgado (1997, citado en Arón, 2000) en estudio realizado en Chile por la UNICEF se encontró que 63% de los niños reconoce ser víctima de algún tipo de violencia física por parte de sus padres, el 14% reconoce ser víctima de violencia psicológica. El maltrato infantil tiene como factor la historia de violencia de los padres. Ya que transmiten de generación en generación las premisas de que la violencia es una fuente para corregir y solucionar conflictos. Lo que nos lleva a cuestionar ¿de qué manera las familias están contribuyendo a la validación de la violencia emocional en sus hijos? A pesar de ser la primer unidad de formación, diversos autores como Martínez-Otero (2001) y Prieto (2005), mencionan el contexto familiar como un principal factor que propicia la violencia en niños y adolescentes, ya que se presentan problemas como falta de cariño, de atención y comunicación, separación, divorcios o ausencia de los padres, pobreza, educación inestable, agresiva, muy estricta o permisiva, y el ejemplo familiar presidido por «la ley del más fuerte» y la falta de diálogo.

Como se menciona, la violencia emocional está presente en cualquier agresión y en ocasiones llega a ser no visible, Rivazzolla (1997, citado en Arón, 2000) comenta que debido a las creencias en el sistema patriarcal hay una invisibilización de la violencia, es decir, no visualizamos el malestar que causa los actos violentos y por tanto no los percibimos y no nos damos cuenta que no lo percibimos, esto impide que las víctimas activen sus recursos para salir del ciclo de la violencia.

De tal manera que dentro de esta investigación nos centraremos en el área de la violencia emocional y las creencias resilientes que pueden desarrollarse a partir de ésta.

En este sentido la violencia emocional consiste en agresiones como insultos, amenazas, intimidaciones, humillaciones, burlas, etc., que directamente no dejan huella en el cuerpo pero, sí ocasionan daños progresivos a la mente por el daño psicológico. El INEGI (s/a) refleja que todas las mujeres de 15 y más años que han vivido hechos de violencia por parte de su pareja han experimentado exclusivamente incidentes que alteran su estabilidad emocional, son 2, 669, 153 en total, universo que en términos relativos representa 29.5% respecto de los 9, 064, 458 de mujeres alguna vez violentadas en 2003.

Es importante comprender que estas condiciones son complejas, de tal modo que adoptar una visión sistémica para comprender este fenómeno nos ayudará a considerar las relaciones entre las jóvenes adolescentes y su contexto familiar. En este sentido Whaley (2001) comenta que la violencia vista desde una perspectiva sistémica toma en cuenta la participación de cada persona en el funcionamiento del sistema y se considera que cada uno tiene que ser y pensarse responsable de sus propias acciones, la violencia para él es un proceso de comunicación particular entre dos o más personas, los implicados son los responsables de la interacción al comportarse de determinada forma. Al ser responsables de nuestra seguridad nos permite realizar pautas transaccionales a lo largo de nuestras relaciones humanas, de lo contrario las transacciones pueden organizarse de manera que permitan la aparición de la violencia.

Estas pautas transaccionales que contemplan un papel responsable, son generadas en base a una interacción familiar que implican una idiosincrasia compartida, que de acuerdo con Walsh (2004) se desarrolla, reafirma, y modifica durante el ciclo vital de la familia y a través de la red multigeneracional de relaciones. Sin embargo el contexto familiar y social cambia con el tiempo y para cada individuo es diferente, por lo tanto no todas las creencias siguen siendo compartidas. En el caso de la violencia Whaley (2001) menciona que cualquier individuo puede llegar a ser violento en diferentes modalidades o manifestaciones.

Así mismo Aron (2001) menciona que la violencia es contagiosa y del contexto familiar pasa al contexto escolar, el cuales es muy importante en el desarrollo de niños y adolescentes, esta autora menciona la violencia perversiva como la alta exposición a la violencia, es decir, los estudiantes tienden a responder agresivamente y defensivamente frente al ataque, por consecuencia los profesores reaccionan violentamente o defensivamente. La violencia perversiva cambia las creencias y expectativas acerca de cómo uno debe comportarse en la escuela.

Ante esto es importante cuestionar ¿Qué pasa con las relaciones familiares, sociales, educativas del escolar? ¿Cómo influyen éstas dentro de la concepción de realidad para asumir comportamientos agresivos o no agresivos dentro de sus diferentes contextos? Escuela y familia son medios de contacto y las figuras de enseñanza transmiten formas de pensamiento, creencias, valores, conductas, afectos.. ¿Si las creencias juegan un papel importante dentro de la conducta de las personas y por ende en los actos violentos, éstas podrían ser un recurso para los adolescentes que viven violencia en casa y así prevenir que la violencia se siga perpetuando?

De acuerdo con Walsh (2004), nuestros aprendizajes, historia, ideología y sistema de creencias que abarcan convicciones, actitudes, supuestos y que en conjunto marcan las premisas básicas que desencadenan reacciones emocionales, determinan decisiones y orientan cursos de acción; por consiguiente se pensaría que hay creencias que acompañan a las personas para seguir perpetuando la violencia en sus diferentes modalidades, dado que Walsh en sus trabajos comenta que las creencias y las acciones son interdependientes: nuestras creencias pueden facilitar o limitar nuestras acciones, y nuestras acciones y sus consecuencias pueden fortalecer o alterar nuestras creencias (p.82).

En un estudio realizado por Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane (2004, citado en Díaz-Aguado 2005) con jóvenes españoles se encontró que los adolescentes agresivos tienen menos estrategias no violentas para resolver conflictos y están de acuerdo con las creencias que los llevan a justificar la violencia y la intolerancia en sus diferentes tipos de relaciones manteniéndose

como más racistas, xenófobos, sexistas, por lo que se mantienen en un modelo social de dominio ante la sumisión de los otros. Tienen una identificación con la justicia es decir hacen a los demás lo que les hacen o lo que ellos “creen” que les están haciendo.

Ante esto Dallos (1996) menciona que las creencias se utilizan en un sentido amplio que incluye toda una gama de significados, probablemente cogniciones sobre lo que consideramos como real, las creencias tienen dos componentes: las interpretaciones sobre lo que consideramos como cierto y conjuntos de afirmaciones básicamente emocionales acerca de lo que “debe” ser cierto. Aunque las creencias nos hablan a nivel individual de lo que una persona “considera que está sucediendo” la familia juega un papel muy importante para mantener y reforzar los tipos de creencias que tienen cada miembro y así constituir creencias familiares o mitos familiares como bien lo menciona Ferreira (1963, citado en Van der Hart, Witztum, De Voogt, 1992) stos son series de creencias bien integradas, compartidas por los miembros de la familia, que tratan de cada uno de ellos y sus respectivas posiciones en la vida familiar. Estas creencias aunque pueden ser diferentes a la realidad no pueden ser cuestionadas, por tal motivo consideran que el “mito familiar” puede ser una creencia errónea con la que la familia se vive de forma distorsionada , por ejemplo, una familia que con sus creencias y acciones perpetúen la violencia, es decir permitiendo que el marido golpee a la esposa porque creen que éste debe corregirla a golpes y los hijos pueden ejemplificar esto con sus compañeros de clase, golpear para obtener cosas de ellos, para ser reconocidos u obedecidos.

Fleche y Olivier (2010) señalan dos tipos de creencias, las no estructurantes y las estructurantes, las primeras se refieren a las cuestiones superficiales que no implican a la persona de manera profunda en su relación con el mundo; las segundas refieren a fuentes de anclaje, experiencias significativas alrededor de las cuales se construye, organiza, estabiliza la persona, la estabilización es preferible al caos, por ejemplo: “prefiero que me maltrate a estar sola y sin familia”. Estos autores mencionan que las creencias pueden sufrir inversiones (positivas o negativas) pero gene-

ralmente se producen como consecuencia de experiencias fuertes en la edad infantil y pueden ser muy limitantes y poco ventajosas para el resto de la vida, en el caso de la violencia, experiencias agresivas, amenazantes pueden generar la inversión de valores en una persona que aprenda y perpetúe la violencia: “todo lo hago mal y por eso merezco que me critiquen”, o “mi papá dice que los hombrecitos debemos demostrar quién manda”.

La familia es un factor importante dentro de la formación de los hijos y por ende relacionada con las conductas que estos desempeñen, en relación con la violencia escolar los padres pueden preocuparse porque algo les suceda a sus hijos, y pueden tener ideas como *“si te pegan defiéndete”, “los hombres no les pegan a las niñas, el maestro no sabe nada, la escuela es muy aburrida, tus compañeros son mejor que tú”*; estos son algunos ejemplos de frases o creencias que pueden tener los padres y que los hijos pueden hacer suyas sin cuestionar lo que realmente pueda suceder, de tal manera que aprenden a no respetar a sus compañeros, su escuela, a sus profesores. Algunos otros pueden permitir abusos por parte de sus compañeros o profesores. En este sentido se cuestiona la forma de acompañamiento que dan los padres a sus hijos en su formación, cómo encara la familia sus propios conflictos pues es allí donde los niños y niñas aprenden las estrategias para resolver conflictos y los representan en sus diferentes contextos.

Por tal motivo se realizó esta investigación con adolescentes de la zona de Chimalhuacán, Municipio perteneciente al Estado de México con 614 453 habitantes, de acuerdo con el INEGI (2014), de los cuales el 62.7 % es decir 261,496 personas viven en situación de pobreza, de estos el 13.7 % 57, 149 personas viven en pobreza extrema, por otro lado, autores como Lemmy et al. (2001) y Sternberg et al. (1993); Maxwell y Maxwell (2003), señalan en sus estudios que son las niñas las que presentan mayor afectación emocional por causa de la violencia, en este sentido trabajar en este contexto permitía explorar si las adolescentes que viven en una zona de violencia reflejaban rasgos de violencia emocional por parte de sus familiares y saber si hay alguna relación con las creencias resilientes.

Objetivo

El interés principal de esta investigación es comprobar si hay correlación entre las creencias resilientes y la violencia emocional, en una población de la escuela secundaria Sebastián Lerdo de Teja, ubicada en la zona de Chimalhuacán, Edo. De México.

Objetivos específicos:

1. Identificar si la confiabilidad de un instrumento adaptado, partiendo del ENVIM (2002), ENDIREH (2003) que evalué violencia emocional en mujeres adolescentes de la escuela secundaria Sebastián Lerdo de Tejada.
2. Aplicar el Inventario de Recursos Resilientes Familiares (IRREFAM) y la Escala de Violencia Emocional para identificar si hay relación entre el Sistema de Creencias Resilientes y la Violencia Emocional, a través de un análisis de correlación.
3. Indagar si a mayor Creencias Resilientes menor Violencia Emocional.

Método

Participantes

Esta investigación fue un estudio descriptivo, transeccional exposfacto, en el que participaron 53 adolescentes mujeres entre 12 y 15 años, estudiantes de 2° de la escuela secundaria Sebastián Lerdo de Tejada, ubicada en la zona de Chimalhuacán, Edo. De México, la muestra fue no probabilística ya que las participantes fueron alumnas de tres grupos ya asignados por la institución de 2° de secundaria.

Materiales

Se aplicó el Inventario de Recursos Resilientes Familiares (Espinosa, 2013) el cual está constituido por 88 ítems en una escala tipo Likert, se divide en tres áreas: 1) Sistema de creencias, con 32 ítems, 2) Patrones de Organización, con 37 ítems y 3) Procesos de Comunicación, con 46 ítems.

Sistema de Creencias Valores se refiere a convicciones, actitudes, tendencias y supuestos, que se unen para formar un conjunto de premisas básicas que desencadenan reacciones emocionales, determinan decisiones y orientan cursos de acción.

Patrones de Organización corresponden a Pautas organizacionales familiares que fomentan la integración de la unidad familiar, definen las relaciones humanas y regulan las conductas. Se mantienen sobre la base de normas externas e internas, reforzadas por sistemas de creencias familiares y culturales.

Procesos de Comunicación es el intercambio de información para la resolución de problemas tanto socioemocionales como práctico instrumentales.

Se adaptó una Escala tipo Likert de Violencia Emocional, retomando los ítems referentes a la violencia psicológica del ENVIM (2002) y del ENDIREH (2011), dando una escala con 48 ítems, divididos en 7 áreas: 1) Ignorar, con 6 ítems, 2) Comentarios negativos, con 6 ítems, Insultos, con 7 ítems, 4) Humillaciones, con 8 ítems, 5) Control, con 6 ítems, 6) Intimidación, con 8 ítems y 7) Amenazas, con 7 ítems.

Estas áreas pueden entenderse como:

1) Ignorar: hacer caso omiso de la pareja, tal como no tomarla en cuenta para las decisiones o retirarle la palabra.

- 2) Comentarios negativos: incluyen burlas, críticas que hace la pareja hacia la mujer.
- 3) Insultos: es una palabra utilizada por la pareja con la finalidad de ofender o lastimar a su novia o esposa.
- 4) Humillaciones: ofensas que hace la pareja hacia la mujer sobre todo en público atentando contra su dignidad.
- 5) Control: es el dominio de conductas o acciones que puede tener la pareja sobre su novia o esposa.
- 6) Intimidación: acciones que realiza el hombre para infundir miedo en la mujer ya sea armas u objetos que pongan en riesgo su vida.
- 7) Amenazas: que el hombre le advierta a la mujer que se le hará daño, pueden ser amenazas de muerte hacia ella, hacia hijos o hacia sí mismo.

Procedimiento

Fase I: Contacto con población

Se visitó la Escuela Secundaria Sebastián Lerdo de Tejada, se habló con la Directora de la secundaria quien nos permitió trabajar con las mujeres de los tres grupos (A,B,C) de 2°, se habló con las profesoras en turno para pedir la oportunidad de aplicar los dos instrumentos en su clase.

Fase II: Aplicación

En el aula, se separaron los hombres y mujeres en cada extremo del salón y cada uno tomó un asiento, los hombres realizaron otra actividad, solo a las mujeres se le repartió el IRREFAM, se les facilitó lápiz, goma y sacapuntas. La aplicadora leyó las instrucciones de la escala, y aclaró las

dudas antes de que comenzaran a contestar y permaneció en el aula. La aplicación llevó aproximadamente cuarenta minutos.

Una vez que todas terminaron se les entregó la Escala de Violencia Emocional, nuevamente la aplicadora leyó las instrucciones de la escala y aclaró las dudas antes de que se llenaran los cuestionarios. Esta aplicación tardó 30 minutos, aproximadamente, dando tiempo a todas para contestar.

Fase III: Análisis de Resultados

Los datos se analizaron por medio del programa de estadística SPSS v. 15. Cabe aclarar que para esta investigación el interés estaba concentrado en el Sistema de Creencias Resilientes de las participantes, por lo tanto solo se analizaron los datos completos de la Escala de Violencia y del IRREFAM se tomaron los datos del área de Sistema de Creencias.

Mediciones

Las variables a considerar en este estudio fueron Sistema de Creencias y Violencia Emocional, las cuales son variables numéricas y politómicas. Entendiéndose por Creencias Resilientes como la raíz de todo funcionamiento familiar y son fuerzas muy poderosas en la construcción de la resiliencia, pues son organizadas en la familia y moldean normas, reglas y papeles de este sistema. Las principales creencias asociadas a la resiliencia en familias pueden ser organizadas en tres áreas: atribuir sentido a la adversidad, tener una perspectiva positiva, al igual que trascendencia y espiritualidad. (Walsh, 2004).

Estas fueron medidas en una escala ordinal tipo Likert de 1-5, en la que 1= casi nunca, 2= ocasionalmente, 3= algunas veces, 4= con frecuencia y 5= casi siempre. Los ítems inversos que se

emplean en el inventario son: 2, 7, 9, 11, 20, 32, 37, 39, 47, 52, 53, 66, 68, 69, 72, 73, 75, 80, 85 y 86.

Siendo 440 el puntaje máximo que indica una resiliencia alta y el puntaje mínimo de 88 que señala poca resiliencia, sin embargo solo se tomaron en cuenta los items del área de Sistema de Creencias, la cual contiene 26 items, por tanto el puntaje máximo para esta área es de 130 y el mínimo de 26 puntos.

La Violencia Emocional consiste en agresiones como insultos, amenazas, intimidaciones, humillaciones, burlas, etc., que directamente no dejan huella en el cuerpo pero, sí ocasionan daños progresivos a la mente por el daño psicológico. Fueron medidas en una escala ordinal tipo Likert de 48 reactivos, que va de 1-5 en la que 1=nunca, 2= casi nunca, 3=algunas veces, 4=casi siempre y 5=siempre. Los ítems 6, 15, 24, 29, 30, 34, 35, 36, 37, 40, 41 y 45 se califican inversamente. Por tanto, el puntaje máximo es de 240 puntos indicando un nivel alto de violencia emocional y el puntaje mínimo igual a 48 indica un bajo nivel de violencia emocional.

Análisis estadísticos

Se empleó un coeficiente *Alfa de Cronbach* dado que es un modelo de consistencia interna, basado en el promedio de las correlaciones entre ítems, nos permite verificar cuanto mejoraría la fiabilidad de nuestro instrumento si se eliminan los ítems que se señalan, para la escala adaptada de Violencia Emocional. También se empleó el análisis de correlación r de Pearson para indagar sobre las posibles relaciones que existen entre el Sistema de Creencias Resilientes y la Violencia Emocional como lo indica la hipótesis. Pearson: Es una medida de la asociación lineal entre dos variables. Los valores del coeficiente de correlación van de -1 a 1. El signo del coeficiente indica la dirección de la relación y su valor absoluto indica la fuerza. Los valores mayores indican que la relación es más estrecha. Se realizó un análisis de frecuencias para ambos instrumentos en las áreas de interés para verificar los puntajes totales.

Resultados

Para la escala adaptada de Violencia Emocional se obtuvo un puntaje significativo de .923 como se puede ver en la Tabla 1, lo que nos indica que la escala es apta para aplicarse y evaluar si una mujer vive violencia emocional.

Así mismo aplicamos el análisis de correlación *r de Pearson* para comprobar la relación entre la Resiliencia y Violencia Emocional en la cual resultó una correlación significativa, ya que el valor es de .000 al igual el coeficiente de correlación fue $r = -.664$ $p < .01$ (Ver Tabla 2) en este sentido la corrección nos indica que cuando una variable aumenta la otra disminuye proporcionalmente. El valor de *r* debe oscilar entre -1 y +1 y entre más se aleje de 0 indica una correlación más estrecha entre las variables, por lo que podemos indicar que la correlación entre el IRREFAM y la Escala de Violencia es moderadamente fuerte y es negativa.

Ahora bien, la correlación entre las áreas de la escala de Violencia y el área de Sistema de Creencias refleja lo siguiente hay una correlación significativa ya que sig.= .000 y el coeficiente de correlación negativo de $r = -.622$ $p < .01$ en general y a continuación mencionamos cada dimensión: Ignorar, ya que sig. = .003 y el coeficiente de correlación $r = -.398$, $p < .01$; para Comentarios Negativos sig. = .000, $r = -.556$, $p < .01$; en el área de Insultos, sig.= .000, con una $r = -.622$ $p < .01$; Humillar, sig.=.000 con una $r = -.613$, $p < .01$, para el Control hay una sig. =.013 con una $r = -.338$, $p < .05$, Intimidar con sig.=.000 y $r = -.581$, $p < .01$ y Amenazas con sig. =.017, con una $r = -.327$, $p < .05$. (Ver Tabla 3)

En estos se puede notar que las áreas de Ignorar, Control y Amenazas reflejan una correlación negativa baja en comparación con las otras áreas. Esto apoya la hipótesis que hay una correlación entre la Violencia Emocional y las Creencias resilientes, al aumentar una disminuye la otra.

En cuanto a la media de la Escala de Violencia Emocional nos refleja $\bar{x} = 90.09$ (Ver Tabla 4) y hay 31 adolescentes que están por arriba de la media en sus resultados, en cuanto a cada área las

medidas medias son las siguientes: Ignorar = 13.30 de un Puntaje Total Máximo (PTM) de 30 y mínimo de 6, Comentarios Negativos = 11.04 de un PTM=30 y mínimo de 6 , Insultos = 13.09 de un PTM= 35 y mínimo de 7, Humillaciones= 14.66 de un PTM= 40 y mínimo de 8, Control= 15.25 de un PTM= 30 y mínimo de 6, Intimidaciones= 13.81 de un PT5=40 y mínimo de 8, y Amenazas= 9.57 de un PT = 35 y mínimo de 7.

En cuanto a las áreas de las Creencias Resilientes nos refleja una media de 100.73 (Ver Tabla 5) y hay 27 adolescentes que presentan niveles por arriba de la media. Para cada área las medidas de la media son: Creencias de sentido = 19.68 de un Puntaje Total Máximo (PTM) de 25 y mínimo de 5, Creencias E.Positivo= 27.26 de un PTM= 35 y un mínimo de 7, Creencias de Trascendencia= 26.77 de un PTM= 35 y un mínimo de 7, Creencias de Aprendizaje= 27.02 de un PTM= 35 y un mínimo de 7.

Discusión y Conclusiones

La violencia se puede manifestar de varias formas y en diferentes contextos. Es importante señalar que daña la salud física y psicológica de las personas. Se considera que la violencia contiene acciones que se perpetúan de diversas formas y el lugar más importante en el que aprendemos a comportarnos y relacionarnos es la familia, por lo tanto es muy probable que las conductas violentas las aprendan los hijos en casa. Las creencias nos ayudan a dar significado a nuestra vida y a percibir la realidad, pero en algunos casos la realidad puede ser distorsionada y creerse, por ejemplo que el marido debe educar a la familia con golpes, insultos y malos tratos. (Dallos, 1996).

Poco se habla sobre la violencia emocional y por lo regular puede estar invisibilizada lo que permite que se siga perpetuando. Por eso resultó importante evaluar en las adolescentes, si había una relación entre las creencias resilientes y la violencia emocional, pues las creencias y pensamientos son interdependientes (Walsh 2004), y pueden promover la violencia, por el contrario, pensamientos resilientes pueden ser una herramienta para enfrentar y disminuir la violencia

emocional, que al no ser tangible puede pasar desapercibida. Si bien las estadísticas (INEGI , 2013) reportan que los mayores índices los ocupa la violencia física y con ella un alto índice de daño psicológico, sin embargo en México, no se toma en cuenta los alcances emocionales de las víctimas.

Por tal motivo se realizó una adaptación del ENVIM (2002) y del ENDIREH (2011) en el que se tomaron los ítems referentes a la violencia psicológica y se estableció una escala únicamente que midiera la Violencia Emocional, y después de realizar el análisis estadístico de Alfa de Cronbach se encontró una correlación significativa de .923 entre el instrumento, lo que indica que esta puede ser aplicada en otras poblaciones y en futuras investigaciones para corroborar su funcionalidad en la medición de esta variable.

En cuanto al coeficiente de correlación *r de Pearson* entre el IRREFAM y la Escala de Violencia Emocional fue negativo y moderadamente alto, de $r = -.664$ $p < .01$ lo que nos indica que cuando una variable aumenta la otra disminuye, es decir a mayor puntaje en el IRREFAM menor puntaje en Escala de Violencia Emocional. Sin embargo al ver los resultados individuales de la violencia emocional encontramos que las medias de cada área no son tan bajas como se pensaba, pues se alejan de los puntajes mínimos, en este sentido nos cuestionaríamos cómo es que las adolescentes están significando la violencia emocional, probablemente cuentan con recursos resilientes pero también es probable que vivan la violencia emocional de una forma cotidiana que se esté normalizando al punto que no se le da la importancia debida.

Estudios del INEGI clasifican como violencia moderada a: ignorar, comentarios negativos, insultos, humillar y control y la violencia severa corresponde a las intimidaciones y amenazas, en este sentido el área de Control tiene una media de= 15.25 de un PTM= 30 y mínimo de 6, es la media más alejada del puntaje mínimo, las otras áreas pertenecientes a violencia moderada también se reflejan altas y en cuanto a las áreas de violencia severa los puntajes de las medias no se alejan por mucho de los puntajes mínimos: Intimidaciones= 13.81 de un PT5=40 y mínimo de 8, y Ame-

nazas= 9.57 de un PT = 35 y mínimo de 7. Lo que puede indicar que las adolescentes viven violencia emocional moderada en sus familias.

En este sentido la problemática central no solo es identificar aquellos casos de violencia emocional y demostrar estadísticas sino planear acciones preventivas ante el fenómeno de la violencia intrafamiliar que es aprendida por los hijos.

En cuanto a la frecuencia de puntajes del IRREFAM en el área de Sistemas de Creencias se reflejó que solo 27 de las 53 adolescentes obtuvieron un nivel por arriba de la media alta, lo que nos indica que solo el 50.94% de esta población de adolescentes mujeres presentan pensamientos positivos que les dan sentido a su vida, son capaces de aprender de las experiencias de cada día, aprender de sus errores de forma que les permite crecer personalmente. Lo cual nos permite tomarlo como base para generar programas de apoyos.

Sin embargo para los casos en que los puntajes fueron bajos se podría analizar en futuras investigaciones y evaluar más a fondo para generar programas preventivos y apoyo basados en los tres pilares de la Resiliencia como herramienta sobre todo en las adolescentes que de acuerdo con Maxwell y Maxwell (2003) son las mujeres quienes tienen mayores efectos de violencia a nivel emocional, así mismo es importante tomar en cuenta que en las zonas de marginalidad donde están expuestas a mayor violencia es importante brindar apoyo y orientación a las adolescentes para que puedan enfrentar las conductas que les generan daño emocional y tener respuestas resilientes en cualquier relación interpersonal que establezcan y de esta manera se cambien las creencias generadoras de violencia.

Se puede concluir que la hipótesis planteada fue comprobada positivamente, y los resultados que se obtuvieron abren nuevos caminos para continuar y extender esta investigación, lo cual es importante para continuar con las pruebas y afinar la Escala de Violencia Emocional y así generar

un instrumento más completo que nos ayude a evaluar la violencia emocional en diversas poblaciones.

REFERENCIAS

- Alcántara, M., López, C., Castro, M., López, J. (2013). Alteraciones psicológicas en menores expuestos a violencia de género: Prevalencia y diferencias de género y edad. *Anales de psicología*. 29 (3), 741-747 Documento disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/167/16728244013.pdf>
- Arón, M. (2000). Un programa para la educación de la No-violencia, *PSHYKE*, 9, (2), 25-39. Documento disponible en: <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/436/415>
- Cava, M; Musitu, G. y Murgui, S. (2006) Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18 (3), 367-373. Documento disponible en: www.psykhe.com
- Dallos, R. (1996). *Sistema de creencias familiares. Terapia y cambio*. España: Paidós.
- Díaz-Aguado, M. (2005) ¿Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla? *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 17-47. España. Documento disponible en : http://www.upes.sin.org.mx/images/REVISTA_IBEROAMERICANA_DE_LA_EDUCACION_37/01_POR_QUE_SE_PRODUCES_LA_VIOLENCIA_ESCOLAR_Y_COMO_PREVENIRLA.pdf
- ENVIM (2003). Encuesta Nacional sobre Violencia contra las Mujeres. Documento disponible en: http://archivos.diputados.gob.mx/Centros_Estudio/Ceameg/violencia/sivig/doctos/envim03.pdf
- Espinosa, R. (2013) Recursos resilientes en familias mexicanas. Proyecto PAPCA UNAM
- Flèche, C. y Olivier, F. (2010). *Creencias y terapia. Cómo identificar nuestras creencias para recuperar la libertad*. México: Selector.

- INEGI (2014). Informe Anual Sobre La Situación de Pobreza y Rezago Social. Documento disponible en: http://www.sedesol.gob.mx/work/models/SEDESOL/Informes_pobreza/2014/Municipios/Mexico/Mexico_031.pdf
- INEGI (2013). Documento disponible en : <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/biinegi/?e=0&m=0&ind=6200029413>
- INEGI (2013). Panorama de violencia contra las mujeres en México: ENDIREH 2011 / Instituto Nacional de Estadística y Geografía.—México. 1-101. Documento disponible en: http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/estudios/sociodemografico/mujeresrural/2011/702825048327.pdf
- INEGI (s/a). Mujeres violentadas por su pareja en México. Documento disponible en: http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/estudios/sociodemografico/mujeresrural/muj_viol.pdf
- Martínez-Otero, V. (2001). Convivencia escolar problemas y soluciones. *Revista Complutense de Educación*. 12 (1), 295-318. Documento disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0101120295A>
- Muñoz, G (2008) Violencia escolar en México y en otros países: comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 13(39), 1195-1228. México. Documento disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v13n39/v13n39a8.pdf>
- Prieto, M (2005) Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 10(27), 1005-1026. México. Documento disponible en: <http://www.alcoholinformate.com.mx/violencia%20escolar%20y%20vida%20cotidiana%20en%20la%20escuela%20secundaria.pdf>

UNICEF (2006) La violencia contra niños, niñas y adolescentes. Informe de América Latina en el marco del Estudio Mundial de las Naciones Unidas. Pp.2-98 Documento disponible en:

[http://www.unicef.org/lac/Estudio_violencia\(1\).pdf](http://www.unicef.org/lac/Estudio_violencia(1).pdf)

UNICEF México (s/a). Documento disponible en: http://www.unicef.org/mexico/spanish/proteccion_6932.htm

Van der Hart, O., Witztum, E. y De Voogt, A., (1992). Mitos y rituales: perspectivas antropológicas y su aplicación en terapia familiar estratégica. *Sistemas Familiares*, 8(1), 1-16. Documento disponible en: http://www.onnovdhart.nl/articles/Mitos_y_rituales.pdf

Walsh, F. (2004). *Resiliencia familiar: estrategias para su afrontamiento*. Argentina: Amorrortu.

Whaley , J. (2001). *Violencia Intrafamiliar. Causas biológicas, psicológicas, comunicacionales e interaccionales*. México: Plaza Y Valdes.

Apéndices

Tablas

Tabla 1

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.923	.929	48

Tabla 2

Correlations

		ViolenciaE	ResilienciaTotal
ViolenciaE	Pearson Correlation	1	-.664**
	Sig. (2-tailed)		.000
	Sum of Squares and Cross-products	32134.528	-38148.623
	Covariance	617.972	-733.627
	N	53	53
ResilienciaTotal	Pearson Correlation	-.664**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	Sum of Squares and Cross-products	-38148.623	102753.698
	Covariance	-733.627	1976.033
	N	53	53

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabla 3

		Correlations							
		Ignorar	Comen.neg	Insultos	Humillaciones	Control	Intimidación	Amenazas	Creencias
Ignorar	Pearson Correlation	1	.580**	.453**	.553**	.377**	.550**	.398**	-.398**
	Sig. (2-tailed)		.000	.001	.000	.005	.000	.003	.003
	Sum of Squares and Cross-products	781.170	509.396	418.491	584.434	280.075	595.019	303.943	-1117.774
	Covariance	15.022	9.796	8.048	11.239	5.386	11.443	5.845	-21.496
	N	53	53	53	53	53	53	53	53
Comen.neg	Pearson Correlation	.580**	1	.761**	.789**	.441**	.793**	.580**	-.556**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000	.001	.000	.000	.000
	Sum of Squares and Cross-products	509.396	987.925	790.811	938.679	368.509	964.377	497.868	-1758.472
	Covariance	9.796	18.999	15.208	18.052	7.087	18.546	9.574	-33.817
	N	53	53	53	53	53	53	53	53
Insultos	Pearson Correlation	.453**	.761**	1	.818**	.371**	.815**	.601**	-.622**
	Sig. (2-tailed)	.001	.000		.000	.006	.000	.000	.000
	Sum of Squares and Cross-products	418.491	790.811	1092.528	1022.698	325.774	1042.943	543.170	-2067.679
	Covariance	8.048	15.208	21.010	19.667	6.265	20.057	10.446	-39.763
	N	53	53	53	53	53	53	53	53
Humillaciones	Pearson Correlation	.553**	.789**	.818**	1	.437**	.884**	.666**	-.613**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000		.001	.000	.000	.000
	Sum of Squares and Cross-products	584.434	938.679	1022.698	1431.887	439.415	1294.604	689.189	-2332.755
	Covariance	11.239	18.052	19.667	27.536	8.450	24.896	13.254	-44.861
	N	53	53	53	53	53	53	53	53
Control	Pearson Correlation	.377**	.441**	.371**	.437**	1	.434**	.447**	-.338**
	Sig. (2-tailed)	.005	.001	.006	.001		.001	.001	.013
	Sum of Squares and Cross-products	280.075	368.509	325.774	439.415	705.811	446.453	324.642	-902.566
	Covariance	5.386	7.087	6.265	8.450	13.573	8.586	6.243	-17.357
	N	53	53	53	53	53	53	53	53
Intimidación	Pearson Correlation	.550**	.793**	.815**	.884**	.434**	1	.713**	-.581**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.001		.000	.000
	Sum of Squares and Cross-products	595.019	964.377	1042.943	1294.604	446.453	1498.113	754.660	-2262.642
	Covariance	11.443	18.546	20.057	24.896	8.586	28.810	14.513	-43.512
	N	53	53	53	53	53	53	53	53
Amenazas	Pearson Correlation	.398**	.580**	.601**	.666**	.447**	.713**	1	-.327**
	Sig. (2-tailed)	.003	.000	.000	.000	.001	.000		.017
	Sum of Squares and Cross-products	303.943	497.868	543.170	689.189	324.642	754.660	747.019	-899.075
	Covariance	5.845	9.574	10.446	13.254	6.243	14.513	14.366	-17.290
	N	53	53	53	53	53	53	53	53
Creencias	Pearson Correlation	-.398**	-.556**	-.622**	-.613**	-.338**	-.581**	-.327**	1
	Sig. (2-tailed)	.003	.000	.000	.000	.013	.000	.017	
	Sum of Squares and Cross-products	-1117.774	-1758.472	-2067.679	-2332.755	-902.566	-2262.642	-899.075	10114.302
	Covariance	-21.496	-33.817	-39.763	-44.861	-17.357	-43.512	-17.290	194.506
	N	53	53	53	53	53	53	53	53

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tabla 4

		Statistics							
		ViolenciaE	Ignorar	Comen.neg	Insultos	Humillacione s	Control	Intimidación	Amenazas
N	Valid	53	53	53	53	53	53	53	53
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean		90.09	13.30	11.04	13.09	14.66	15.25	13.81	9.57
Sum		4775	705	585	694	777	808	732	507

Tablas 5

		Statistics				
		Creencias	CreenciaSenti do	CreenciaEPo sitivo	CreenciaTras cendencia	CreenciaApre ndizaje
N	Valid	53	53	53	53	53
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		100.7358	19.68	27.26	26.77	27.02
Sum		5339.00	1043	1445	1419	1432

Factores que potencializan la violencia y el acoso en las escuelas

José Gómez Herrera, María Antonieta Covarrubias Terán,
Adrián Cuevas Jiménez y Eloísa Hernández Reyes

Universidad Nacional Autónoma de México, FES Iztacala

RESUMEN

La convivencia cotidiana de niños y/o de adolescentes en las aulas, transcurre la mayoría de las veces y la mayor parte del tiempo de manera cordial, afectiva y cooperativa; en la convivencia también ocurren diferencias, altercados y agresiones circunstanciales, cuestión que regularmente, alumnos y profesores resuelven al interior de las aulas. Sin embargo, cuando las agresiones son reiteradas, sobre una o varias personas, con la intención de dañar física o psicológicamente y se repiten en un lapso corto de tiempo, las agresiones se transforman en acoso. Cuestión que interfiere con la transmisión del conocimiento y crea un clima adverso para el aprendizaje y las relaciones interpersonales positivas. La violencia y el acoso en las escuelas, es el resultado de la acción sistémica, interdependiente, pero no determinista de factores: sociales (clima de violencia nacional y prevalencia de contenidos violentos en los medios), ambientales (instalaciones y mobiliario), familiares (patrones de crianza y disolución de las familias), escolares (grupos saturados y estrategias didácticas obsoletas) y personales (Torres, 2005 y Muñoz, 2009). Factores a considerar en su análisis, diagnóstico e intervención.

Uno de los factores más relevantes a considerar en el origen de la violencia y los acosos en las aulas, son los "*comportamientos disruptivos*" (Olweus, 2008, Ferran, 2010 y Cerezo, Sánchez, Ruiz y Arense, 2015); comportamientos que interfieren en el desarrollo del trabajo académico, generadores de indisciplina, desmotivación, fracaso y frustración, en

algunos alumnos; en otros casos pueden motivar un deterioro de las relaciones interpersonales con los docentes y con sus compañeros, situación que puede agravarse hasta llegar a la deserción escolar.

Palabras clave: acoso, bullying, agresión, ciber acoso, patrones de crianza, clima escolar.

Tradicionalmente la escuela, principalmente a través de sus profesores, ha sido la institución responsable de transmitir conocimientos y valores a los estudiantes, proceso que, potencialmente se inicia en el pre-escolar y culmina hasta el posgrado. Salvo algunas excepciones, regularmente los profesores han cumplido exitosamente este cometido; la mayoría de los alumnos se han formado con conocimientos y comportamientos acordes a las expectativas sociales y familiares, por su parte, la familia ha contribuido a la formación integral de los menores, transmitiéndoles valores y tradiciones a través de las convivencias cotidianas, corrigiendo, ampliando o re direccionando los comportamientos de sus hijos. Sin embargo, en las últimas décadas en la convivencia de numerosas instituciones educativas, han emergido comportamientos intencionalmente agresivos y violentos, que están desvirtuando los objetivos académicos, el clima académico, las actividades escolares, la calidad de las inter relaciones personales en las aulas, así como en las áreas de convivencia de las escuelas.

La **violencia** está definida como un ejercicio de poder injusto y abusivo, particularmente repetitivo y sistemático; que causa un daño físico, psicológico o material, incluyendo al menos una amenaza o la intención de causarlo (Olweus, 2006 y Muñoz, 2009).

Para la OMS (Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi y Lozano, 2003), la violencia es el uso intencional de la fuerza o poder físico contra uno mismo, hacia otra persona, contra un grupo o comunidad que tiene un alto grado de probabilidad de producir lesiones, daño psicológico (ansiedad, depresión o suicidio), trastornos del desarrollo, despojo, privación o incluso la muerte.

Cuando la violencia en las escuelas es intencional, recurrente y forma parte del deseo de poder y sometimiento (Cerezo, Sánchez, Ruiz y Areñe, 2015), debe ser considerado un problema de carácter social, no exclusivamente local ni mucho menos como un comportamiento individual, porque de no atenderse propositivamente y de inmediato puede incrementarse o agravarse. Coincidimos con Arias (2009), cuando dice que la violencia se aprende a través de la cultura, de la influencia de las instituciones, de la familia, de la escuela, de la comunidad o de los medios de comunicación; donde se producen y reproducen relaciones interpersonales violentas.

Aunque el acoso y la violencia escolar, no son fenómenos nuevos, lo que es digno de resaltar de la situación, es que son más frecuentes y sus consecuencias son cada vez más graves, en ocasiones incluso mortales. Problemática que se han convertido en parte de la conciencia social, sobre todo con la influencia de las redes sociales, con las cuales se conoce lo que ocurre en cada rincón del mundo, casi de manera simultánea, es innegable que vivimos en una aldea global, donde las TICs influyen de manera decisiva y preponderante.

El estudio sistemático se inició a partir de los años 70s se han realizado diferentes investigaciones en los ámbitos educativos, identificando actitudes, afectos y comportamientos agresivos entre los escolares, que los medios de comunicación han difundido prolíficamente y en algunos casos magnificado.

Esta situación se ha abordado, con variadas herramientas, aplicando encuestas, cuestionarios o entrevistas a profesores y alumnos; también se han elaborado diferentes interpretaciones teóricas y diseñado opciones metodológicas, que han permitido identificar con cierta seguridad las causas, los determinantes contextuales y escolares que vive la población estudiantil y las condiciones individuales e incluso grupales asociadas con los comportamientos de acoso dentro y fuera de las aulas. De igual forma se han propuesto estrategias de prevención e intervención en las escuelas, para el control de la violencia y el acoso.

Con las investigaciones de Dan Olweus en 1973, se iniciaron los estudios sistemáticos de este problema en escuelas de Noruega, el autor lo denominó "Bullying" y señaló que se refería a la violencia entre iguales; posteriormente emergió un creciente interés por la problemática en el resto del mundo, con estas investigaciones se dejó de considerar que el acoso en las relaciones interpersonales escolares era inocuo. Internacionalmente se reconoció que se provocaban daños físicos, psicológicos e incluso suicidios entre los participantes; desde entonces se han incrementado los estudios sobre esta problemática.

Coincidimos con los reportes internacionales que han señalado la necesidad de: investigar, informar, diseñar e implementar estrategias de intervención. Para lo que es necesario: promover entre los actores involucrados (alumnos, profesores, administrativos, autoridades escolares y las familias), una conciencia social proactiva y propositiva, favorecer la reflexión crítica entre los involucrados (agresor, agredido y observadores) sobre su comportamiento, promover la adquisición o perfeccionamiento de habilidades socio-afectivas.

En México, los actos de violencia de toda índole han estado presentes en las aulas; las investigaciones sistemáticas se iniciaron en 2003-2004; sin embargo, no se han realizado estudios longitudinales que determinen los efectos del acoso en las víctimas, en la personalidad del infante y sus secuelas en el tiempo.

La investigación realizada en 2005 y publicada en 2007, por el *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación* (INEE), obtuvo datos significativos en escuelas públicas urbanas, rurales, indígenas y privadas, de nivel escolar primaria y secundaria, sobre el consumo de sustancias, la indisciplina y la violencia entre escolares; los datos muestran que las burlas las padecían tres de cada diez menores; dos de cada diez alumnos de primaria fueron lastimados; mientras que tres de cada diez, reportaron sentir miedo de asistir a la escuela, por haber sido amenazados. El mismo estudio reportó un índice de participación de los alumnos en actos de violencia como: peleas, daños a las instalaciones, robos y actos de intimidación a compañeros (en primaria 34.8% y en

secundaria 38.6%); esta investigación también reportó un índice de victimización de los alumnos con: robos, burlas, daño físico y amenazas (en primaria 35.5% y en secundaria 39.4%).

La presencia del acoso y la violencia en los escenarios educativos no son fenómenos nuevos ni recientes, han estado presentes en escuelas públicas y privadas, como una parte negativa de las relaciones interpersonales entre los integrantes de la comunidad educativa (D'Angelo, 2009; Domínguez y Manzo, 2011; y Furlan, 2009 y 2012); comportamientos siempre censurados, algunas veces castigados, pero nunca atendidos como un fenómeno relevante.

En el proceso de enseñanza- aprendizaje los docentes siempre han priorizado la transmisión y evaluación de conocimientos, mientras que los padres regularmente han priorizado la convivencia y disciplina intrafamiliar, adicionalmente apoyando las tareas extra escolares y con la supervisión del avance académico de sus hijos. Por tales razones, cuando se presenta algún acto de agresión en las escuelas, se perciben como inherentes a las fricciones entre púberes, adolescentes o jóvenes adultos, y como un asunto que se debía resolver al interior de la escuela, bajo la autoridad y supervisión de los maestros o autoridades escolares. Con lo que se evidencia la necesidad de percibir, definir y encarar el acoso, como un fenómeno multicausal, sistémico e interdependiente, donde hay que tomar en cuenta los factores sociales, familiares, escolares y personales (Torres, 2005, Muñoz, 2009).

La relación de interdependencia entre estos factores, no implica una relación causal ni mucho menos un determinismo, sino el reconocimiento explícito de los elementos a considerar en su análisis, diagnóstico e intervención.

En 2008, la Secretaría de Educación Pública (SEP), realizó la **Primera Encuesta sobre la Exclusión, Intolerancia y la Violencia en las Escuelas Públicas**, encontrando que 4 de cada diez adolescentes hombres, fueron responsables de algún tipo de acoso a sus compañeros(as); 46.6%

alumnos insultaron a sus compañeros, mientras que 3 de cada diez adolescentes mujeres acosaron a sus compañeros(as) o bien 43.5% los ignoraron.

El incremento del acoso en las escuelas, se documentó con los datos de las encuestas de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH, 2011) y de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2013), investigaciones donde se reportó que los acosos ocurren dos a tres veces a la semana. Por otra parte, Valadez (2008: 43), encuestó a 1091 estudiantes de 16 secundarias de Guadalajara y encontró, (65%) de maltrato psicológico y 46% de acoso físico entre los alumnos. La autora también señala que las situaciones de violencia incluyen desde faltas leves a la disciplina hasta actos graves de agresión física y/o vandalismo.

Con los anteriores datos se ilustra como las agresiones y el acoso son parte de la convivencia cotidiana entre estudiantes de las escuelas mexicanas, actos que están sin ninguna duda, alterando la dinámica académica y deteriorando negativamente las relaciones interpersonales en las escuelas.

El siguiente modelo sintetiza la confluencia dinámica de los factores que inciden sobre el comportamiento violento y/o de acoso en las aulas.

MODELO SISTÉMICO DE LOS FACTORES INTERVINIENTES EN LA VIOLENCIA Y EL ACOSO EN LAS ESCUELAS

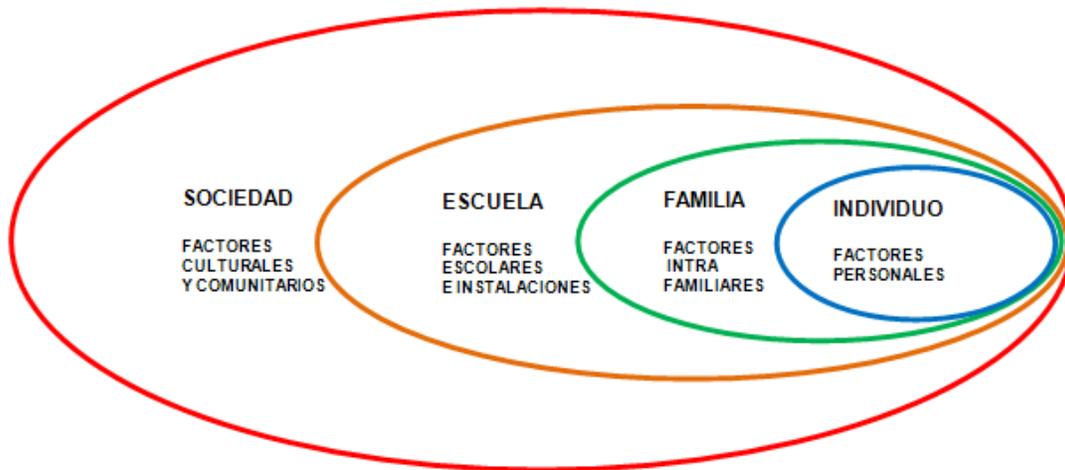


Figura 1. Ilustra un modelo sistémico, que muestra la interdependencia e influencia de los factores sociales y comunitarios; escolares y de las instalaciones del plantel; así como los aspectos familiares y personales, que inciden en la violencia y el acoso en las escuelas.

La sociedad, la comunidad, la familia y la escuela influyen sobre cada individuo de manera dinámica, efectos que se reflejan en los comportamientos individuales y las relaciones interpersonales dentro de la escuela, la familia, la comunidad y en casos extremos, en la sociedad en su conjunto, por lo que cuando se comete una agresión, se afecta inmediatamente la personalidad y el comportamiento del individuo, la convivencia en el grupo y la escuela, la dinámica familiar y la percepción de seguridad social.

Es necesario reconocer que muchas veces, los actos de violencia o de acoso, derivan de la influencia de una sociedad que permite o incluso favorece la posesión y el uso de armas de fuego (en USA, algunos Estados lo plantean como un derecho legal), en otros países es una tradición o una necesidad en la vida cotidiana sobre todo de países con comunidades mayoritariamente rurales.

También es necesario reconocer que al interior de la convivencia familiar, frecuentemente se promueve la posesión y el uso de dichas armas o la práctica de la violencia como estrategia de enfrentar los conflictos. La influencia del estilo de crianza de la familia, entendido como la forma en como los padres guían, corrigen, cuidan y conviven al interior de la familia, son preponderantes en la formación de actitudes y valores de sus miembros; influencia que se expresa en los comportamientos y personalidad de los jóvenes cuando ingresan a los centros educativos.

De tal manera que si un joven es educado en un **patrón familiar autoritario**, donde el criterio es la obediencia y los hijos son obligados a acatar las reglas u órdenes sin derecho a opinar, es más probable que estos menores se sometan a las figuras de autoridad y a los líderes autoritarios en las escuelas, como pueden ser los condiscípulos agresores. Si el joven desarrolla una personalidad sumisa y obediente es más probable que sea ubicado como posible víctima de agresiones; por el contrario si el joven acumula resentimientos hacia la figura autoritaria, puede repetir el triángulo de la violencia intrafamiliar con sus hermanos y compañeros, ejerciendo el rol de agresor.

Por otro lado los hijos de **familias permisivas**, desarrollan comportamientos “sin límites”, puesto que crecieron sin que sus progenitores le establecieran límites claros y precisos de lo que podía y no debía hacer; por lo que es altamente probable que ante las reglas y prohibiciones de las instituciones educativas, se manifiesten con actitudes y comportamientos de rebeldía, participando en múltiples comportamientos disruptivos, los cuales tienen por objetivo interrumpir o impedir las actividades académicas programadas. Otra probable participación de los hijos de familias permisivas es como acosadores, puesto que desde el seno familiar no se les enseñó a ser respetuosos y empáticos con las personas.

Mención aparte nos merece el caso de los hijos de las familias donde se establecieron claramente límites y reglas, donde se corrigieron los errores mediante el diálogo y el acuerdo consensual (denominadas: **familia perentorias, positivas, nutricias o funcionales**); el comporta-

miento de los hijos de estas familias, es altamente probable que sea caracterizado por relaciones interpersonales respetuosas y afectivas con sus compañeros y profesores, que no asuman roles como agresores y que en el caso de presenciar alguna agresión o acoso a cualquiera de sus compañeros, participen defendiendo a la víctima y sean capaces de enfrentar al agresor o denunciarlo frente a las autoridades de la institución educativa.

Así cuando se presenta alguna agresión o acoso en las escuelas, los participantes asumen tres roles claramente diferenciados: agresor, agredido y observadores; los cuales provienen de familias que les han influenciado con valores y costumbres de cómo llevar las relaciones interpersonales con los compañeros, los profesores y las autoridades, así como de cómo enfrentar las diferencias o conflictos.



Figura 2. Representación gráfica de la influencia de los patrones de crianza parentales, sobre el comportamiento de cada uno de los integrantes del triángulo de la violencia (agresor, víctima y observador).

Analizar la violencia y el acoso en las escuelas, nos lleva a reconocer:

- De nuestra sociedad (la violencia generalizada, los secuestros, el sentimiento de inseguridad, la corrupción e impunidad, entre otros).
- De los medios de comunicación (plagados de contenidos que recurren a la violencia como entretenimiento o diversión).
- De las comunidades, entendidas como los grupos de proximidad con los que nos relacionamos y que en ocasiones tenemos filiación (asociaciones deportivas, religiosas, políticas, culturales, entre otras), las características de convivencia y los valores que promueven, los cuales tienen influencia para regular nuestros actos cotidianos.
- De las familias necesitamos conocer y reconocer la influencia de los patrones de crianza; los cuales nos transmiten los valores y las expectativas parentales, a través de los estilos de convivencia y de recreación.
- De los aspectos personales, necesitamos considerar los intereses, habilidades, autoestima, las estrategias para manejar la frustración, los errores y las habilidades sociales.
- De las aulas escolares, es indispensable identificar las estrategias didácticas, los comportamientos disruptivos y las reglas explícitas de convivencia.
- Información que nos permitiría identificar y evaluar las influencias significativas que potencializan que alumnos, profesores, directivos o personal administrativo, se compor-

ten de manera agresiva, violenta o acosadora en cualquiera de los espacios de una institución educativa.

A nivel social, podemos identificar como factores potencializadores de actos violentos en las escuelas a:

- La pobreza económica y/o cultural, el desempleo, la inadaptación social, la corrupción, el hacinamiento, entre otros.
- La promoción de la violencia como un valor deseable o como sinónimo de entretenimiento o diversión.
- Los contenidos de los medios de comunicación (incluidos los violentos), que están afectando la adquisición y el desarrollo de comportamientos morales o inmorales, de estrategias de convivencia social entre los escolares e incluso modifican los hábitos de convivencia familiar y la forma de emplear el tiempo libre.
- El uso irresponsable de las nuevas tecnologías (TICs), con sus diferentes dispositivos y aplicaciones, que originalmente fueron creadas para intercambiar información, superando la barrera de la distancia y el tiempo.

Desafortunadamente, entre un sector de los cibernautas se están utilizando de manera negativa, para difundir en tiempo real juegos, imágenes, videos y mensajes de contenido violento y con la intención de agredir.

- La exclusión social de los no cibernautas, ante la exigencia del uso de las nuevas tecnologías en las actividades académicas y de comunicación, que remarcan las desigualdades sociales, el analfabetismo cibernético y las diferencias de poder adquisitivo.

- El consumo precoz de bebidas alcohólicas y drogas entre escolares (en el hogar, la escuela y la calle); que trae como consecuencia actitudes negativa y acciones agresivas, en la convivencia familiar y en la escuela.

A nivel **personal**, consideramos como determinantes de la violencia en las escuelas a los siguientes factores:

- La pérdida o deterioro de valores cívicos y morales, que incrementa las actitudes y comportamientos antisociales y violentos en los escolares.
- La impulsividad, la prepotencia, la irresponsabilidad de las personas ante sus actos.
- La banalización de la violencia y de sus consecuencias,
- La evasión de la responsabilidad y negligencia para reparar el daño producido.
- La falta de solidaridad, al no considerar al otro en las relaciones interpersonales o virtuales, como una persona con dignidad, sentimientos y merecedora de respeto.
- Baja o nula tolerancia a la frustración del agresor.
- La inhabilidad para establecer vínculos de amistad. Los amigos, son importantes, porque propician la integración y aceptación grupal; refuerzan la identidad, reafirman su autoimagen, el auto-concepto y la auto-estima.
- El individualismo de los escolares fomenta la competencia, la rivalidad y la imposición de metas; propiciando el aislamiento y la autoexclusión en las aulas.
- El consumismo de mercancía y tecnología; lo que propicia una competencia implícita y explícita, envidias y robos.

- Las fluctuaciones emocionales inherentes a la adolescencia, propician: baja autoestima, poca asertividad, ausencia de empatía, falta de habilidades sociales, problemas de comunicación y labilidad de las redes sociales; todo lo anterior origina deterioro en las relaciones interpersonales, que afectan negativamente las relaciones familiares, sociales y escolares.

A **nivel escolar** entre los factores que favorecen los actos violentos, consideramos los siguientes:

- El alumno no motivado, hiperactivo o prepotente, que identifica al profesor como una autoridad, frente a la cual se rebela o se confronta; presentando indisciplina, actitudes y comportamientos agresivos o interrupciones en clase.
- Alumnos incumplidos con negativismo al trabajo. Lo que genera a mediano plazo, bajo aprovechamiento y a largo plazo, deserción de la escuela.
- Muebles, equipo y materiales obsoletos que dificultan el trabajo docente y del alumnado.
- La imposición de medidas disciplinarias con sanciones severas; que provoca actitudes defensivas de los alumnos, comportamientos agresivos y desafiantes.
- La ausencia de reglas o la negligencia para aplicarlas, con el objetivo de regular o sancionar comportamientos negativos, ofensivos o agresivos.
- Grupos excesivamente numerosos, que impide la atención personalizada de los alumnos e impide supervisar el ritmo de aprendizaje individual.

Entre los **factores familiares** identificados como causales de violencia tenemos a:

- La desintegración familiar, originada por separaciones, divorcios, abandono o desatención de los hijos. Situación que está aumentando la vulnerabilidad hacia conductas de riesgo, como la delincuencia y las adicciones.
- Los modelos de crianza permisivos o negligentes que propician la ausencia de límites en los menores.
- La violencia intrafamiliar, que origina que los hijos aprendan a “resolver” los conflictos usando la violencia.
- La ausencia de valores de respeto, tolerancia, cooperación y solidaridad.
- Baja o nula inteligencia emocional parental. Entendida como el conjunto de habilidades para mediar y resolver conflictos con los hijos a través del diálogo empático, el respeto mutuo, el establecimiento de reglas explícitas, claras, justas y acordadas por consenso.

Valadez y Martínez (2014), en su estudio determinaron la relación entre el auto concepto, clima familiar y clima escolar con la presencia de bullying en estudiantes de secundarias públicas de un estado del noroeste de México. Los autores encontraron que las variables escolares y familiares se relacionan de manera significativa con el bullying, esta investigación evidenció la utilidad del enfoque ecológico en el análisis de esta problemática.

En la búsqueda de alternativas Mendoza, Pedroza y Martínez (2014), realizaron un estudio para evaluar la eficacia de un programa de prácticas de crianza positiva dirigido a padres para reducir el bullying y aumentar la conducta pro-social de sus hijos. Los resultados mostraron una reducción significativa de la conducta agresiva y un aumento de la pro-social incluso en la escuela.

Discusión

Por lo anteriormente expuesto, podemos afirmar que vivimos en una sociedad, donde la violencia está presente en los diversos ambientes cotidianos de los menores, la viven o conocen en la familia, en los medios de comunicación y en la calle. En todos los contextos, los menores externalizan patrones de conducta, valores y actitudes aprendidas o imitadas en el hogar, en los medios de comunicación y en la sociedad. Por lo tanto, no es raro que la violencia esté presente también en la escuela; lugar donde el menor socializa, convive y refleja lo que aprende en su casa, imita lo que ve en los medios y repite lo que vive en la calle. Tampoco no debe extrañarnos, que el jovencito exprese lo que ve en los medios, en sus relaciones con los amigos, con familiares y en la escuela; la exposición excesiva de imágenes violentas puede llevar a algunos jóvenes a mostrar actos agresivos contemplados en los medios masivos, terminan insensibilizándolos ante el dolor ajeno (González, 2000).

Es imperante un cambio de actitud en la familia, en la sociedad y en la escuela; una actitud reflexiva de los actos y de sus consecuencias, dejar de aplicar la ley de la violencia “del ojo por ojo”, que se respeten el derecho a la justicia, la paz, que se cuide la integridad de todos y cada uno de los que nos rodean. Es urgente regular las dosis de violencia exhibida en los medios masivos de comunicación, limitar el uso de páginas de Internet con muestras de acciones y conductas violentas. Es necesario reglamentar el contenido de los medios, los mensajes y las actitudes, fomentar la responsabilidad social, moral y personal.

Al interior de las familias es necesario reconocer la influencia de los estilos de relación y crianza familiares, los cuales forman el contenido y estrategias comportamentales; ya que si en las familias se enfrenta los conflictos con insultos y golpes, el menor al asistir a la escuela repetirá los patrones aprendidos en su hogar para enfrentar los conflictos con sus compañeros y autoridades en el salón de clases y su escuela.

También es necesario identificar la responsabilidad de la escuela, de sus docentes, así como de sus autoridades, para identificar y analizar los factores, las situaciones y el contexto que propicia la agresión y los acosos al interior de las aulas. Someramente podemos señalar que los grupos muy grandes (con más de 30 alumnos), generan una sensación de hacinamiento, por lo que al estar constantemente invadidos los espacios vitales de cada alumno, estos serán más irritables y propensos a iniciar discusiones y actos de violencia.

De la personalidad en formación de los púberes y de los adolescentes, podemos mencionar que el reto a las figuras de autoridad es inherente al proceso de reafirmación y definición de la personalidad de cada individuo. Confrontación que se resuelve positivamente con profesores adultos y que están conscientes de la importancia de su rol social y de la trascendencia de su influencia en la formación de la personalidad y conocimientos de sus alumnos.

También es necesario resaltar que cuando un menor se identifica con personas o personajes violentos como “modelos”, deriva de que socialmente se ha promovido las acciones de estos modelos, como patrones de comportamientos “deseables o prestigiosos”, independientemente de que se trate de conductas antisociales o incluso delictivas.

REFERENCIAS

- Arias, L. (2009). Una mirada al fenómeno de la violencia escolar en Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*. Vol. XIII, (1), 41-51. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194114416004>
- Arias, L. (2014). ¿Qué es el Bullying?: Los actores, las causas y los principios para su intervención. *Revista Psicología Arequipa* 4 (1), 11-32. Recuperado de [www.researchgate.net...Arias...Bullying.../55398bb60cf2239f4e7d9...pdf](http://www.researchgate.net/publication/260114416004)

- Cerezo, F., Sánchez, C., Ruiz, C., Areñse, J. (2015). Roles en bullying de adolescentes y preadolescentes y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales. *Revista de Psicodidáctica*, 20 (1), 139-155. Recuperado de <http://www.ehu.es/revista-psicodidactica>.
- Cobo, P. y Tello, R. (2008). *Bullying en México Conducta violenta en niños y adolescentes*. México: Quarzo Lectorum.
- Comisión Nacional de Derechos Humanos, (2010). *Informe sobre acoso escolar*. Recuperado de <http://www.cndh.org.mx/sites/all/fuentes/documentos/informes/anuales/2010.pdf>
- Consulta Mitofsky, (enero, 2013). México: *Uso y abuso del celular*. Recuperado de http://consulta.mx/web/images/MexicoOpina/2013/NA_UsodelCelular.pdf
- D´Angelo, L. (2009). *Clima, Conflictos y Violencia en la Escuela*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), FLACSO.
- D´Angelo, L. (2009). El Bullying un tema convocante. Conflictos y Violencia en las escuelas. *Revista Novedades Educativas*. México, 21 (224). Recuperado de <http://www.noveduc.com.ar/index.php>
- Dirección General de Educación por los Derechos Humanos (septiembre, 2011). Escuela de formación, una alternativa a la violencia en la comunidad educativa. *Revista de Derechos Humanos*, 9, 50-54.
- Domínguez, F., y Manzo, M., (2011). Las manifestaciones del Bullying en adolescentes. Uaricha. *Revista de Psicología* (Nueva Época), 8 (17) 19-33. Recuperado de www.revistauricha.umich.mx/Articulos/uaricha_0817_019-033.pdf
- Furlán, A. (2009). A cerca de la violencia en la escuela. *Revista Novedades educativas*. México 224, 12-15.

- Furlán, A. (2012). Inseguridad y violencia en la educación. Problemas y alternativas. *Perfiles educativos volumen XXXIV*, número especial, 2012, 118-128.
- González, B. L. (2000). *Signos y cultura de la violencia en el Aula, (De la violencia real a la simbólica)*. España: Universidad de Córdoba. Servicio de publicaciones. 137-161.
- Mendoza, B., Pedroza, F. y Martínez, K. (2014). Prácticas de Crianza Positiva: Entrenamiento a padres para reducir Bullying. *Acta de investigación psicológica*, 4 (3), 1793 – 1808.
- Muñoz, G. (2009). Violencia escolar en México y otros países. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 13, (39), 1195-1228.
- Olweus, D. (1996) *Acoso escolar, "bullying" en las escuelas: hechos e intervenciones*. Centro de investigación para la promoción de la Salud, Universidad de Bergen Noruega. 1-23. Recuperado de [www.observatorioperu.com/.../acoso%20escolar %20hechos%20y%20medidas%20para%20su %20prevencion.pdf](http://www.observatorioperu.com/.../acoso%20escolar%20hechos%20y%20medidas%20para%20su%20prevencion.pdf).
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata. pp. 1-166.
- Olweus, D. (2006). Una revisión general. En Serrano A. (2006). *Acoso y violencia en la escuela*, (pp. 79-103). Barcelona: Ariel.
- Torres, C. (2005). Jóvenes y violencia. *Revista Iberoamericana de Educación*. (37), 55-92. Recuperado de www.rieoei.org/rie37a03.pdf. <http://www.rieoei.org/rie37a03.pdf>.
- Valadez, I., (2008). *Violencia escolar maltrato entre iguales en las escuelas secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara. Informe de estudio*. México: Impresora Mar-erva. Recuperado de http://cvsp.cucs.udg.mx/drupal6/documentos/violencia_escolar_libro.pdf

Valdés, A., & Martínez, E. A. (2014). Relación entre el autoconcepto social, el clima familiar y el clima escolar con el bullying en estudiantes de secundaria. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(3), 447-457.

Evaluación de las relaciones intrafamiliares en hij@s de familias monoparentales y biparentales

Karen Margarita González Palafox y Yolia Itzel Aguilar Chávez

UNAM IZTACALA

RESUMEN

Teniendo en cuenta que la composición de la familia y las relaciones intrafamiliares de ésta son fundamentales para el desarrollo óptimo de sus integrantes, se realizó un estudio descriptivo, transversal, con el objetivo de evaluar, describir y comparar la percepción de las relaciones intrafamiliares en hijos de familias monoparentales e hijos de familias biparentales. Se estudió a 108 niños de edades entre 9-12 años, pertenecientes a dos escuelas primarias federales ubicadas en el estado de Jalisco, donde 52 pertenecen a familias monoparentales y 56 a familias biparentales. Para evaluar las relaciones intrafamiliares, se utilizó la Escala de Evaluación de las Relaciones Intrafamiliares de Rivera y Andrade (2010). En los resultados de T independiente para la dimensión de unión y apoyo, se obtuvo $\text{sig.}=.011$, para la dimensión de expresión, se obtuvo $\text{sig.}=.069$ y para la dimensión de dificultades, se obtuvo $\text{sig.}=.014$, los resultados indican que existen diferencias significativas en las dimensiones de unión y apoyo y de dificultades, mientras que no existen diferencias significativas en la dimensión de expresión entre las familias monoparentales y biparentales. A partir de estos resultados, se amplió el panorama sobre lo que ocurre dentro de estas composiciones familiares, permitiendo identificar diferentes elementos de las relaciones familiares que se vinculan con el bienestar psicológico de sus integrantes o con algún factor de riesgo ante diferentes conductas problemáticas. Al poder identificar lo antes mencionado, se reconoce que existe la nece-

sidad de implementar talleres para fortalecer las dimensiones de unión y apoyo y de dificultades en las familias monoparentales y la dimensión de expresión en ambas composiciones familiares.

Palabras clave: Composición familiar, relaciones intrafamiliares.

La familia es un grupo de personas que comparten normas y valores acordados, perteneciente a un grupo mayor, que es la sociedad. Está formada por diferentes integrantes relacionados entre sí por vínculos consanguíneos, legales y/o de afinidad. Cada miembro desarrolla un rol definido para con cada uno de los demás integrantes, y un rol más o menos definido dentro del grupo que forman (Páez, 1984, citado en Agudelo, 2005). La familia como medio natural en el que las personas nacen y se desarrollan, forma un engranaje vital en la sociedad, ya que en ella las personas aprenden, repiten y enseñan normas y comportamientos sociales (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2014).

No existe un solo tipo de familia, pues cada familia tiene características únicas de acuerdo su tiempo, lugar geográfico, base de género y clase social. Según Landero (2001) Hay dos tipos de factores que hacen diferentes a las familias: externos e internos.

- Externos: no dependen del funcionamiento de la familia, por ejemplo factores económicos, sociales, políticos, culturales, demográficos
- Internos: se viven dentro de la misma familia, como es el caso también de lo económico, demográfico, cultural, poder/autoridad, entre otros (Landero, 2001).

A lo largo del tiempo, la familia ha adoptado diversas composiciones (Sánchez y Valdés, 2010); estas diferencias en las composiciones familiares nacen como resultado de algunos cambios sociodemográficos, entre los que destacan el aumento de la esperanza de vida, la disminución del número promedio de hijos de las mujeres y la mayor participación económica de ellas, así como el aumento de separaciones y divorcios entre las parejas y la migración (Instituto Nacional

de Estadística y Geografía, 2014). Estas distintas composiciones familiares provocan efectos diferentes en las relaciones intrafamiliares (Sánchez y Valdés, 2010).

Para efectos de esta investigación, solo se abordarán dos composiciones familiares: la biparental y la monoparental.

Las familias biparentales están compuestas por ambos padres, con los hijos viviendo en el mismo hogar (Sánchez y Valdés, 2010); en México el 64.5% de los hogares son biparentales (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2014).

Los hogares monoparentales son aquellos que se encuentran conformados por el jefe(a) e hijos(as), y no cuentan con un cónyuge. De acuerdo con datos del Censo de Población y Vivienda 2010, los hogares monoparentales representan 18.5% del total de los hogares familiares en México (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2014).

La familia monoparental surge como consecuencia del abandono del hogar de uno de los cónyuges (por situaciones como emigración, encarcelamiento y hospitalización), por fallecimiento, separación y/o divorcio, madresolterismo o padresolterismo (Castaño, 2002, citado en Agudelo, 2005).

Cada integrante de familia, ya sea biparental o monoparental, experimenta durante su desarrollo lo que se conocen como relaciones intrafamiliares (Oliva, 2006).

Según Rivera y Andrade (2010) Las relaciones intrafamiliares son las interconexiones que se dan entre los diferentes miembros de cada familia. Éstas incluyen tres dimensiones:

- Unión y apoyo familiar: disposición que tiene la familia para realizar actividades en conjunto, de convivir y de apoyarse mutuamente. Esta dimensión se asocia a un sentido de solidaridad y pertenencia en el sistema familiar.

- **Dificultades:** se refiere a los aspectos de las relaciones intrafamiliares considerados como indeseables, negativos, problemáticos o difíciles. Esta dimensión también puede identificar el grado de percepción de “conflicto” dentro de una familia.
- **Expresión:** mide la capacidad que tienen los integrantes de la familia para comunicar emociones, ideas y acontecimientos dentro de un ambiente de respeto.

Existen pocos estudios que han explorado la correspondencia entre las relaciones intrafamiliares y la composición familiar, sobre todo de manera empírica. Enseguida se realizará una revisión bibliográfica sobre las dimensiones de las relaciones intrafamiliares más estudiadas y los instrumentos utilizados.

Sánchez y Valdés (2011) realizaron un estudio comparativo de corte cuantitativo con el objetivo de determinar si existían diferencias en la dinámica familiar de estudiantes de primaria provenientes de familias monoparentales y biparentales en el estado de Yucatán; participaron 80 alumnos provenientes de familias nucleares y 63 monoparentales. Para la recolección de datos, se emplearon dos instrumentos: el familiograma, que permitió determinar la composición familiar y un cuestionario para medir la dinámica familiar, que considera cinco aspectos: autoridad, clima familiar, comunicación, relación de pareja y valoración de la familia. El cuestionario cuenta con una escala de tipo Lickert, que contó con validez de contenido a través del juicio de expertos. Para evaluar la consistencia interna del instrumento, se determinó un alfa de Cronbach de .85. Se encontró que el grupo de estudiantes que proviene de familias biparentales tienen una visión de la familia medianamente funcional en todos los factores, con excepción con la autoridad; el grupo de estudiantes provenientes de familias monoparentales tiene una visión más negativa de la dinámica de la familia en todos los aspectos; especialmente en lo relativo a la autoridad, comunicación y valoración de la familia. De la comparación de la dinámica familiar de acuerdo a su composición se puede concluir que existen diferencias significativas en lo relativo al clima fami-

liar y la valoración de la familia, siendo mejores los puntajes de los estudiantes provenientes de familias biparentales.

En un trabajo realizado por López, Sánchez y Mendiri (2012) se estudiaron las percepciones del conflicto interparental y sus efectos a largo plazo en las emociones, las conductas y las cogniciones en una muestra de 510 adolescentes españoles. Los instrumentos empleados fueron: 1. Children's Perception of Interparental Conflict Scale [CPIC] (Grych, Seid & Fincham, 1992) que evalúa la naturaleza del conflicto y los factores contextuales del mismo y 2. Security in the Family System Scale [SIFS] (Forman & Davies, 2005) el cual mide la seguridad en el sistema familiar, la preocupación y la implicación de los hijos. Se encontró que cuanto más conflicto destructivo hay entre los padres más culpados, amenazados, triangulados, preocupados e inseguros se sienten los hijos, más ineficaces piensan que son sus intentos de resolver los problemas de los padres y menos se implican en las discusiones. Se hicieron ANOVA con la variable tipo de familia para aquellos factores que fueron significativos en el escalamiento. Para distinguir entre chicos que vivían con ambos progenitores y los que vivían solo con alguno de ellos. Los análisis fueron estadísticamente significativos ($p < 0.01$), de modo que los chicos que viven en familias monoparentales, comparados con los que viven en familias biparentales, hacen unas atribuciones mayores a la estabilidad, más ineficaces consideran que son las soluciones de sus padres (naturaleza del conflicto) y más preocupados están (emociones).

El Grupo de Investigaciones en Familia de la Universidad Pontificia Bolivariana, realizó un estudio en el cual se analizó la dinámica interna de 536 familias distribuidas por tipología de la siguiente manera: 204 Monoparentales Femeninas; 11 Monoparentales Masculinas; 173 Extendidas; 109 Simultáneas y 39 Compuestas.

En relación a este estudio, Agudelo (2005) comenta que fue un estudio descriptivo, de tipo mixto, pues se utilizaron dos instrumentos con preguntas abiertas, el primero contenía datos sobre la dinámica familiar relativos a la autoridad, la afectividad, la comunicación e ideas sobre crianza; el

segundo incluía información sobre condiciones de salud física y emocional de los niños, así como temores y expectativas respecto a su crianza.

El estudio hace alusión, además, a familias de niños de entre 3 a 11 años, utilizando una clasificación con base en el COPRAG, la cual utiliza el concepto “índice” cuando se obtiene un porcentaje significativo en agresividad directa o indirecta, y como “no índice”, cuando los niños aparecen en menor riesgo de asumir conductas agresivas

Las variables de la dinámica interna que se tuvieron en cuenta fueron: autoridad, comunicación, afectividad y pautas de crianza. Además se indagó sobre la percepción que las familias tienen de la salud física y emocional de estos niños y niñas.

En cuanto a los resultados, se obtuvo que en las familias monoparentales con jefatura femenina 49 de los niños son índice y 155 no índice. De las 11 familias monoparentales masculinas 3 niños corresponden a índice y 8 a no índice. Respecto a la dimensión de comunicación, el tipo de comunicación que alcanza los porcentajes más altos en ambos grupos es la directa, posibilitando el acercamiento de sus miembros.

Hidalgo (1999) realizó una evaluación de la composición familiar y del funcionamiento familiar de 70 familias de escasos recursos, clasificadas con y sin riesgo de salud biopsicosocial. Para determinar el riesgo biopsicosocial se utilizó la pauta de clasificación de riesgo biopsicosocial elaborada por el equipo de salud del centro, obteniéndose a 44 familias clasificadas con riesgo de salud biopsicosocial y 26 familias sin riesgo de salud. Posteriormente se aplicó el Test de Funcionamiento familias “Cómo es su/tu familia” validado en Chile por Rodríguez (1996). Para detectar la validez interna del instrumento se realizó un análisis factorial, que determinó la existencia de factores que reagrupan las variables contenidas en los constructos teóricos. Los resultados señalan que las familias clasificadas con riesgo biopsicosocial tienen una composición monoparental. El funcionamiento familiar demostró a través de una regresión logística de los siete factores del

test, que las familias en riesgo tienen menor cohesión y unión familiar, menor comunicación entre padres e hijos, menores habilidades para afrontar adecuadamente los problemas, y mayor exposición a eventos estresantes.

En la Universidad Nacional de Educación a Distancia en Madrid, Rodríguez, Del Barrio y Carrasco (2013) llevaron a cabo un estudio donde se analizó la relación entre la estructura familiar, particularmente la estructura biparental y la monoparental de padres divorciados, y las expresiones agresivas en los niños y adolescentes. Los instrumentos utilizados fueron la Hoja de registro de variables Sociodemográficas, La Escala Agresividad Física y Verbal (AFV, Caprara y Pastorelli, 1993; adaptada al español por Del Barrio et al, 2001). Se especifica en el artículo que la fiabilidad y validez mostradas fueron apropiadas para la población española presentando una consistencia interna evaluada con el alfa de Cronbach (α) de 0,84 y el test-retest de 0,77. La muestra fue aleatoria y se obtuvo como resultados que los niños y adolescentes españoles de familias monoparentales tuvieron más expresiones de agresividad, tanto física como verbal, que aquellos que viven en familias biparentales, siendo el género de los niños un factor que moderaba dicha expresión de agresividad, pues ésta fue encontrada en los varones solamente.

Rolón (2008), presentó un estudio en la Universidad Nacional Autónoma de México, el cual tuvo como objetivo analizar las características de relación entre miembros, así como las ventajas y desventajas de las familias monoparentales encabezadas por la figura femenina, para lo cual se realizó una extensa búsqueda en la literatura y datos estadísticos concerniente al tema bajo los fundamentos de la Teoría General de los Sistemas. Se encontró que no es la estructura familiar lo que implica un perjuicio para el desarrollo de los hijos, importa mucho más la calidad de las relaciones intrafamiliares y los modelos de interacción.

Actualmente se defiende a un tipo de constitución familiar más tradicional, asegurando que sólo en este contexto se pueden gestar relaciones personales adecuadas, por ejemplo, Valdés, Esquivel y Artiles (2007), citados en Sánchez y Valdés (2010) quienes comentan que existen ciertas ven-

tajas al crecer en familias biparentales, entre las que destacan mayores recursos económicos y mayor probabilidad de ejercer una adecuada parentalidad, pues ambos padres pueden dividir los roles para el cuidado de los hijos y puede haber apoyo mutuo para enfrentar los retos de crianza. En cuanto a las familias monoparentales, al ser un solo padre el que se hace cargo de la familia, los recursos, el tiempo de convivencia tanto en cantidad como en calidad y la atención disminuyen (Arriagada, 2007).

Estas conclusiones se han generalizado a todas las familias llevando a que distintas formas de organización familiar (como las monoparentales o las homoparentales) se vean discriminadas en alguna medida.

¿Qué ha llevado a los investigadores a estas conclusiones? Existe poca investigación empírica que avale tales afirmaciones, sin embargo, se continúa con este prejuicio. Teniendo en cuenta que la composición de la familia y las relaciones intrafamiliares de ésta son fundamentales para el desarrollo óptimo de sus integrantes, fue inevitable plantear preguntas como: ¿existirá correspondencia entre el tipo de constitución familiar y las relaciones que se viven dentro de la familia? Y si es así, ¿qué diferencias se podrán encontrar? ¿Habrá un tipo de organización familiar que transmita relaciones intrafamiliares más óptimas?

Estas cuestiones fueron precisamente las que llevaron a realizar esta investigación, pues el evaluar la percepción de las relaciones intrafamiliares en hijos de familias tanto monoparentales como biparentales y determinar si existe diferencia, permitirá una comprensión más incluyente de nuestra sociedad.

Este es el primer paso hacia el cambio en las formas de pensar que llevan al prejuicio y la incompreensión, ya que esta investigación abonará más información teórica respecto a este tema tan controvertido y de gran relevancia e interés social.

A partir de la revisión de material teórico y empírico se puede señalar que la mayoría de los instrumentos aplicados a la investigación de las familias en México han sido adaptaciones de instrumentos extranjeros, por consecuencia no son cien por ciento confiables y validos para la población mexicana.

Es por eso que para esta investigación se eligió la Escala de Evaluación de las Relaciones Intrafamiliares (E.R.I.) de Rivera y Andrade (2010), la cual cuenta con validez para toda la población mexicana y una confiabilidad de .93. Lo cual es importante para la realización de la presente investigación, ya que estudiará al constructo total, haciendo un análisis del comportamiento de cada dimensión.

El objetivo general del presente proyecto fue evaluar la percepción de las relaciones intrafamiliares en hijos de familias monoparentales e hijos de familias biparentales; los objetivos específicos fueron describir y comparar la percepción de las relaciones intrafamiliares de los hijos de familias monoparentales así como biparentales de manera global y por dimensiones. La hipótesis de la cual se partió fue: "Existirán diferencias significativas en la percepción de las relaciones intrafamiliares en hijos de familias biparentales e hijos de familias monoparentales."

Método

Participantes

Participaron de manera voluntaria e informada 108 estudiantes de edades entre 9-12 años pertenecientes a dos escuelas primarias federales ubicadas en el estado de Jalisco, 58 fueron mujeres y 50 hombres; de las 58 mujeres, 26 pertenecen a una familia monoparental y 32 a una familia biparental, de los 50 hombres, 26 pertenecen a una familia monoparental y 24 a una familia biparental. Ver tabla 1.

Tabla 1
Sexo del(a) participante * Composición familiar

		Composición familiar		Total	
		Monoparental	Biparental		
Sexo del(a) participante	Femenino	Count	26	32	58
		% within Sexo del(a) participante	44.8%	55.2%	100.0%
		% within Composición familiar	50.0%	57.1%	53.7%
		% of Total	24.1%	29.6%	53.7%
		Count	26	24	50
		% within Sexo del(a) participante	52.0%	48.0%	100.0%
Masculino		% within Composición familiar	50.0%	42.9%	46.3%
		% of Total	24.1%	22.2%	46.3%
	Total	Count	52	56	108
		% within Sexo del(a) participante	48.1%	51.9%	100.0%
Total		% within Composición familiar	100.0%	100.0%	100.0%
		% of Total	48.1%	51.9%	100.0%

Procedimiento de muestreo

La muestra fue no probabilística, seleccionado de esta manera ya que McGuigan (1993) y Goode & Hat (1970) proponen que el muestreo intencionado es una estrategia adecuada que permite seleccionar fácilmente los casos a ser incluidos en la muestra y por lo tanto desarrollar muestras que sean satisfactorias en relación con las propias necesidades. En el caso del presente estudio, como se señaló anteriormente, la muestra fue de 108 estudiantes de edades de entre 9 a 12 años. Los individuos fueron elegidos considerando el criterio del investigador que se señala a continuación, y fueron conformados con la ayuda de la Dirección que proporcionó un listado con nombres, edades y conformación familiar de los alumnos, de los cuales se seleccionó a los alum-

nos de familias monoparentales y biparentales de 4º, 5º y 6º para posteriormente realizarles la evaluación.

- Criterios de inclusión: Hijos e hijas de familias monoparentales que vivan con alguno de sus padres, hijos e hijas de familias biparentales que vivan con ambos padres, pertenecientes a los grados de 4º, 5º y 6º de educación primaria.
- Criterios de exclusión: La persona elegida se negó a participar en la investigación, no hubo autorización por parte de los padres de familia, la prueba tenía afirmaciones sin contestar, se notó algún sesgo de respuesta en la prueba, la persona no pertenecía a alguna de las familias mencionadas.

Situación experimental

La evaluación se llevó a cabo dentro de las primarias Nicolás Bravo de la colonia Las Pomas en el municipio de Tlaquepaque, y Juan José Arreola del municipio de Balcones de Santa María ambas ubicadas en el Estado de Jalisco en un aula con capacidad para 30 personas.

Herramientas/Materiales

1 lista con los datos demográficos de todos los participantes (Edad, Sexo, Composición familiar); 108 consentimientos informados que fueron enviados a los padres de familia.; 30 computadoras hp pavilion a las cuales previamente se les instaló el instrumento de evaluación, 108 chocolates Carlos V los cuales fueron regalados a los participantes como agradecimiento a su participación y 1 impresora CANON.

Instrumentos y Aparatos

Se utilizó la Escala de Evaluación de Relaciones Intrafamiliares para medir esta variable. “La E.R.I. es una escala autoaplicable de 56 reactivos con cinco opciones de respuesta que varían de: Totalmente de acuerdo a Totalmente en desacuerdo. Los puntajes que obtienen las personas que responden la escala de Evaluación de las Relaciones Intrafamiliares en sus tres dimensiones proporcionan información sobre cómo es la interacción familiar respecto a la expresión de emociones, a la unión y apoyo y a la percepción de dificultades o conflictos.” (Rivera y Andrade, 2010). Para calificar la prueba: Se identificaron los reactivos que integran cada dimensión. Se sumó el total de reactivos que integran cada dimensión. A continuación se presentan los reactivos que integran cada dimensión:

DIMENSIÓN	REACTIVOS
UNIÓN Y APOYO	5,10,15,20,25,30,35,40,45,50,55
EXPRESIÓN	1,3,6,11,13,16,18,21,23,26,28,31,33,36,38,41,43,46,48,51,53
DIFICULTADES	2,4,7,9,12,14,17,19,22,24,27,29,32,34,37,39,42,44,47,49,52,54,56

Validez y confiabilidad del instrumento de evaluación

- Validez estadística: mediante el análisis factorial realizado cuando se elaboró este instrumento. Participaron 671 estudiantes de nivel medio superior de instituciones del sector público de la ciudad de México (Rivera y Andrade, 2010).
- Validez Clínica: al comparar el ambiente familiar y encontrar diferencias estadísticamente significativas entre personas que han y que no han intentado suicidarse; cuando hay o no violencia en la familia; entre diferentes grados del consumo de drogas, entre mujeres con y sin cáncer de mama y con mujeres adolescentes con conductas alimentarias de riesgo y sin conductas alimentarias de riesgo (Rivera y Andrade, 2010).

- Validez concurrente: se han realizado análisis de correlación entre los puntajes de diferentes dimensiones del E.R.I. con otras escalas de ambiente emocional o de apoyo familiar que evalúan dimensiones semejantes (Rivera y Andrade, 2010).

Variables

Relaciones intrafamiliares

- Definición conceptual: Las relaciones intrafamiliares son las interconexiones que se dan entre los integrantes de cada familia.” Incluyen tres dimensiones, la primera es la percepción que se tiene del grado de unión y apoyo familiar, que es la tendencia de la familia de realizar actividades en conjunto, de convivir y de apoyarse mutuamente. Se asocia con un sentido de solidaridad y de pertenencia con el sistema familiar, la segunda es la de dificultades, que es el estilo de la familia para afrontar problemas y la tercera es la dimensión de expresión, que mide la posibilidad para comunicar emociones, ideas y acontecimientos de los miembros de la familia dentro de un ambiente de respeto (Rivera y Andrade, 2010).
- Definición operacional: Se utilizó la Escala de Evaluación de Relaciones Intrafamiliares para medir esta variable. “La E.R.I. es una escala auto aplicable de 56 reactivos con cinco opciones de respuesta que varían de: Totalmente de acuerdo a Totalmente en desacuerdo. Los puntajes que obtienen las personas que responden la escala de Evaluación de las Relaciones Intrafamiliares en sus tres dimensiones proporcionan información sobre cómo es la interacción familiar respecto a la expresión de emociones, a la unión y apoyo y a la percepción de dificultades o conflictos” (Rivera y Andrade, 2010).

Composición familiar

- Definición conceptual: Clasificación de la familia partir de las personas que comparten el mismo techo (Agudelo, 2005).
- Definición operacional: Familia biparental: Este tipo de familia está compuesto por ambos padres y los hijos viviendo en un mismo hogar (Sánchez y Valdés, 2010); Familia monoparental: Este tipo de familia se encuentra conformada por el jefe(a) e hijos(as) y no cuentan con un cónyuge (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2014).

Diseño

Se realizó un estudio prospectivo, transversal y descriptivo.

Procedimiento

Fase 1. Se presentó la propuesta de investigación a la institución para obtener el permiso de realizarla.

Fase 2. Se realizó la selección de muestra.

Fase 3. Se solicitó de manera escrita el permiso a los padres de familia para que sus hijos participaran en el estudio.

Fase 4. Una vez obtenidos los consentimientos por parte de los padres de familia se convocó a los participantes a que ayudaran en una investigación para conocer cómo funcionan las familias en México, se les pidió que con base en su experiencia y opinión sobre su propia familia proporcionaran información de la manera más sincera, ya que lo importante era conocer los diferentes puntos de vista.

Fase 5. Se les asignó una computadora la cual tenía abierta la evaluación, la cual tuvo las siguientes instrucciones: "A continuación se presentan una serie de frases que se refieren a aspectos relacionados con TU FAMILIA. Indica cruzando con una X (equis) el número que mejor se adecue a la forma de actuar de tu familia, basándote en la siguiente escala: 5=TOTALMENTE DE ACUERDO, 4=DE ACUERDO, 3=NEUTRAL (NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO), 2=DESACUERDO y 1=TOTALMENTE EN DESACUERDO.

Fase 6. Una vez que los participantes terminaron de contestar la escala, se les agradeció su participación, salieron del aula y se les regaló un chocolate.

Resultados

El análisis estadístico se realizó a través del programa SPSS versión 20, utilizando la prueba estadística de t de student para muestras independientes, puesto que ésta nos permite definir si existen diferencias en la percepción de los hijos respecto a las relaciones intrafamiliares en sus familias.

En los resultados de t independiente para la dimensión de unión y apoyo, se observó una diferencia significativa entre los dos grupos ($t=2.5$, $p=.011$), remitirse a la Tabla 2.

Tabla 2.
Muestra los resultados de T independiente para la dimensión de unión y apoyo

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
COMPUTE unionyapoyo=ERI5 + ERI10 + ERI15 + ERI20 + ERI25 + ERI30 + ERI35 + ERI40 + ERI45 + ERI50 + ERI55	Equal variances assumed	2.057	.154	-2.587	104	.011	-4.444	1.718	-7.850	-1.038
	Equal variances not assumed			-2.545	89.980	.013	-4.444	1.746	-7.912	-.975

Nota. Los cuadros sombreados representan los valores de y p respectivamente.

Analizando las medias, se observa que las familias biparentales perciben mayor unión y apoyo (media=48.80) que las monoparentales (media=44.36), véase Tabla 3.

Tabla 3.
Muestra las medias de cada composición familiar respecto a la dimensión unión y apoyo

	Composición familiar	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
COMPUTE unionyapoyo=ERI5 + ERI10 + ERI15 + ERI20 + ERI25 + ERI30 + ERI35 + ERI40 + ERI45 + ERI50 + ERI55	Monoparental	50	44.36	10.091	1.427
	Biparental	56	48.80	7.526	1.006

Asimismo podemos observar que la percepción que las mujeres tienen de la dimensión de unión y apoyo es mayor en ambas composiciones familiares en comparación a la de los hombres, teniendo ellas una media=46.92 para monoparentales y media=50.25 para biparentales, contra la media de los hombres que es de 41.58 y 46.88 respectivamente, véase la Tabla 4.

Tabla 4.
Muestra las medias por sexo de participante de cada composición familiar respecto a la dimensión de unión y apoyo

Composición familiar			N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Monoparental	COMPUTE unionyapoyo	Femenino	26	46.92	8.366	1.641
		Masculino	24	41.58	11.198	2.286
Biparental	COMPUTE unionyapoyo	Femenino	32	50.25	5.236	.926
		Masculino	24	46.88	9.575	1.954

Para la dimensión de expresión, en los resultados de t independiente, no se observó una diferencia significativa entre las dos composiciones familiares (t=1.8, p=.069), remitirse a la Tabla 5.

Tabla 5.
Muestra los resultados de T independiente para la dimensión de expresión

	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means								
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
COMPUTE Equal variances assumed	.299	.586	1.836	100	.069	-5.853	3.188	-12.178	.471	
COMPUTE Equal variances not assumed			1.820	92.416	.072	-5.853	3.216	-12.240	.534	

Nota. Los cuadros sombreados representan los valores de t y p respectivamente.

A pesar de que no existen diferencias significativas entre las composiciones familiares en esta dimensión, resulta interesante observar que al igual en la dimensión de unión y apoyo, son las familias biparentales quienes presentan mayor grado de percepción respecto a la dimensión de expresión (media=92.88), comparadas con las familias monoparentales (media=87.02), como se puede distinguir en la Tabla 6.

Tabla 6.
Muestra las medias de cada composición familiar respecto a la dimensión expresión

	Composición familiar	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
COMPUTE	Monoparental	46	87.02	16.790	2.475
Expresion=ERI1 + ERI3 + ERI6 + ERI8 + ERI11 + ERI13 + ERI16 + ERI18 + ERI21 + ERI23 + ERI26 + ERI28 +	Biparental	56	92.88	15.362	2.053
ERI31 + ERI33 + ERI36 + ERI38 + ERI41 + ERI43 + ERI46 + ERI48 + ERI51 + ERI53					

Del mismo modo, podemos observar que la percepción que las mujeres tienen de la dimensión de expresión es mayor en ambas composiciones familiares en comparación a la de los hombres, teniendo ellas una media=91.83 para monoparentales y de 95.69 para biparentales, contra la media de los hombres que es de 81.77 y 89.13 respectivamente, véase la Tabla 7.

Tabla 7.
Muestra las medias por sexo de participante de cada composición familiar respecto a la dimensión de expresión

Composición familiar	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Monoparental COMPUTE Femenino	24	91.83	13.887	2.835
Expresion Masculino	22	81.77	18.372	3.917
Biparental COMPUTE Femenino	32	95.69	11.218	1.983
Expresion Masculino	24	89.13	19.211	3.921

Finalmente, en la dimensión de dificultades en los resultados de t independiente se observó una diferencia significativa entre los dos grupo (t=2.4, p=.014), ver Tabla 8.

Tabla 8.
Muestra los resultados de T independiente para la dimensión de dificultades

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
COMPUTE Equal	.236	.628	2.496	101	.014	9.273	3.715	1.903	16.643
Dificultades variances assumed			2.483	95.724	.015	9.273	3.734	1.860	16.686
Equal variances not assumed									

Nota. Los cuadros sombreados representan los valores de y p respectivamente.

No se puede ignorar que las familias monoparentales perciben mayor dificultad (media=69.81) en sus relaciones intrafamiliares en comparación con las familias biparentales quienes tienen una media=60.54, como se puede apreciar en la Tabla 9.

Tabla 9.
Muestra las medias de cada composición familiar respecto a la dimensión dificultades

Composición familiar	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
COMPUTE Monoparental Dificultades	47	69.81	19.369	2.825
Biparental	56	60.54	18.275	2.442

Respecto a esta dimensión, se encontró que en familias monoparentales, la percepción que las mujeres tienen de la dimensión es mayor, mientras que en las familias biparentales, la percepción mayor es la de los hombres (ver Tabla 10).

Tabla 10.
Muestra las medias por sexo de participante de cada composición familiar respecto a la dimensión de dificultades

Composición familiar	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Monoparental COMPUTE Femenino Dificultades	25	70.56	22.624	4.525
Masculino	22	68.95	15.342	3.271
Biparental COMPUTE Femenino Dificultades	32	56.63	17.787	3.144
Masculino	24	65.75	17.959	3.666

Discusión

Al inicio de la presente investigación, se planteó que existirían diferencias significativas en la percepción de las relaciones intrafamiliares entre los hijos de familias monoparentales y los hijos de familias biparentales. Respecto a la dimensión de dificultades y la dimensión de unión y apoyo, la hipótesis se confirmó; la dimensión de dificultades hace alusión a aquellos aspectos de las relaciones intrafamiliares considerados como indeseables, negativos, problemáticos o difíciles, por su parte, la dimensión de unión y apoyo evalúa la disposición que tienen los integrantes de la familia para convivir y apoyarse mutuamente; en lo que acontece a la dimensión de expresión, la

cual mide la capacidad que tienen los integrantes de la familia para comunicar emociones, ideas y acontecimientos dentro de un ambiente de respeto, se refutó, ya que no se encontraron diferencias significativas.

Los resultados presentados se asemejan a los hallados en otros estudios como el realizado por Sánchez y Valdés en el 2011, en el cual se encontró, que existen diferencias significativas entre la valoración de las relaciones intrafamiliares que hacen los estudiantes de primaria pertenecientes a familias monoparentales y biparentales, encontrando que los hijos de familias biparentales referían mayor valoración. En este caso la muestra fue muy semejante a la del presente estudio, en edades y número de participantes, además, el estudio fue realizado en otro estado (Yucatán), lo cual nos podría hablar de una representatividad y validez externa.

En un trabajo realizado por López, Sánchez y Mendiri (2012) y otro realizado por Rodríguez, Del Barrio y Carrasco (2013), se encontró que los hijos de familias monoparentales, perciben mayor conflicto al interior de su familia, resultados que también se encontraron en la presente investigación.

Si bien encontramos mayor percepción de dificultades y menor de unión y apoyo en las familias monoparentales esto no debe significar un refuerzo del estigma que se tiene respecto a los tipos de composición familiar que difieren de la biparental, sino, por el contrario, debe representar un aliciente para el trabajo firme y constante con familias que, en este caso, sólo tienen un jefe de familia, pues es inevitable pretender que las dificultades no se presentan, el que se perciba menor apoyo y unión puede derivar de muchos factores, como puede ser el que el padre o la madre tenga la necesidad de trabajar una doble o triple jornada para mantener económicamente a la familia, asimismo es probable que se perciban mayores dificultades, pues al haber un solo jefe de familia que se encargue de los requerimientos familiares, escolares, económicos, del hogar, entre otros, puede generar niveles de estrés más altos y sobrecarga emocional y física, a que si se compartieran estas tareas.

Es importante recalcar que para ambas composiciones familiares, la dimensión más alta fue la de expresión, lo que indica que los hijos de los dos tipos de familia se sienten con la libertad de hablar con franqueza en todo momento, se encuentran animados por la familia a expresar puntos de vista, dificultades y sentimientos y se saben escuchados, todo esto es un gran recurso, pues amplía la posibilidad de que la familia se active y ayude a uno de sus integrantes a resolver un problema o tomar una decisión crucial en su vida.

Las dos composiciones familiares también coincidieron en la dimensión más baja, esta fue unión y apoyo, pues mencionan que los miembros de la familia rara vez acostumbran a hacer cosas juntos, el sentimiento de unión se encuentra disminuido, los hijos de ambas familias consideran que hace falta ayuda y apoyo en algunas situaciones y mencionan que algunas ocasiones el ambiente no es tan amigable y placentero como quisieran.

Una de las razones por la cual puede ser esta dimensión la más baja es por la edad de los evaluados, pues la mayoría de ellos se encuentran cerca de la adolescencia, etapa caracterizada por la búsqueda de relaciones, actividades y apoyo con sus pares y fuera del hogar. A pesar de que en gran medida esta razón puede justificar que la dimensión de unión y apoyo sea la más baja, también debe funcionar como una llamada de atención de los resultados de la vida laboral tan exigente que están teniendo todos los jefes de familia en el México actual, donde se tienen jornadas de más de 10 horas, con trayectos del trabajo al hogar y viceversa muy largos y congestionados, disminuyendo la cantidad y calidad de convivencia entre los miembros de la familia.

Otro dato importante de la presente investigación, es que se pudo observar que la percepción de las tres dimensiones difiere entre hombres y mujeres. Para las dimensiones de expresión y de unión y apoyo, en ambas composiciones familiares, son las mujeres quienes las perciben en mayor cantidad.

Esta diferencia en la percepción puede deberse a que en México, los padres y las madres, suelen realizar una distinción de su expresión y recepción amorosa de sus hijos e hijas. Con los hombres, son escasas las expresiones verbales y corporales de ternura y afecto, los enseñan a ser firmes, a suprimir la expresión de sus emociones y a resolver sus dificultades de manera más independiente, por su parte a las mujeres se les motiva a expresar lo que sienten, se les brinda mayor apoyo, lo que ocasiona que ellas tengan mayores habilidades para la expresión (Dorantes, Torres y Robles, 2013).

Este contraste en cuanto a la expresión, ocasiona la diferencia en la dimensión de unión y apoyo, pues la expresión de emociones y dificultades, genera en los otros la motivación de acercamiento y de apoyo a aquella persona.

Respecto a la dimensión de dificultades, en la composición monoparental, son las mujeres quienes la perciben en mayor cantidad, pues refieren que las tareas familiares no están lo suficientemente bien distribuidas, por cuestión de género, son las hijas quienes reciben mayor responsabilidad en cuanto a los deberes domésticos. Asimismo, refieren que es difícil saber cuáles son las reglas que se siguen dentro de la familia.

En cuanto a las familias biparentales, fueron los hombres, quienes tuvieron una mayor percepción de la dimensión de dificultades, esto se asocia a lo antes analizado en la dimensión de unión y apoyo y expresión, pues en esta dimensión refieren que encuentran difícil expresar sus opiniones en la familia, cuando tienen algún problema prefieren platicarlo a amigos, ellos también refieren que es difícil saber cuáles son las reglas que se sigue su familia y que perciben que es difícil llegar a acuerdos.

A partir de estos resultados, se amplió el panorama sobre lo que ocurre dentro de estas composiciones familiares, permitiendo identificar diferentes elementos de las relaciones familiares que se vinculan con el bienestar psicológico de sus integrantes o con algún factor de riesgo ante dife-

rentes conductas problemáticas. Al poder identificar lo antes mencionado, se reconoce que existe la necesidad de implementar talleres especializados para cada tipo de familia, los cuales se centren en los puntos de riesgo y oportunidad para fortalecer la dimensión de dificultades en las familias monoparentales y las dimensiones de expresión y de unión y apoyo en ambas composiciones familiares.

Se sugiere continuar investigando sobre la percepción de las relaciones intrafamiliares, no solo en familias biparentales y monoparentales, también evaluar, describir y comparar la percepción de las relaciones intrafamiliares en otros tipos de familias, tales como: homoparentales, extensas, reconstituidas, por mencionar algunos de los más de 20 tipos de familias que existen, también se invita a evaluar a los jefes de familia y no sólo a los hijos, así como aumentar el número de individuos evaluados para incrementar la representatividad de la investigación.

Referencias

- Agudelo, M. (2005). Descripción de la dinámica interna de las familias monoparentales, simultáneas, extendidas y compuestas del municipio de Medellín, vinculadas al proyecto de prevención temprana de la agresión. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3(1), 1-19. Available vía: <http://www.redalyc.org/pdf/773/77330106.pdf>
- Arriagada, I. (2007). Familias lationamericanas: cambiantes, diversas y desiguales. *Papeles de Población*, 13(53), 9-22. Available vía: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11205302>
- Chounhy, R. (2000). Función Paterna y Familia Monoparental: ¿Cuál es el costo de prescindir del padre? *Resitateína*. Available vía: <http://www.redsistemica.com.ar/chouhy.htm>
- Dorantes, M., Torres, L. y Robles, A. (2013). *Perspectiva de género. Una visión multidisciplinaria*. Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Estudios Superiores Iztacala. México.

- Goode, W.J. y Hatt, P.K. (1970). *Métodos de investigación social*. México: Editorial Trillas.
- Hidalgo, C. (1999). Evaluación del Funcionamiento Familiar en Familias con y sin Riesgo Biopsico-social. *Revista PSYKHE*, 8(2), 85-101. Available vía: <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/135>
- INEGI. Censo de Población y Vivienda 2005. Glosario. Available vía: <http://www.inegi.org.mx/sistemas/glosario/default.aspx?clvglo=ccp2005&c=10393&s=est>, febrero de 2013.
- Landero, N. (2001). Mujeres, jóvenes y cambios en la institución familiar. *Revista de Ciencias Sociales*, 90-91, 9-23. Available vía: <http://revistacienciasociales.ucr.ac.cr/wp-content/revistas/90-91/landero.pdf>
- López, S., Sánchez, V. y Mendiri, P. (2012). Los adolescentes y el conflicto interparental destructivo: Impacto en la percepción del sistema familiar y diferencias según el tipo de familia, la edad y el sexo de los adolescentes. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1255-1262. Available vía: <http://www.redalyc.org/pdf/647/64725418020.pdf>;
- McGuigan, F.J. (1993). *Experimental Psychology: Methods of Research*. Sixth Edition. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall
- Oliva, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de Psicología*, 37(3), pp. 209-223. Available vía: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97012834001>
- Rivera, M. y Andrade, P. (2010). Escala de evaluación de las Relaciones Intrafamiliares (E.R.I.). *Uaricha Revista de Psicología*, 14, 12-29. Available vía: http://www.revistauaricha.umich.mx/Articulos/Uaricha_14_012-029.pdf

Rodríguez, M., Del Barrio, V., & Carrasco, M. (2013). Agresión física y verbal en hijos de familias monoparentales divorciadas y biparentales. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 18, 119-127. Available vía:

<http://eds.b.ebscohost.com.pbidi.unam.mx:8080/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=39ad8b4f-df47-4c17-86c0-f7267a541aee%40sessionmgr113&vid=18&hid=127>

Rolón, C. 2008). *Familias monoparentales encabezadas por la figura femenina*. (Tesis de Licenciatura no publicada, México: Universidad Nacional Autónoma de México Campus Iztacala). Available vía:

<http://132.248.9.195.pbidi.unam.mx:8080/ptd2009/octubre/0650233/Index.html>

Sánchez, P. y Valdés, Á. (2011). Una aproximación a la relación entre el rendimiento académico y la dinámica y estructura familiar en estudiantes de primaria. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 13(2), 177-196. Available vía: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80220774009>

El vínculo escuela-familia y el manejo del error: implicaciones afectivas

María Antonieta Covarrubias Terán

UNAM IZTACALA

RESUMEN

Los errores ocurren en cualquier momento de la vida y forman parte de la existencia cotidiana y del aprendizaje humano; sin embargo, en muchas ocasiones generan pensamientos y emociones adversos que afectan este proceso. El error es definido como una conducta no intencionada, por omisión o acción, que resulta inadecuada para el efecto o resultado que se proyecta (Ceriani, 2001, cit. en Pereira, 2012). El sistema escolarizado conlleva inherentemente al educando a confrontarse cotidianamente a la experiencia y manejo de los errores. Sin embargo, los niños aprenden tanto en el contexto educativo planificado y formal, como en el contexto educativo no formal, como es la familia. La colaboración de los padres-madres a la escuela -específicamente en el apoyo de tareas escolares-, contribuye a la continuidad de las influencias educativas, en conjunción con sus propias acciones, influenciados por los discursos sociales contemporáneos, su sistemas de creencias, expectativas y afectos implicados; lo que da lugar, retomando a Dreier (1999) a que los padres-madres adopten una posición y postura respecto a la enseñanza, aprendizaje y regulación de los errores. El presente trabajo da cuenta de esta postura, con el propósito de conocer y analizar el manejo del error y los afectos-cogniciones implicados de padres-madres -pertenecientes a familias contemporáneas-, con hijos en edad escolar. Los datos señalan que los padres-madres viven múltiples contradicciones derivados del discurso social y escolar actual, que los lleva a resignificar sus

posturas y regular el manejo de los errores, por las presiones sociales y escolares derivadas de mitos e imaginarios sociales (Castoriadis, 1988).

Palabras Clave: escuela-familia, errores, afectos, pensamientos.

INTRODUCCIÓN

*El único hombre que no se equivoca
es el que nunca hace nada.
Goethe*

La familia y la escuela son grandes agentes socializadores de los niño/as. Cada uno de ellos, presenta su propia independencia en su forma de promover habilidades, conocimientos y afectos; así como son responsables de desempeñar estrategias y acciones, con el objetivo de favorecer el desarrollo armónico de los pequeños (De León, 2011), pero, aun cuando son relativamente independientes, tienen una interdependencia e influencia mutua sobre los conocimientos, afectos y comportamientos de los niños/as. Ambas instituciones comparten un **objetivo** común, la formación integral y armónica de los menores, a lo largo de los distintos períodos de su **desarrollo** y del proceso de aprendizaje; estas dos agencias de **socialización** aportan los referentes que les permitirán integrarse a sus grupos sociales de pertenencia. Indiscutiblemente estos agentes socializadores necesitan converger y complementarse para garantizar la estabilidad y el **equilibrio** para una formación adecuada de los educandos (Oliva y Palacios, 2000).

La colaboración y complementariedad de los padres-madres a los objetivos y actividades de la escuela, contribuyen a la continuidad y al reforzamiento de las habilidades y conocimientos de los infantes. En este sentido, donde es evidente el vínculo familia-escuela, es a través de la supervisión de las tareas escolares, el cual se realiza en el entorno doméstico, -y regularmente bajo la

supervisión de las madres-; deberes extraescolares que deben realizarse fuera del aula y de la jornada escolar, con el objetivo de complementar la acción educativa.

Sin embargo, esta acción parental está influenciada por los discursos sociales contemporáneos que remarcan que la persona exitosa es la persona más educada, y que mientras más prestigiosas sean las instituciones donde obtiene sus grados académicos, su inserción en el ámbito laboral y social será más fácil y exitoso.

Los padres-madres cuando participan en las actividades escolares y extra-escolares de sus hijo/as, están fortaleciendo las bases de hábitos y de disciplina, que redundan en mejores rendimientos académicos, en el establecimiento de autodisciplina, de un autoconcepto y valoración positiva, que dan origen a la autorregulación de acciones, pensamientos y afectos¹, con lo que en un futuro aseguran un desempeño exitoso (Covarrubias 2002 y Covarrubias y Moratilla, 2008). Esto concuerda con una encuesta realizada a padres mexicanos, donde casi tres cuartas partes de los padres consideraron que la educación de su hijo/a es la mejor inversión que pueden hacer, con la expectativa de que en la universidad desarrollen las habilidades y conocimientos necesarios para asegurar el éxito en su vida (Hernández, 2014).

Las actividades escolares, así como, las actividades extraescolares conllevan que los menores, como hijo/as o como estudiantes no sepan algún contenido, se equivoquen en alguna habilidad o no muestren el suficiente involucramiento en estos dos escenarios; acciones, omisiones o inhabilidades que tradicionalmente se han catalogado como errores, los cuales dan lugar a que se expresen algunas particularidades de los patrones de crianza parentales y de las estrategias pedagógicas de los maestros. Los padres-madres norman sus acciones para corregir los errores de sus hijos/as, adoptando una postura influenciados por representaciones sociales, expectativas, creencias y valores. Los maestros en las aulas corrigen los errores de sus alumnos reto-

¹ Entendemos por autorregulación la capacidad de la persona para planear, guiar y monitorear su conducta, sentimientos y acciones en la ejecución o solución de un problema, así como en cualquier situación en general (Covarrubias, 2002 y Covarrubias y Cuevas, 2008).

mando las expectativas sociales del deber ser de las reglas de urbanidad y cortesía, que implica que las relaciones interpersonales cotidianas se conduzcan con respeto y tolerancia, así como, con elementos de sus conocimientos pedagógicos para el manejo grupal; sin dejar de lado de que también como personas, están influenciadas por sus propios valores, creencias y expectativas.

Para empezar, es necesario esclarecer qué entendemos por error, retomando a Ceriani (2001, cit. en Pereira, 2012), el error es aquella conducta no intencionada, por omisión o acción, que resulta inadecuada para el efecto o resultado que se proyecta. Es un desajuste entre lo esperado y lo obtenido (Saturnino, 2004).

Los errores ocurren en cualquier momento de la vida y forman parte de la existencia cotidiana y del aprendizaje; sin embargo, algunas de estas influencias propician que padres y maestros vean los errores de los menores, como algo inaceptable o no importante. En muchas ocasiones cuando los padres o maestros se fijan en ellos, regularmente hacen sentir mal al que se equivoca, sin conducirlo a lo verdaderamente central, que es, el de asumirse como responsable y con el deber de corregir.

En muchas ocasiones los errores de los menores generan emociones y pensamientos adversos que afectan el proceso de aprendizaje y socialización; tanto en los padres, los maestros y los menores.

Es un hecho que el sistema escolarizado y la crianza parental, inducen al menor a confrontarse cotidianamente a la experiencia y manejo de los errores, retomando a Dreier (1999), tanto padres-madres como maestros adoptan una posición y postura respecto al manejo de los errores. Sin embargo, la presente investigación aborda solamente la información relativa a los padres-madres de familia, aunque como señala Vygotski (cit. en Wertch, 1988) las personas, situaciones, acciones e interrelaciones siguen estando presentes aunque no lo estén físicamente,

por tanto, las vivencias, experiencias escolares y la influencia de los maestros están presentes en el ámbito familiar, de ahí su vínculo.

Por lo que el propósito de este trabajo es conocer y analizar el manejo del error, tomando en consideración los afectos y cogniciones implicados de padres-madres con hijo/a en edad escolar.

METODOLOGÍA

Las directrices de este trabajo se sustentan en los datos obtenidos de una investigación cualitativa, la cual permite descubrir y producir conocimiento sobre la vida de las personas, de su historia, de sus relaciones interpersonales, de sus acciones, emociones o creencias aprehendidas en y de su realidad social.

Por tanto, es necesario, como señala Hojholt (2005), desarrollar métodos de indagación que nos permitan analizar conjuntamente con las personas en estudio, ya que ellas son las que conocen sus vidas, tienen experiencia respecto a sus problemas y son las más autorizadas para proponer soluciones. Esto es posible, a través de los significados personales (Hojholt, 2005; Tarrés, 2001; González, 2000; Castro, 1999), los cuales pueden ser considerados como razones para la acción y los pasos claves son observar y recolectar datos dentro de las condiciones sociales, identificando ideas, razonamientos y sentimientos subyacentes o latentes que manejan los individuos en las descripciones obtenidas de las palabras o de las conductas observadas (Dreier 1997, 1999, ambos citados en Hojholt, 2005; Tarrés, 2001; y Rivas, 1999, citado en Szasz y Lerner, 1999).

Población

En la presente investigación participaron 10 parejas biparentales, de clase media, con hijos de ambos sexos entre 6 y 12 años, alumnos de la misma institución educativa; con estudios a nivel

técnico y/o o profesional. Los nombres de los padres y madres fueron cambiados para salvaguardar su confidencialidad.

Contexto

Todos los participantes pertenecían a la misma comunidad educativa, institución de educación básica privada, ubicada en el Estado de México.

Procedimiento

Tomando en cuenta que las entrevistas en profundidad se orientan a conocer las perspectivas del entrevistado sobre su vida, experiencias, sentimientos, significados o situaciones personales, tal y como son expresadas por sus propias palabras (Vela cit. en Tarrés, 2001), se empleó esta estrategia de trabajo para indagar acerca de las manejo de los errores y los afectos implicados. Las entrevistas se realizaron de manera individual a cada padre y madre. Las preguntas se dirigieron sobre las conexiones cognitivas y emocionales en la interacción con sus hijos/as, es decir, en el proceso de un evento: lo que sentían, pensaban y hacían. Asimismo, se identificó la información transmitida de manera no verbal, como son: gestos, silencios, reacciones, proximidad, movimiento del cuerpo, tono y volumen de voz, así como la estructuración del discurso (Shea, 1988; Fontana y Frey, 1994, cit. en Tarrés, 2001). Es decir, se identificaron sus expresiones: lo que expresaban y lo que no expresaban, así otras situaciones que denotaran algún elemento cognitivo y afectivo (silencios, sarcasmos, ironías, titubeos...).

Análisis de datos

La información recabada se analizó con base a los postulados teóricos de Strauss y Corbin (1990) y Castro (1999), los cuales señalan primeramente, transcribir las entrevistas con la finalidad de

analizar la información. En éstas se señalan con símbolos aquellos elementos que permiten dar cuenta de aspectos relevantes como énfasis, silencios, tono, volumen, entre otros². Posteriormente, se nombran y categorizan los fenómenos por medio del examen de los datos línea por línea, dicha categorización tiene como objetivo desarrollar conceptos. Los datos de este código son la configuración de frases y significados interrelacionados (Ratner, 1997). Finalmente, se hacen especificaciones más allá de las propiedades de las categorías y dimensiones que hacen conexiones entre un indicador o categoría y sus componentes.

El análisis de los datos pretende darle sentido a la información con la integración de indicadores. Los indicadores son elementos en los que se manifiesta el vínculo personal del sujeto con el contenido expresado como función reguladora y autorreguladora apropiada de acuerdo a su cultura (Cuevas, 2002).

² Símbolos de transcripción de las entrevistas de acuerdo a Pastas, G. (1995, cit. en: Alarcón, 2007).

/ Fragmentación del testimonio. Indica que se ha eliminado alguna palabra, rase(s) o fragmentos más extensos, que no representa lo que se quiere aludir

(:) Indica que el sonido anterior es prolongado (se fu:::e tarde).

(>) Señala la entonación para referirse a este aspecto utiliza como símbolo una flecha que apunta hacia arriba para marcar que sube la entonación. En esta investigación se modifica el símbolo original, empleando el gráfico que indica mayor, tratando de respetar la intención de indicar aumento. Este cambio lo realizo para agilizar la señalización en las viñetas.

(<) Indica que la entonación baja, se emplea de acuerdo al autor una flecha que apunta hacia abajo. Se emplea el símbolo matemático (en este trabajo) que indica menor, para aludir a una entonación baja.

(Subrayado) La palabra subrayada hace referencia al énfasis en el diálogo.

(MAYÚSCULAS) Las letras mayúsculas se usan para indicar aumento en el volumen.

...(Nº) Los números entre paréntesis informan de los segundos empleados en la longitud de un intervalo, es decir, los silencios en la conversación.

((Descripciones)) Las palabras dentro de doble paréntesis aluden a aquellos fenómenos que no pueden ser fácilmente deletreadas, como toser, el timbre del teléfono, los suspiros, etc.

RESULTADOS

La posición que adoptan los padres-madres ante las acciones de sus hijos/as implica también una postura respecto a “los errores” cometidos, los fragmentos siguientes nos permiten analizar este punto.

Todo lo relacionado con la escuela (>) me desespera, pero si es de la vida cotidiana lo tomo como normal (Agustín).

Yo busco los errores en la escuela, yo no me enojo si al niño se le cae esto, no, no, no, mejor me preocupó si no le pasó nada, lo material se puede reponer, lo de estudio no lo veo tan material. (>) No les acepto un error, yo creo que es por lo mismo, que no estuvieron conmigo mis papás, y aparte que uno ve como está el trabajo de difícil para conseguir un puesto y todo eso, entonces uno dice, (>) no, no, no, si no aprendes no vas a llegar a un lado, porque la batalla allá afuera es dura. Yo me acuerdo que hace diez años, hace quince años, ser contador privado era lo máximo y ahora tenemos especialidad, tenemos maestría, y apenas ahí vamos, y ahora somos baratos y antes éramos (>)carísimos y nos daban el trabajo, ahora ya no (Víctor).

En estos fragmentos, puede notarse que ambos padres adoptan una postura inflexible ante los errores académicos de sus hijos/as, ya que como se ha visto es un aspecto de vital importancia para ellos/as, en el cual han depositado grandes expectativas, enfatizando que la educación es una preparación para la vida laboral adulta; por ello, en esta posición, los padres son rígidos porque están trastocando estas metas.

Otra forma de vivenciar la no aceptación del error es con el siguiente testimonio:

No me enojo cuando tiene un error pero digo (>) ¡cómo es posible Diana que tengas estos errores! Hace poco me disgusté mucho con ella y sí me enojé porque fue un tema que estuvimos

repasando, yo confié en ella, me dijo –“ya estudie mamá”-, yo ya no estudio con ella porque salimos enojadas, no le pego, pero salimos disgustadas, yo la regaño fuerte y ella llora. /(>)Me enoja el que yo sienta que ella no coopere, que yo sienta que no ponga de su parte para que salgan las cosas, estuve viendo un tema con ella y lo supo, todo el día fue repasar, vimos todo, y no sacó buenas notas... (Aura).

Puede notarse en esta mamá una disonancia entre lo que dice y lo que hace; ya que señala que no se enoja ante los errores de su hija, pero su relato evidencia lo contrario. En su subjetividad, Aura crea una idea de su hija respecto de esta situación; ella experimenta frustración que traduce en enojo, y termina corrigiendo con sanciones verbales. Pareciera que aunque su intención es de no experimentar enojo, la costumbre de disciplinar coercitivamente, aunque de manera moderada, se detona en ocasiones, ante eventos que la frustran. Asimismo, se puede apreciar que en la niña también hay una reacción de enojo, lo que propicia que la relación se vuelva tensa y hostil, de esta manera se puede decir que los padres-madres enseñan a los niños/as a reaccionar emocionalmente.

Un aspecto que también contextualiza las anteriores vivencias y como parte de nuestra cultura es que, la mayoría de los sistemas educativos -sobre todo los privados-, equiparan la “excelencia académica” con el aumento de la cantidad de trabajo académico y extra-académico en la escuela, a través de concursos, que estimulan la competencia y jerarquización del rendimiento académico, reconociendo solamente a los tres primeros lugares. También se refleja en la distinción académica representada en cuadros de honor y participando protagónicamente en ceremonias con símbolos patrios. Estas prácticas traen consigo una idealización del valor de la “excelencia”, igualándolo “al mejor rendimiento”; lo cual constituye, desde el punto de vista de Castoridadis (1988) un *mito social*, ya que los sistemas educativos como instituciones sociales, determinan esta idea o criterio, a partir de lo cual dan sentido a sus prácticas. Por ende, bajo este imaginario social, no hay cabida a los errores, valorándolos como indeseables e incompatibles. Además,

obtener una distinción implica un reconocimiento público y social que genera pensamientos y emociones placenteras como gusto, alegría o felicidad. De tal manera que los padres-madres en un proceso de endoculturación se apropian de estos valores, y cuando en sus prácticas rutinarias se confrontan ambos valores y creencias, suscita en algunos de ellos/as reacciones afectivas desfavorables. Esta situación se aprecia en los siguientes testimonios:

(>) *Me molesta cuando hay un error, doy a notar que me molesta, a veces no con gritos, pero empiezo a aventar cosas así como diciendo (>) "mira, estoy molesta" y luego él me dice "¿estás enojada?", "no", pero estoy seria y con mi hijo también o con todos; porque como que estoy muy acostumbrada a dar órdenes y quiero que todo salga perfecto, que salgan las cosas como yo me lo propuse, aunque yo no soy perfecta, he querido hacer todo tan perfecto para recibir un reconocimiento y sin embargo, (<) en todo me he equivocado/ si, en educar a los niños, (tono de tristeza) yo decía "voy a hacer a unos niños diferentes, unos niños que no sean groseros, que sean educados, que saquen puros dieces en la escuela, que sean estudiosos" y (<) sin embargo, entre mi carácter, entre lo que quieras nunca fue así, porque a base de gritos y de presionarlos quise hacer de esos niños perfectos, no los dejé que ellos llegaran a la perfección que yo quería por sus propios medios, que ellos me enseñaran sus cualidades, así como que yo decía (>) "debes de tener esta cualidad y ahora la vas a sacar!", (<) entonces el hacer distintas cosas o esa angustia siento que es en base a eso, en decir (<) "es que necesito un reconocimiento, que me digan, "esto lo estás haciendo bien", y no, no lo he recibido (Clara).*

Pues si uno busca la perfección en ello, es difícil, pero uno desea, como le decía yo no les acepto errores en la escuela.

Entrevistadora: Y cuando usted se descubre un error

Me enojo, me enojo mucho conmigo, porque digo, a veces, bueno si ya pensaste eso que no debe de ser, a ver, ¿por qué lo haces? (>) Me enojo más, cuando me equivoco totalmente, cuando sé

que algo, debía de ser de la otra forma que yo había pensado y lo hice diferente, en eso me enojo, “si ya sabías tú como hacerlo, por qué lo hiciste de la otra forma”/. Me mantengo conmigo mismo, no lo externo a nadie pero a su vez busco cómo solucionarlo (Víctor).

Las implicaciones afectivas de lo que significa el manejo del error para este padre y esta madre conlleva arremeter no sólo hacia la relación con sus hijos/as sino para con ellos/as mismos, limitando su posibilidad de autorregulación afectiva. Cuando los padres-madres están dispuestos a admitir sus errores y a aprender de ellos, también están creando un contexto para que sus hijos/as, a su vez, admitan sus propios errores y aprendan de ellos. Pero, culturalmente se concibe a la parentalidad como infalible y al error como execrable, del cual se sienten culpables, avergonzados y algo que tienen que ocultar.

En un estudio llevado a cabo por Balda e Irving (1999), se indagó acerca de las estrategias disciplinarias de los padres, cuando sus hijos/as se habían equivocado. Ellos encontraron que 73% de los padres hindúes usan principalmente la razón, a diferencia de los padres australianos (51%). En el mismo estudio encontraron que el 18.2% de los padres australianos castigan y que sólo 2% de los papás hindúes lo hacían. Ambos grupos de padres combinaban la razón y el castigo, dependiendo de la situación.

Los padres y madres invierten mucho tiempo y energía para que sus hijos/as no cometan errores y aspiren a un comportamiento “ideal”. Es posible, como advierte Pallares (1990), que al igual que los/as padres-madres, lo/as hijos/as ocupen periodos significativos en la realización de tareas irrelevantes.

En este estilo de búsqueda de la perfección, agrega el autor, el uso de la retroalimentación es ambigua e incompleta, por ejemplo, con el uso de frases como “está bien, pero...” como puede apreciarse en la siguiente narración.

*Entrevistadora: ¿por qué dices que tiendes hacerles notar más sus errores que sus aciertos?
¿Cuál es la razón para hacerlo?*

*(<)Erróneamente, pero sí, a la lo mejor lo hago para motivarlos a que lo hagan mejor o decirles
sí lo hiciste bien, pero puedes hacerlo mejor (Aura).*

González y Mitjás (1989) comentan que en la interacción diádica (sea padres-niños o maestros-niños) un comentario negativo con un comentario positivo anula o neutraliza el mensaje. Desde mi punto de vista, un mensaje negativo aunque sea precedido o seguido por un mensaje positivo, se traduce en uno doble que es decodificado como ambiguo, y sobretodo, negativo. Barudy y Dantagnan (2005), llaman a este tipo de comunicación de doble vínculo, en donde existe una incoherencia comunicacional, y sin embargo, a los hijos/as se les obliga a omitir esta incoherencia, lo que estos autores consideran una forma de maltrato. Independientemente de cómo sea denominado, considero que, ambos mensajes provocan una confusión en el niño/a, sin esclarecerle lo que hizo y cómo lo hizo; situación que no le permite una clara y adecuada percepción de los eventos o acciones, y por tanto, no se facilita el proceso de autorregulación.

En el discurso de Aura se advierte que enfatiza “los errores” de sus hijos/as como una estrategia disciplinaria y de estimulación. Desde su perspectiva, subrayar los errores tiene la intención de impulsar la superación personal; y aunque ella evalúa que es una estrategia inadecuada, la lleva a cabo como una práctica habitual, con un significado personal.

Resultados análogos a los anteriores, se encontraron en una investigación realizada previa a ésta (Covarrubias y Cuevas, 1998), donde se mostró que los padres-madres con hijos/as escolares de clase media, al narrar sus experiencias respecto de sus prácticas parentales, enfatizaban más los desaciertos que los aciertos en la educación de sus hijos/as, minimizando sus logros o lo que potencialmente eran capaces de hacer.

El siguiente cuento ilustra el hecho de ignorar o minimizar los aciertos y centrarse en la estrategia didáctica.

En una ocasión un panadero se dio cuenta de que un perro estaba parado en el quicio de la puerta de su local. Cuando fue hacia la puerta para quitar al perro de ahí, observó que en el hocico traía un sobre. El perro se acercó al panadero y delicadamente puso el sobre en el piso. El sobre decía "Panadería San Ramón, a quien corresponda". Al abrir el sobre el panadero encontró un billete de \$50.00 con las siguientes instrucciones: "Sr. Panadero: Por favor entregue al perro, en bolsa cerrada, 8 piezas de pan blanco y 2 conchas de chocolate. Favor de cobrarse y anexar el cambio al pedido. Gracias". El panadero cumplió al pie de la letra con las instrucciones, sin embargo no dejaba de mirar al perro que pacientemente se mantenía esperando sentado en el quicio de la puerta. El panadero, quien aún no salía de su asombro, puso la bolsa en el hocico del perro con el pedido y el cambio de la compra. Cuando el perro dio la media vuelta y se empezó a alejar, el panadero decidió seguirlo para ver de dónde venía ese perro tan maravilloso. El perro llegó a la esquina y antes de cruzar la calle, dejó con delicadeza la bolsa a su lado y esperó pacientemente a que la luz cambiara al verde. Después de cruzar la calle y recorrer una cuadra más, el perro se detuvo nuevamente y se echó a esperar la "pecera". Con atención miraba detenidamente cada una de las "peceras" hasta que vio venir la "suya". Entonces se levantó y cuando toda la gente estaba subiendo, dio un brinco y se metió entre las piernas de los pasajeros pasando inadvertido para el chofer. ¡El panadero estaba impresionadísimo! Cuando el perro vio que ya estaba próxima su parada, se paró justo al lado del chofer, quien al verlo exclamó ¡Otra vez Tú!, ¡Bájate perro!... abriendo la puerta y haciéndolo salir de la "pecera". El perro siguió caminando hasta llegar a una casa gris y descuidada. Atravesó una reja y al llegar a la puerta principal comenzó a rascar "tocando" insistentemente para que le abrieran la puerta. Al darse cuenta de que nadie le abría comenzó a ladrar con fuerza. De pronto se abrió la puerta principal y apareció un tipo en bata, desaliñado, sin rasurar y con un cigarro en la mano. El perro puso a los pies del tipo la bolsa con el encargo mientras que el hombre comenzó a golpe-

arlo con un palo. El panadero indignado se entrometió diciéndole al hombre-“¿Pero cómo se atreve a pegarle a un perro tan inteligente?” El tipo respondió-¿Inteligente? ¡Qué va! ¡Es un bruto! ¡Siempre babea la bolsa!

El relato anterior ejemplifica de manera literaria como en ocasiones nos centramos en criticar un error dentro de un contexto de múltiples aciertos, donde se magnifica el error y se minimizan, e incluso, se desconocen los aciertos.

Los datos también indican que algunos padres-madres de la presente investigación narraron sus primeros esfuerzos para cambiar en forma y contenido de sus prácticas parentales, como se puede ver a continuación.

Tratamos de darles un ejemplo para que ellos vean en donde está mal y donde está bien, y no le niego que muchas veces sí hay gritos o hay regaños pero::: tratamos de que primero sea ver dónde está el error o porqué está el error, y ya en base a eso, ya vemos, pero (>) si otra vez vuelve a suscitarse el error y ya se había platicado, ya es ahí donde uno empieza a desvariar y empieza a decir otras cosas, a enojarse y gritar; pero he ido modificando en los últimos tiempos, ha sido menos exagerado la forma en hacerles ver el error, antes si era como que más marcado, cierta molestia de uno por lo que habían hecho / He tratado de cambiar por las cosas que uno va escuchando, y dice uno, la verdad sí tiene razón; / sabía uno que tenía algunos errores pero como que últimamente ya va uno reeducándose para poder llevar más amena la relación y que los niños crezcan mejor que uno (Yoselín).

Antes era mucho el enfatizarles que estaban mal, me daba coraje porque yo sentía como que no te ponían atención o no querían hacer las cosas como tú les estás diciendo, ¿no?, ahora ya es hacerles ver sin gritos porque están mal, / a partir de estar en el grupo de neuróticos y darme cuenta de que mis gritos me alejaban más de mis hijos, es que he tratado de cambiar (Sergio).

En los anteriores fragmentos se aprecia la génesis del proceso de cambio de las estrategias disciplinarias, consistente en el reconocimiento de una acción o afecto erróneo, seguida de la corrección y el establecimiento de estrategias disciplinarias de persuasión y acuerdos consensuales. Yoselín intenta corregir por medio de la ejemplificación y explicación de las causas que desencadenaron los errores. Sin embargo, como ocurre en todo proceso, no es una práctica aún consolidada, ya que ocasionalmente re-incide en su estrategia de exaltarse y sancionar verbalmente los errores de su hijo. Reacción posiblemente causada por la frustración que la situación le ocasiona, ante lo que reacciona agresivamente sin averiguar las circunstancias que han llevado a su hijo a incurrir nuevamente en el error.

En el proceso de cambio de las estrategias disciplinarias parentales es importante determinar, si la reflexión y el cambio son impuestas por el papá o la mamá, -como lo hace Sergio-, o bien si es una reflexión parental establecida conjunta y explícitamente con los hijos/as. Ya que de acuerdo a la teoría histórico cultural, una estrategia consensual promueve el cambio y favorece la autorregulación; donde el niño/a aprenderá a evaluar y a reconfigurar por sí mismo/a sus acciones.

En ambos testimonios se aprecia que esta decisión de cambio, deriva de ser receptivos a los discursos culturales acerca del bienestar de los niños/as (grupos de apoyo, conferencias en las escuelas, entre otros) y de la expectativa y resignificación de la necesidad de establecer relaciones más afectuosas en la familia, comparativamente a las que ellos mismos vivieron en su familia de origen. Esto significa, que tienen la intención de reconsiderar, re-evaluar, re-configurar y resignificar sus prácticas parentales.

Por tanto, puede decirse que estos padres-madres están en proceso de cambio, están resignificando su forma de pensar y atemperando sus reacciones emocionales, es decir, gritan menos y explican más; pero atemperar no es equivalente a tener una estrategia de corrección de los errores de lo/as hijos/as. Por supuesto que ésta es una acción favorable y es el inicio de un proceso que se gesta cuando los padres-madres se sienten incómodos y a disgusto por sus acciones y

reacciones negativas. No obstante, les falta desarrollar y establecer una estrategia didáctica para corregir los errores. Este proceso de cambio es un proceso difícil que requiere un constante auto monitoreo y re-configuración. Este intento se puede percibir en los siguientes fragmentos.

Les pedí que tuvieran confianza para decirme sus errores que hayan cometido algún error no voy a tomar alguna actitud tan agresiva con ellos, te digo tal vez los regañaré, pero (>) no, no tan agresiva, (<) es como manejamos sus errores (Alexis).

(>)Todos cometemos errores y equivocaciones, nada más les explicó el error, cómo se puede corregir y buscar que no vuelva a pasar, claro que les digo “dos veces, tres veces con el mismo error, ya deja de ser un error, es una tontería, porque estás tropezando con la misma piedra”, pero nunca regañé así por un error yo cometo errores también (Joel).

Los anteriores fragmentos son un buen ejemplo de que los padres-madres están tratando de cambiar una estrategia ante los errores, adoptando una postura más flexible y autocrítica ante los errores de sus hijos/as. Postura que a su vez se refleja en situaciones relacionadas con las calificaciones escolares.

(>)Me da coraje, porque digo luego a veces uno todo el esfuerzo que está haciendo para ellos y que sea su única responsabilidad (la escuela) y que pues no la lleven a cabo. No les pego de gritos, hasta eso con calificaciones como que si les hablo más tranquila, “a ver hijo tú crees que es justo esta calificación”, “no mamá”, “entonces por qué” y ya me empieza a dar sus argumentos “no hijo es que eso no es, es que tienes que echarle más ganas” (tono tranquilo) y bueno ya empezamos otra vez, pero no les grito (Celia).

A pesar de experimentar enojo, Celia controla sus emociones porque le parece delicado y relevante el tema de la escuela, y trata de persuadir a su hijo con una actitud más tranquila (como señaló en algún otro momento de la entrevista). De esta manera, dialoga con su hijo, propiciando que reflexione sobre sus acciones y estimulando nuevas acciones.

O bien, los padres-madres sopesan la necesidad de un cambio de estrategia disciplinaria ante el manejo del error, dependiendo de la situación; como se puede observar en esta narración.

Le digo que si le gusta reprobado, y me dice que no, entonces de quién depende, pues de mí, /yo, ¿para qué?, para que yo sea este...: trabajador y sepa muchas cosas/ no siempre le hablo así tan tranquilita hay veces que (>) o...:ye ¡QUE TE PASA! no vas a seguir con estas calificaciones, que no vea que siempre, (<) ¡ahhh no te preocupes! (Yoselín).

En este caso, Yoselín identifica cuando es preciso ser más estricta para que su hijo responda. Finalmente, cada padre y madre establece una relación intersubjetiva con sus hijos/as y determina en qué momento es necesario cambiar o redimensionar el manejo del error en aras de potencializar el desarrollo de los niños/as.

En otros padres el estilo comportamental ante los errores difiere considerablemente.

Para mí es tan importante como si sacaran un 8, lo importante no es que saque el 8, o el 10 con mucho sacrificio, sino que saquen el 8 con mucha conciencia, sacando un 8 con plena conciencia yo creo que es más importante, que un 10 con mucho sacrificio, esa es mi idea / en una ocasión Eduardo llegó con un 4 en un parcial, si es preocupante pero nada dramático (Fernando).

En el caso de Fernando, los errores, reflejados en una calificación reprobatoria son motivo de preocupación, pero no de angustia, lo cual se refleja a su vez en la forma de expresar sus emociones, acciones, pensamientos y la continuación de la relación afectiva con sus hijos/as.

De esta manera se puede apreciar que las prácticas parentales son multicausales, complejas y diversas, como diría Dreier (1999). Algunos padres-madres tienden a tomar una posición más rígida; otro/as en una postura más flexible en un proceso de cambio; mientras que uno/as han avanzado más en esta reconfiguración -como es el caso de Fernando.

Me emociona todo cuando me enseñan la boleta, cuando veo los libros que tienen dieces, todo, todo eso es emocionante, quiere decir que parte de los sacrificios que estamos haciendo pues se están reflejando en unos buenos resultados, y los resultados pues básicamente tendrán que ser para ellos (sonríe) (Fernando).

Les externo mi orgullo, les expreso que me siento muy orgulloso (Alexis).

Todo/as lo/as padres-madres de esta investigación narraron experimentar satisfacción y orgullo por las buenas calificaciones de sus hijos/as. Situación que para ellos significa que están valorando sus esfuerzos como padres-madres. Adicionalmente, se dice que el buen desempeño y las buenas notas en la escuela, están entreveradas con las expectativas de desarrollo académico de sus hijos/as.

Desde la perspectiva sociocultural, tomando en consideración la co-existencia de otros agentes y discursos, se podría decir que un elemento en la relación intersubjetiva padres-madres-hijos/as, es que la escuela deposita en éstos la responsabilidad de que el niño/a haga la tarea bien, de calidad y con prontitud; ejecuciones mediante las cuales son evaluados de manera indirecta. Por supuesto que para muchos de ellos/as, esta situación les genera: miedo, enojo, culpa y angustia, convirtiéndose la tarea en un momento difícil.

DISCUSIÓN

Partiendo de que la escuela y todos los aspectos que se relacionan con ésta, constituyen un agente principal en la vida de los niños/as en edad escolar, todas las acciones que los padres-madres emprenden las justifican en función de su formación y disciplina, y como expresión de su amor. Acciones que co-construyeron en el discurso o imaginario social y que cada padre-madre se apropia de manera particular, dándoles un valor y significado peculiar a partir de su propia trayectoria de vida (Dreier, 1999), idealización y afectividad, llevándolos a tomar decisiones parti-

culares. De esta forma, la familia estructura la identidad de sus hijos/as, por medio de pautas interindividuales e institucionales, lo cual da lugar a su subjetividad e intersubjetividad.

En la toma de decisiones de los padres-madres, es importante resaltar a la luz de los datos descritos, aspectos centrales que al parecer son recurrentes en ellos; lo relacionado al tratamiento de la dualidad entre el error y el acierto, así como, a la promoción del “hijo perfecto”, a través de la promoción de la excelencia académica, que como ya se dijo, es altamente promovida en los ambientes escolares, lo cual corresponde en términos de Castoriadis (1988), a un mito social; valor fortalecido cuando se han experimentado situaciones placenteras, como orgullo, placer, entre otras. Bajo este imaginario, los errores son inaceptables, por lo que un error genera frustración que se convierte en reacciones de enojo y mayores exigencias.

En el imaginario social se promueve también que tener errores es vergonzante; sin embargo, además de que es inevitable cometer errores, éstos son parte del desarrollo como persona, y vivenciarlos nos permite reconocernos como falibles, con una actitud flexible, y con ello, con una vivencia cognitiva y afectiva nutricia.

En muchos casos puede experimentarse miedo al error, el cual puede conllevar a múltiples reacciones, como: negación, parálisis, resistencia al cambio, entre otros.

Asimismo, cometer un error puede vivenciarse como una sensación de culpa o autocastigo; sin considerar que parte del proceso de enseñanza-aprendizaje implica tener y corregir errores.

Aspirar a no tener errores, y en un caso extremo, aspirar a la perfección, además de que no es posible, es una idea falaz que lleva a un círculo vicioso de mayor exigencia e insatisfacción, que provoca una personalidad rígida, con un deseo centrado en agradar a los demás, y al último, a sí mismo.

Paradójicamente los padres y madres cuando enfatizan los errores intentando promover la superación académica, no favorecen ni promueven el asumir los errores como elementos que confluyen en el desarrollo y el aprendizaje de sus hijos/as. Por supuesto que tampoco encauzan una estrategia didáctica o pedagógica para enfrentarlos, la cual implicaría primeramente, reconocer los errores identificando las acciones que condujeron al mismo, y posteriormente, corregirlos para obtener un resultado positivo. Como señala Saturtino (2004), el error no ha de perpetuarse, sino que ha de eliminarse de raíz y no solo de apariencia, debe apreciarse un cambio para indicar que ha habido un aprendizaje significativo.

Enfrentar los errores -y aprender de ellos-, traería consigo un fortalecimiento como persona, en lugar de visualizarlos como una debilidad. Dicha enseñanza, a su vez, tendría alcances en otros ámbitos, no sólo en el escolar. Asimismo, aprender de los errores como una estrategia pedagógica implicaría ejercitar y ponderar diversos valores como: la honestidad, la responsabilidad, valentía, autocrítica y autoimagen, al asumir y reconocer los errores como propios, encontrar soluciones y estar dispuestos al cambio.

Proceso que si cada padre y madre lo viven con una actitud flexible y con una acción parental de común acuerdo, se constituirá en la promoción de una estrategia de autorregulación para la corrección positiva de los errores, potencializando una experiencia afectiva nutricia y propositiva.

Esta postura, implicaría un cambio de hábitos y una resignificación de valores, costumbres, creencias, rituales y afectos.

Afortunadamente, los padres-madres de esta muestra tienen una actitud receptiva y están sensibles al cambio, con la intención de ser mejores padres y madres. De principio en todas las narraciones parentales se aprecia un acierto, consistente en la intención de establecer una disciplina y hábitos en sus hijos/as, motivándolos a esforzarse y tener metas en el ámbito académico.

Ante este contexto, los padres y madres educan, guían y corrigen a sus hijo/as de la manera en que creen que es más correcto; algunos de ellos/as lo hacen con más éxito, otro/as están corrigiendo los estilos de crianza que aprendieron de sus familias de origen, y, otros permanecen en la contradicción entre el pensar, sentir y actuar ante el manejo del error de sus hijos/as, queriendo negar y anular los errores, cuando éstos son inherentes a las condición humana. Conveniría recordar la máxima que dice

Errar es de humanos... Séneca

REFERENCIAS

- Alarcón, I. (2007). Parejas heterosexuales con intenciones de equidad. Trayectorias de vida e interacción conversacional. Tesis para obtener el grado de Doctora en antropología. Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Balda, Sh. e Irving, K. (1999) Paternal Disciplinary styles in two cultures: Australia and India. *Journal of Human Ecology*, 10(3):195-199.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). Las necesidades infantiles. Familiaridad y competencias. Parentalidad, apego y resiliencia. España: Gedisa.
- Castoriadis, C. (1988) Lo imaginario: la creación en el dominio histórico social. En: *Los dominios del hombre: Las encrucijadas del laberinto*. Ed. Gedisa, Barcelona, pp. 64-77.
- Castro, R. (1999). En busca del significado: supuestos, alcances y limitaciones del análisis cualitativo. *Para comprender la subjetividad*. El Colegio de México, pp. 57-85.
- Covarrubias, T. (2002). La autorregulación afectiva en la relación madre-hijo. *Tesis para obtener el grado de maestra en psicología educativa*. UNAM: Facultad de Psicología.

- Covarrubias, A. y Cuevas, A. (1998) Estrategias de educación a padres: análisis de un caso. *Psicología de la familia*. México. UNAM Campus Iztacala, pp. 121-138.
- Covarrubias, A. y Cuevas, A. (2008) La perspectiva histórico cultural del desarrollo y la construcción de la esfera afectivo-motivacional. *Revista Psicología para América Latina*. N°14, México, Oct. 2008.
- Covarrubias, A. y Moratilla, I. (2008) Tareas escolares. México: Trillas.
- Cuevas, A. (2002). Desarrollo personal y rendimiento escolar en alumnos de educación primaria en el contexto mexicano. Tesis para optar al grado de Doctor en Ciencias Psicológicas. Habana, Cuba.
- De Leon, B. (2011). La Relación Familia-Escuela y su Repercusión en la Autonomía y Responsabilidad de los Niño/as. Barcelona, Universidad de Cantabria.http://sistemaucem.edu.mx/bibliotecavirtual/oferta/maestria/educacion/ME204/la_relacion_familia_escuela_y_su_repercusion_en_la_autonomia.pdf.
- Dreier, O. (1999). Trayectorias personales de participación a través de contextos de práctica social. *Revista de Psicología Social*. Vol. 3, N°1. Ed Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Profesionales.
- Hernandez, L. (2014). Educación la mejor inversión. *El Financiero*, sección Economía, s/p.
- Hojholt, C. (2005). El Desarrollo Infantil A Través de Sus Contextos sociales, *Revista de Psicología y Ciencia Social*, editada por la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, de la Universidad Nacional Autónoma de México. Vol 7 p 21 – 40. Vol. 7 p 21 - 40.
- González, R. L.F. (2000). Investigación Cualitativa en Psicología. *Rumbos y Desafíos*. México: Thomson Editores.

- González, R. y Mitjás, M. (1989). *La educación y el desarrollo de la personalidad. La personalidad, su educación y desarrollo*. La Habana Cuba: Pueblo y Educación.
- González, R. L.F. (2000). *Investigación Cualitativa en Psicología. Rumbos y Desafíos*. México: Thomson Editores.
- Oliva, A y Palacios, J. (2002). Familia y Escuela: padres y profesores. En Rodrigo, María José y Palacios, (coord) *Familia y Desarrollo Humano*. España: Alianza.
- Pallares, M. E. (1990). Los datos del problema. Causas y consecuencias. *El fracaso escolar*. España: Ediciones Mensajero.
- Pereira, M. (2012). Psicología del error y sistema de gestión de recursos para el control de riesgos (SisGRECOR). *Revista Academia y Virtualidad*. Volumen 5, N°1 ISSN:: 2011 - 0731; 206-221. 190.242.114.26:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod.
- Ratner, C. (1997). *Cultural Psychology and Qualitative Methodology: Theoretical and Empirical Considerations*. Plenum Press: New York and London.
- Tarréz, M.L. (2001). *Observar, escuchar, comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. Colegio de México. México.
- Szasz, I. y Lerner, S. (1999). *Para comprender la subjetividad*. México: Colegio de México.
- Saturnino, T. (2004). *Aprender de los errores. El tratamiento didáctico de los errores como estrategias innovadoras*. Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of Quality Research. Theory Procedures and Techniques*, Sage Publications, Newbury Park London New Delhi.

Wertsch, J. (1988). *Vigotsky y la Formación Social de la Mente Cognición y Desarrollo Humano*.
Barcelona: Paidós.

Las representaciones en los bordadores ikoots

Jaime Antonio Hernández Soriano y Erika Carvente Flores

UNAM ARAGÓN

RESUMEN

El uso de la (auto) biografía narrativa como método y como enfoque teórico nos aproximan a los significados atribuidos a sus prácticas de los bordadores ikoots. La narrativa como medio para dar voz a los actores implica no solo reconocer a ellos, sino visibilizar al actor-comunidad, entrelazado en su lenguaje, tradiciones, costumbres y su cultura. El método biográfico configura la aproximación de la identidad del bordador, en los relatos biográficos múltiples paralelos; es decir, un estudio polifónico que se configura a través de diversas voces. La entrevista biográfica un medio para reconstruir la vida pasada y ésta como marco generador de la comprensión de sus propias vidas; una entrevista en profundidad más cercana a la conversación nos conduce a la intimidad de los participantes. El análisis de contenido permite dar cuenta de sus aprendizajes, prácticas, experiencias, convivencias, etcétera, así también, un retorno de sí mismos.

Las representaciones están marcadas por las habilidades y conocimientos prácticos, estos se observan desde la proyección del actor hacia un horizonte de posibilidad como potenciador no sólo de la continuidad de una práctica, sino una de las posibilidades interculturales sobrevivientes en la comunidad de San Mateo del Mar, Oaxaca. La interculturalidad adquiere vida y movimiento en las manifestaciones comunales; la representación presente de la ausencia de sus antecesores, contemporáneos y sucesores, una práctica común de sensibilidad, dar entrada, abrir el espacio, hacerse a un lado y alber-

gar a los otros quienes ocuparán el lugar vacante, pero desde una visión de proyecto, éste ausente en las instituciones educativas.

Palabras clave: representaciones, (auto) biografía, interculturalidad

ABSTRACT

The use of narrative autobiography as a method and as a theoretical approach bring us closer to the meanings attributed to the embroiderers Ikoots practices. The narrative as a means to give voice actors involves not only recognize them, but visible to the actor-community, interwoven in their language, traditions, customs and culture. The biographical method shapes the approach of the identity of the embroiderer, in the parallel multiple biographical narratives; that is to say, a polyphonic study that is configured get cross diverse voices. Biographical interview a means to reconstruct past life and this as a generator framework for the understanding of their own lives; an interview in nearest depth to the conversation lead us to the privacy of the participants. The content analysis allows to account for their learnings, practices, experiences, retreats, etc., so also, a return of themselves.

The representations are marked by knowledge and practical skills, these are observed from the projection of the actor to a horizon of possibility as enhancer not only the continuity of a practice, but one of the surviving intercultural possibilities in the community of San Mateo del Mar, Oaxaca. Interculturality acquires life and movement in the communal events; the present representation of the absence of their predecessors, contemporaries and successors, a common practice of sensitivity, to admit, open the space , made to one side and hold the others who will occupy the vacant place, but from a project view, this absent in educational institutions.

Key words: representations, autobiography, interculturality

Introducción

El presente trabajo se sitúa dentro de una investigación de corte cualitativo pero que se ubica desde una construcción colectiva en la Universidad Nacional Autónoma de México. El estudio se realiza en la comunidad Ikoots en el Estado de Oaxaca.

Se hace uso de la biografía narrativa como método para obtener la información a través de la entrevista en profundidad cercana a la conversación, que dividida en ciclos permite dar voz a los actores y prevalece la subjetividad de los informantes por encima del investigado. Mediante dos recursos como el biograma y un sistema de categorías que dan cuenta de los significados, proyectos, momentos de estar en el mundo por parte del actor.

Con nuestras primeras evidencias damos cuenta de la posibilidad del estudio e importancia de la metodología seguida y nos conduce a proponer un sistema categorial avalado desde la subjetividad del informante.

Aproximación teórica

Desde el surgimiento de los estudios fenomenológicos, rompieron con la tradición filosófica que respondía al sentido estricto de qué es (ser), sin embargo, la epistemología implicaba el cómo conocemos (método y modelo de análisis); en esta última está implícita la filosofía, es decir, el enfoque y método que termina convirtiéndose en una fenomenología hermenéutica.

Esto es, "saber algo" (Husserl, 2008) se constituye en conciencia, por lo tanto adquiere la membrecía del saber ontológico que conduce a ubicar desde un enfoque interpretativo, conlleva ubicar al ser desde la conciencia humana desde lo histórico-sociocultural a través de la expresión y lenguaje, éste último se convierte en texto (Ricoeur, 1981), el discurso testado o bien el sujeto hecho texto por el investigador.

La fenomenología propuesta por Heidegger (1962, p.167) nos conduce a la interpretación preontológica del ser, en este caso, es la que permite la posibilidad de preguntarnos por el significado, es decir, revela el horizonte de posibilidades de ese mundo descubierto [*Dasein*] "el ser está presente en el mundo"; mientras que para Husserl el ser tiene la ciencia de la presuposición (finitud). Para Heidegger, ser él en el mundo corresponde a la finitud, es decir, igual a la característica del surgimiento.

Por otra parte, Gadamer (1990), a ese ser de Heidegger lo conecta en el tiempo (le otorga temporalidad) y en la historia (existencia humana) son formas o modos de estar presente en el mundo, una forma de existir en él. La comprensibilidad a través del medio cercano y lejano de ella surge y convive a través de la interacción, es decir, está situado desde la interpretación; en palabras de Berger y Luckmann (1978), tipificamos cara a cara a nuestros semejantes.

Las tipificaciones o interpretaciones las construimos y las manifestamos a través del lenguaje, pero éste, adquiere influencias desde el seno familiar, desde la conciencia de la vida cotidiana, es decir, desde el sentido común, que es ahí donde adquiere derecho de membrecía, se inicia el proceso de socialización y surge la dotación de un *stock* de interpretación (Schütz, 1999), un repertorio de comportamientos o caja de herramientas, para Bourdieu, que me van a permitir traducir esas influencias en significado a través de la historia, mi historia que se traduce en una autobiografía y que es atravesada por un horizonte que se convierte en producto de esa misma historia, es decir, mi biografía como autobiografía y como biografía histórica, producto de la influencia de los otros.

La influencia humana tiene diferentes accesos, a través de la historia, son los resquicios de la formación y quienes contribuyen a formarme son mis antepasados o antecesores (Schütz, 1999), sucesores y contemporáneos; con ellos damos significado a esa historia y por ende, se constituye en un horizonte de posibilidades (Gadamer, 1991); ya que, nos conducen a experimentar una nueva forma de aproximarnos al mundo, esas tradiciones heredadas por los antecesores se

insertan en el conocer a través de las influencias culturales e históricas, nos permite comprender el origen, una primera aproximación, a través de la experiencia lingüística conocemos al mundo.

Otra aportación al estudio fenomenológico planteada por Ricoeur (1991) y a diferencia de Gadamer, en el sentido de, que el ser sujeto tiene implicaciones en el mundo, por lo que no se limita al simple ser o estar, sino *formar parte de*, es decir, formar parte de ese mundo no se limita a una constitución de así mismo, obedece a la ontología de la realidad humana, la epistemología de lo que ha de conocerse, *formar parte del mundo*, implica conocer el significado del así mismo, y como condición humana adquiere tres características fundamentales: ha de ser continua, es cambiante, pero además, es socio-histórica. Por lo anterior somos participantes en una ontología comunicativa activa (Reeder, 1989).

La comunicación activa la encontramos cuando la evocamos como parte del interés del investigador por conocer la realidad, en este caso, a través de las unidades de significado, de sentido, (Bardin, 2002; Krippendorff, 2013), en el cual, el actor da cuenta de su vida autobiográfica e histórico-biográfica, un conocimiento reflexivo como lo llaman Brigge y Peat (1984), en este caso, conciben a la teoría holográfica (descriptiva) en la cual cada parte conforma el todo y en ese sentido “se puede ver y describir el todo y es por tanto, una parte que puede expresarse como el todo (el orden implicado)” (Ray, 2005, p.171)

Entonces, “la universalidad en la subjetividad de la experiencia humana no es subjetiva con respecto a un objeto, sino más bien con relación a la historia de su influencia” (Gadamer, 1990; Outhwaite, 1985; Thompson, 1981; en Ray, 2005, p. 171). Por lo anterior, lo subjetivo que termina por convertirse en individualista, particularista, mientras que, lo objetivo es disciplinado y metodológico; con ello, el uso del lenguaje adquiere una particularidad de la generalidad, es común para una comunidad, una cultura e incluso para la condición humana, para diferentes culturas, por lo que, forma parte de la mente objetiva de los actores.

Dado que somos seres humanos, podemos comprender qué es y cómo se comporta un ser humano, estamos arraigados en un mundo social, compartimos un sentido común, en el mundo de la vida como lo llama Husserl (2008), es allí en la vida cotidiana la que hace comprensible el acto, porque adquiere sentido y significa *algo* desde lo personal o social dentro de uno mismo.

Con lo anterior, ese *algo* adquiere significado y representa *algo* para el actor, obviamente evocado por la entrevista, implica que el sentido de la expresión, el actor recurre a una corriente de conciencia (Luckmann, 2008), y hace presente al pasado reciente, es decir, la ausencia se hace presente (Lefebvre, 1983) la presenta como la vivió, la sintió y como esa experiencia se reacomoda y da vida y movimiento a través de su acción como actor. Es decir, está enganchado con la comunidad y un grupo que se constituye, en este caso el bordador.

El bordador es y forma parte de “la presencia perdida... trasciende la ausencia y la representación, salvando la distancia infinita...” (Lefebvre, 1983, p. 22). Evocar a su experiencia, y como lo indicamos arriba del texto, el significado y sentido de *algo* se sintetizan en códigos de lenguaje y esto se convierten en signos y a la vez “son la representación de una representación” (Lefebvre, 1983, p 23).

Los bordadores y sus bordados, representan a su experiencia, sus formadores (antecesores y contemporáneos), para Lefebvre ese producto u objeto se convierte en signo y tiene la función de signo, por lo que el “signo es una representación ‘redoblada’, escriben los exegetas. El único contenido del “representante es lo que representa y su propia relación con ello” (Lefebvre, 1983, p. 23).

Los signos y sus relaciones con el actor lo hacen inteligible de por sí y para sí. El lenguaje y el discurso son para el hombre y su existencia con el mundo; la representación termina por disolverse en el signo y se convierte en representante y representado, por lo que la representación en general termina “como hecho o fenómeno de conciencia, individual y social, que acompaña en

una sociedad determinada (y una lengua) tal palabra o tal serie de palabras, por una parte, y por otra tal objeto o constelación de objetos” (Lefebvre, 1983, p. 23).

Por lo tanto, las representaciones se convierten en una aceptación de lo representativo como hecho social, psíquico, político; así como el rechazo global (Lefebvre, 1983). La representación la encontramos en el discurso y en su teoría y para cuestiones de este estudio, la representaciones son quienes “hacen los sentidos que se superponen a las significaciones de las palabras, pero no se reducen a ellas...” (Lefebvre, 1983, p. 46). En todo caso, la representación sería una segunda aproximación, es decir, el sentido no está únicamente en las significaciones y menos aún en lo escrito, en lo textual como lo afirmaba Gadamer, según la lingüística es lo único habilitado para producir sentido.

También encontramos las representaciones en los sentimientos es decir en los afectos, en las pasiones, en la voluntad del poder, en la perspectiva, es decir en los puntos de vista motivados por los sentimientos. “Toda representación implica un valor, sea que el sujeto valore lo que se representa, al objeto ausente; sea que lo desvalore” (Lefebvre, 1983, p. 54).

...es evidente que ese objeto no se reduce ni a la cosa material sensible ni a lo inmediato; puede surgir tanto de la memoria como de la anticipación por lo imaginario o lo ficticio de lo virtual posible... Lo cual constituye un proyecto y un trayecto, donde se insertan el sujeto y el objeto (Lefebvre, 1983, p. 54).

Es decir, para que algún objeto se valore o se deprecie, forzosamente tiene que estar representado, por lo que, el desdoblamiento del objeto entre presencia sensible y representación precede el valor. Además, los componentes de un acto a saber de su valor y representación, afección-reflexión, punto de vista del actor y perspectiva a partir del objeto, se disocian y entran en conflicto, es decir, dan vida a otros proyectos.

Metodología

En relación a la metodología que parte como una preocupación de cómo conocer este mundo en el cual nos situamos, ante ello, tomamos como enfoque a lo que llamamos "...el punto de vista fundamental con respecto al hombre y el mundo, que el científico trae o adopta con relación a su trabajo como científico, si ese punto de vista se ha hecho implícito o si permanece implícito" (Giorgi, 1970, p. 126)

Desde un enfoque biográfico narrativo intentamos aproximarnos a las representaciones que tienen sus orígenes o puntos de llegada y de partida de nuestra investigación, en los bordadores ikoots de San Mateo del Mar, Oaxaca. Es por ello, que la biografía de los actores nos acerca a observar los procesos de socialización ocupacional de los bordadores.

Las historias personales de la experiencia del ser bordador y desde "un mar biográfico permite hacer un inventario de experiencias, saberes y competencias.." (Bolívar, et al. p. 483). Por lo anterior, la narración biográfica ofrece un marco conceptual y meteorológico para analizar aspectos esenciales del desarrollo de los actores.

La formación de los actores, los bordadores de San Mateo del Mar, Oaxaca, se convierte en permanente y precisamente el ser bordador tienen una continuidad en sus conocimientos prácticos que se conducen hacia la "perfección" a través de una consistencia y legitimidad y que termina convirtiéndose en significativo y con capacidad de la autocomprensión de apropiación y reconstrucción de su propia formación a partir de su historia de vida.

En nuestra investigación se impone tener en cuenta saberes experienciales adquiridos en su vida porque son los que se convierten en conocimiento prácticos y de quienes nos dan cuenta, "una interpretación de primer nivel que puede traducirse línea por línea", de párrafo por párrafo" (Morse, 2005, p. 71), en otras palabras, de primera mano, que puede traducirse línea por línea, párrafo por párrafo.

La representación de la formación para los bordadores desde una práctica espacial y como distinción, podemos concebirla como “representaciones del espacio y espacio de representación” corresponde a lo que se percibe o lo más cercano a la vida cotidiana, la formación de ser social que se sitúa en determinado tiempo y lugar como estas prácticas hacen posible este espacio; “los espacios de representación son los espacios vividos, los que envuelven los espacios físicos y les sobreponen sistemas simbólicos complejos que lo codifican y los convierten en albergues de imaginarios”. (Delgado, 2013, p. 2)

En la cultura Ikoots los sujetos que se interesan en la práctica del bordado construyen una historia no sólo en su proceso de formación como bordadores sino a lo largo de su vida personal, experiencias que provocan en su historia de vida cambios que determinan sus relaciones familiares, sociales y culturales y que a su vez reorientan el rumbo de sus acciones y objetivos en sus proyectos de vida.

La práctica del bordado para los Ikoots representa un proceso de transformación emanada de logros y fracasos, donde el sujeto que borda ve en la práctica una posibilidad de sobrevivencia y realización personal a través de su trabajo y creatividad en sus productos.

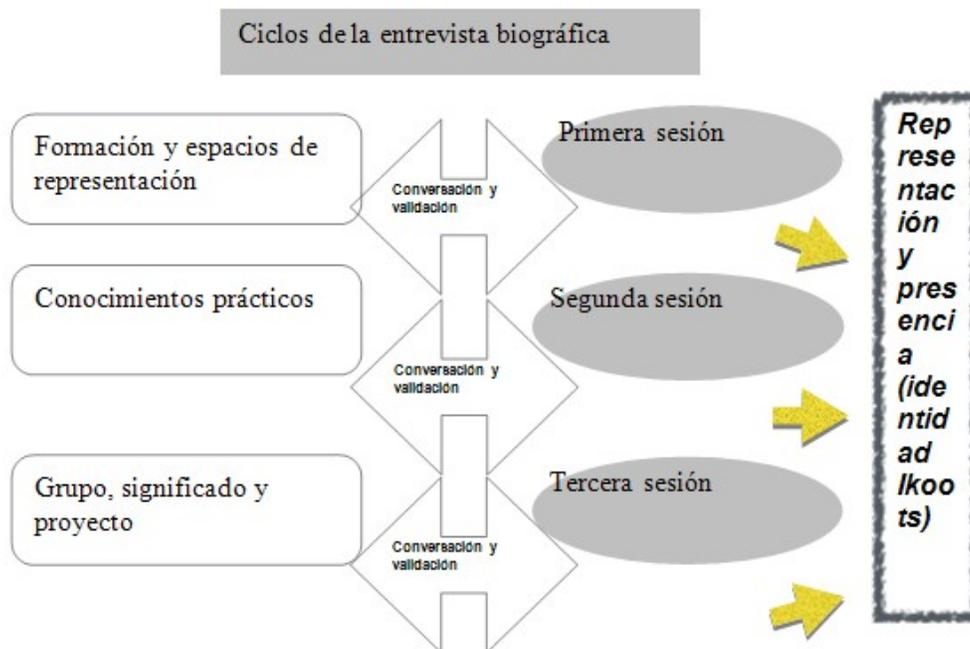
La biografía como método de investigación permitió reconocer en los bordadores de la comunidad Ikoots fragmentos de su trayectoria no sólo como bordador, sino como sujetos miembros de una familia y una sociedad. Tal es el caso de una mujer bordadora (tabla 1) quien desde la primera infancia es involucrada en un cambio accidental, ya que, es trasladada de su lugar de origen a un espacio diferente bajo una estructura familiar en la que involucra un nuevo sistema de relaciones.

En la narración de su vida, resalta los inicios de su formación como bordadora, donde a través de su discurso hace presente el entramado de relaciones que se da entre padres e hijos o abuelos y nietos, produciendo un cambio revivido ya que al hablar de sus primeras experiencias y logros

en la práctica del bordado reconstruye y revive su historia familiar. El hecho de narrar cómo observaba a su abuelo bordar gran parte de su vida y cómo él enseñó a su madre el uso del telar de cintura, y que a su vez ella aprende de su madre, no sólo nos está hablando de cómo aprendió a bordar sino de las experiencias, emociones y logros de aquellos que la anteceden.

Un primer acercamiento al conocimiento de la comunidad y los miembros de la comunidad nos permitieron ubicar a los informantes *"la señora que vive... es una buen bordadora, la mejor, a ella la vienen gemtes de muchas partes..."* (Vecina de la comunidad), La bola de nieve como técnica permitió ubicar, conversar y permitirnos gravar charlas más de tipo informal, por lo cual se diseñó un ciclo de entrevista (fig. 1).

Fig. 1. Ciclos de la entrevista biográfica narrativa



Fuente: Fernández (1995) y elaboración propia.

Resultado

El biograma como producto de la entrevista en profundidad, es más cercana al tipo de conversación, donde la confianza se fragua y permite revelar indicios presentes de la ausencia, la representación adquiere vida a través de los signos, significados y valores revelan algo de ese cruce de actores dentro de una comunidad y cómo la trayectoria es vida y movimiento no sólo por la influencia de otros, sino la interacción con ellos, con el medio, con su experiencia, su aprendizaje, su desarrollo, su estar en el mundo.

Como un segundo momento la validación de la información se da de acuerdo a la fig. (1), la aproximación interpretativa adquiere validez ya que, se privilegia la voz de los actores y son ellos quienes nos permiten dar cuenta de esta misma etapa. En este sentido, son los datos biográficos y algunos elementos relacionados con su formación.

Como tercer momento, la concreción y construcción de grupo de bordadores, cómo se conciben, se sienten aislados, forman parte de alguna organización, la comunidad los conoce como bordadores, independientemente de su presencia en grupos organizados...

A continuación se presenta el biograma (tabla 1) como producto de la investigación y en la cual podemos observar de manera sintética la trayectoria formativa del actor, es en este sentido que nos revelan la presencia no sólo de espacios de representación sino la influencia de predecesores que permitieron la formación del bordador.

Tabla 1. Biograma de "Keila", bordadora Ikoots de San Mateo del Mar, Oaxaca.

Biograma de la trayectoria del bordador.		
1985	Nacimiento	
1987	Llega a vivir a San Mateo del Mar porque su mamá se casó.	Cambio accidental

1991	Observa bordar a su abuelo, él fue quien enseñó a su mamá a trabajar el telar de cintura.	Cambio revivido
1994	Aprende a bordar manteles y servilletas, su abuelo le enseñó. Estudia la primaria ahí no se borda, sólo en su casa.	Cambio revivido
1997	Entra a estudiar la secundaria y por las tardes ayuda a su mamá en el bordado.	Cambio revivido
1999	En la secundaria lleva taller de corte y confección, es sobresaliente en su taller. Decide aprender el uso del telar de cintura porque le gusta, le enseña su mamá a hacerlo.	Cambio revivido
2000	Termina la secundaria y deja de estudiar. Cambió destino Sus hermanos continúan con sus estudios.	Cambio radical
2000	Se dedica al bordado de tiempo completo. Elabora su primer huipil en telar de cintura.	Cambio durativo
2002	Quiere estudiar corte en Veracruz pero no lo logra porque tiene que cuidar a sus hermanos y que ellos estudien.	Cambio radical
2009	Adquiere un puesto en el mercado para vender sus huipiles y demás productos.	Cambio revivido
2010	Matrimonio Cambió destino Enseña a su esposo a bordar.	Cambio radical
2013	Se organiza con su familia para que elaboren huipiles y otros productos, ella es la encargada de venderlos en el mercado.	Cambio durativo
2015	Es la encargada de vender y organizar la elaboración y venta de los productos de la familia	Cambio durativo

Fuente: Fernández (1995) y elaboración propia

En este sentido, la narrativa permite adentrarnos a la dinámica de socialización del conocimiento, donde se manifiesta que el aprendizaje del bordado se da a través de la observación de quien sabe tejer, donde el gusto, la participación y el interés hacen posible la consolidación de esta práctica generacional.

Continuidad y cambio en la personalidad del bordador

Los cambios de rumbo por parte del actor, ubicamos cuatro tipos de cambio los cuales podemos llamarlos como incidentes críticos, fases críticas y la posibilidad de interactuar con personas críticas o significativas (Kelchtermans y Vandenberghe, 1993), son momentos clave que orientan la génesis y consecuencias para la vida de la persona (Weber, 1993).

Los incidentes críticos o epifanía “epiphany”, del griego [“epifaneia”], es decir, manifestación vital que implica mutación o cambio personal, para este caso, en los bordadores la concebimos como epifanías o cambios; son momentos de interacción y experiencias que nos permiten señalar puntos de inflexión en una biografía, verdaderos monumentos que levantan significado con efectos positivos o negativos y que terminan por alterar las estructuras de las propias vidas de los actores.

- Cambio radical: afecta la estructura global de la vida
- Cambio durativo: supone una reacción a una serie de acontecimientos que se han vivido a lo largo de un periodo dilatado de tiempo.
- Cambio accidental: representa un momento problemático importante en la vida
- Cambio vivido: constituido por aquellos episodios biográficos cuyo significado se otorga al reconstruir la experiencia (Denzin, 1989, pp. 70-71).

La trayectoria vivida por "Keila" representa una continuidad y cambio de su personalidad como actora de la comunidad Ikoots, desde su llegada hasta nuestros días, están implicados los tipos de estabilidad que recorren en la construcción biográfica de las personas, como lo señalaran en su momento Caspi y Bem (1990); una estabilidad absoluta, una constancia a través del tiempo; una coherencia, refiere no sólo aspectos del comportamiento, sino además, se incluyen aquellos atributos genotipos que subyace al comportamiento exhibido.

La formación en el bordador no se da de manera aislada, forma parte de un entramado de situaciones y vivencias que pueden cambiar el destino de cualquier persona. El caso que se presenta en el biograma (tabla 1), se manifiestan los cuatro tipos de cambio que sufren las personas. Un cambio radical en su historia de vida que transformó y modificó su estar en el mundo y construyó un proyecto como persona y como bordadora, se aproxima a formar parte de este mundo.

En la reconstrucción de su vida, hace referencia al gusto que desde la infancia ha tenido por el bordado y el diseño textil, sin embargo, algo no inculcado por los suyos es su anhelo de estudiar fuera de su comunidad y continuar con su formación básica, sueño y anhelo que se ve frustrado al tener que abandonar su formación escolarizada, dadas las condiciones sociales y familiares en asumir responsabilidades y fundamentalmente de ser madre sin serlo.

La importancia de la vida familiar y su construcción como primer núcleo organizado en el entorno social y comunitario, ser padre por circunstancias para que otros sean los afortunados de la oportunidad mínima que ofrecen los espacios de representación para formarse profesionalmente. Situación que no impide la posibilidad de reconstruirse ante los cambios radicales que se sienten y valora el actor en lo personal, además el tiempo espacial se combina con la adquisición de conocimientos prácticos para convertirse en un actor bordador.

Los cambios en el destino de una persona a lo largo de su vida varían en tiempo, espacio y circunstancias, en este caso, un cambio radical hace posible que el destino de un bordador se con-

solide. El matrimonio como oportunidad, por ejemplo, es un elemento que hizo posible definir el rumbo de vida de la bordadora, ya que, además de cambiar su relación familiar, lo integra a la práctica del bordado, consolidándose como elemento fundamental en la organización económica que da no sólo sustento familiar, sino que, se construye una cultura que potencia la conformación de un grupo social en los diversos campos de la comunidad Ikoots.

A continuación algunas categorías que permiten ubicar la valoración de los espacios y su representación para el ser bordador de la comunidad Ikoots y como se instituyen en una posibilidad, en una opción para ser valorado.

Discurso	Valoración	Código	Categoría
“pues por eso tengo que hacer servilletas para dar de comer a mi hija”	Sustento Familiar	SUF	Economía
“mi abuelo le enseñó a mi mamá y mi mamá nos enseñó a nosotros”	Practica Familiar	PRF	Tradición
“ahí en su casa nos reunimos cuando me piden un tanto de trabajo”	Trabajo Colectivo	TRC	Grupo
“ahora le enseñe a mi esposo y mi esposo ahora se dedica a bordar... si porque hasta ahorita le gusta”	Trasmitir Conocimiento	TRC	Socialización
“mi mamá siempre estaba tejiendo yo veía, nos llamó la atención... pues me gusto le dije que quiero aprender”	Gusto por aprender	GUA	Formación

Tabla 2. Sistema categorial, validado por los informantes.

La economía como medio de subsistencia no sólo personal y que al inicio empezó como una ocupación más, se fue consolidando al constituirse como un proyecto, como opción de cambio y transformación, hoy su vigencia como oportunidad para aprender con los otros y para los otros.

Se consolida la posibilidad sustentable entre los miembros de la familia y otorga una oportunidad de preservar un núcleo organizado como lo es la familia.

La tradición como conocimiento práctico que se hereda y se valora porque es “algo” que se trae en la sangre, los momentos son reveladores y revividos por la actora y lo que representa el abuelo, ausente de manera física pero presente en el relato, las enseñanzas, los conocimientos prácticos, las formas de dirigir sus propias vida, ambos heredados para consolidar una cultura, la del bordador.

Un núcleo organizado de nacimiento que se ve afectado por la modernidad de las sociedades y las cuales se caracterizan por la emigración de las generaciones jóvenes, en este caso, se conserva por tradición y un pretexto mantenerlos cohesionados por el conocimiento práctico que representa el bordado para los miembros de esta comunidad.

La formación va de la mano con la socialización de los aprendizajes, para consolidar los conocimientos prácticos, si no hay socialización no hay conocimiento, un trabajo que no distingue sexo, edad, jerarquía alguna, por el contrario se integran con la idea de aprender y trabajar, formación y socialización como medios posibilitadores para constituirse en trayectorias de los actores bajo circunstancias espaciales, que representan signos y símbolos para conservar comunidades enteras como la comunidad Ikoos, que a pesar de los siglos de la invasión española conservan su lengua, tradiciones, vestimenta, formas de organización comunitaria, entre otras.

Discusión

La importancia de trabajar con la autobiografía narrativa como recurso metodológico permite aproximarnos a los actores como fuentes fidedignas para contar “algo” relacionado con sus vidas, sus historias, y que estas adquieren significado en la medida en que son epifanías del actor. Además otros actores bajo el mismo techo de circunstancias nos redundan en los significa-

dos, sentidos, valores; damos cuenta de que la autobiografía no es propia de alguien, es una construcción histórica, un stock, una caja de herramientas heredada por potros y que hacen posible una interpretación de primer nivel.

El uso de la entrevista a profundidad en modalidad de conversación nos conduce a conocer intimidades de los informantes, lo acartonado de la entrevistas académicas suelen ser incómodas para ellos, pero, cuando esta línea se elimina, la conversación fluye en las confianzas de lo permitido y se establecen lazos de cooperación que revelan las ausencias, y en voz de los informantes se hacen presentes, revividas como momentos únicos que sirvieron para un cambio de rumbo, y hacen comprensible la vida actual del actor.

El biograma como producto de interacción entre informante e investigador, es una posibilidad para la interpretación de segundo nivel, la que hace el investigador, la cual sirve para corroborar la interpretación. Prevalece en el estudio la voz de los actores, son ellos los que validan esta segunda interpretación, el cruce de miradas entre investigador e informante permite dar validez al procedimiento del primero y la continuidad dentro del proceso de la investigación.

Estratificar la entrevista en ciclos es una oportunidad del quehacer del investigador, la voz de los actores realzan no sólo el proceder del investigador, sino que conserva la frescura del momento, la narración tiene sentido y significado, lo presente ausente se revaloriza, los proyectos revividos y la corriente de conciencia por la cual el informante se sitúa, deja de ser actor para convertirse en evaluador de los escenarios, proyectos, lo antes dicho, un acto comunicativo, no sólo se prepara para decir, sino para desdecirse, ratificar lo antes expuesto, es su voz la que permite darnos cuenta no solamente de estar en el mundo sino de pertenecer a él.

El análisis de la historia de vida de una bordadora a través del enfoque biográfico es una posibilidad de ver al sujeto desde sus orígenes, cargado de vivencias, frustraciones, saberes, experiencias, logros y fracasos, con necesidades e intereses propios, que quizá comparte con los miem-

bros de su comunidad, pero que determinan su forma de relacionarse consigo mismo y con el otro. Además una forma de ver a la bordadora más allá de organizar y contar hilos, sino comprenderla como un estilo de vida que representa un espacio, un tiempo, con una economía, tradición, formación, interacción, identidad y socialización que conducen a mirar una trayectoria que da forma a una cultura Ikoos.

Referencias

- Bardin, Laurence (2002). *Análisis de contenido*, 3ª. ed. Colmenar Viejo, Madrid: Akal.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1978). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bolívar Botia, Antonio (2002). "¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*. Vol. IV, núm. I. Granada: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada.
- Briggs, J., y Peat, F. (1984). *Looking glass universe: The emerging science of wholeness*. Nueva York: Simon y Schuster.
- Caspi, A. y Bem, D. (1990). Personality continuity and change across the life course (549-575). En L. Perivin (Ed.), *Handbook of personality theory and research*. Nuew York: Guilford.
- Delgado, Manuel (2013). *El espacio público como representación: espacio urbano y espacio social en Henry Lefebvre*. Porto, Brasil.
- Denzin, Norman K. (1989). *The research act: A theoretical introduction to sociológica methods* (3ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Fernández Cruz, Manuel (1995). *Una aproximación biográfica al desarrollo profesional de maestros de educación infantil: ciclo vital, identidad, conocimiento y cultura*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Granada. Granada, España.
- Gadamer, Hans-Georg (1991). *Verdad y método: Fundamentos de una hermenéutica filosófica* 4ª. ed). Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Giorgi, A. (1970). *Psychology as a human science*. Nueva York, EEUU: Harper y Row.
- Heidegger, M. (1962). *Being and time*. Nueva York: Harper y Row.
- Husserl, E. (2008). *La crisis de las ciencias europeas y la trascendental*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Kelchtermans, G. y Vandenberghe, R. (1993). *A teacher is a teacher is a teachers` professional development from a biographical perspective*. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.
- Krippendorff, Klaus (2013). *Content analysis: an introduction to its methodology* (3ed.). Los Ángeles: SAGE.
- Lefebvre, Henri (1983). *La presencia y la ausencia. Contribución a la teoría de las representaciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Luckmann, Thomas (2008). *Conocimiento y sociedad. Ensayos sobre acción, religión y comunicación*. Madrid, España: Trotta.
- Morse, Janiec, M. (2005). "Emerger de los datos": los pordiosees congestivos del análisis en la investigación cualitativa. En Janice A. Morse (Ed.), *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Antioquía, Colombia: Universidad de Antioquía.

- Ray, Marilyn A. (2005). La riqueza de la fenomenología: Preocupaciones filosóficas, teóricas y metodológicas. en Janice M. Morse (Ed.). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. (163-181). Colombia: Universidad de Antioquía.
- Reeder, F. (1989). Conceptual foundations of science and key phenomenological concepto. Nursing theory, research, and practice. Detroit: Wayne State University, College of Nursing.
- Ricoeur, P. (1981). Hermeneutics and the human sciences. Nueva York: Cambridge University Press.
- Schütz, Alfred (1993). La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva. Barcelona: Paidós.
- Weber, Max (1993). Economía y sociedad. España: Fondo de cultura Económica

Identificación de riesgo suicida y funcionamiento familiar en adolescentes de nivel secundaria

Mtra. María Rosario Espinoza Salcido, Psic. Miguel Angel Morales González,
Psic. María Belen Perez Cerquera.

UNAM FES IZTACALA

Resumen

La conducta suicida es un tema que ha sido abordado desde diferentes ópticas científicas, reviste una pregunta fundacional para el ser humano pues remite a cuestionarse si vale o no vale la pena vivir. De acuerdo a la ONU las cifras más recientes muestran que más de 800 000 personas mueren cada año por suicidio y es esta la segunda causa principal de muerte entre personas de 15 a 29 años, se habla de que por cada adulto que se suicidó probablemente 20 más intentaron suicidarse. México a pesar de no figurar entre los primeros países con tasas elevadas de suicidio, si muestra un aumento considerable del 50% para el 2011. Los datos muestran también una acentuación del riesgo en la población adolescentes, sobre todo en aquellos que acuden el nivel escolar secundaria, es por eso que se hace imprescindible el trabajo con esta población para así focalizar grupos de riesgo y establecer programas de intervención ante esta conducta que rompe el tejido social. El presente trabajo, es la primera parte de un programa de intervención diseñado para atender adolescentes en riesgo suicida. La investigación es de tipo epidemiológico y transversal, identifica a los sujetos que están en alto riesgo, en una población de adolescentes que cursan el primer grado de secundaria (N=120), en una escuela del Municipio de Chimalhuacán Estado de México, lo anterior identificando el nivel de riesgo a través del uso de la Escala de Ideación Suicida de Beck así como evaluando el

nivel de funcionamiento familiar por medio de la Escala de Relaciones Intrafamiliares (ERI). Los resultados permitieron focalizar un grupo de adolescentes en riesgo suicida (19 sujetos), asignar un peso específico del riesgo en ese grupo focalizado, lo cual puede permitir en un paso siguiente evaluar clínicamente y de manera individual a cada adolescente, para generar una intervención especializada para cada caso. Finalmente el método es eficaz para mostrar una primera imagen del grupo para así poder generar programas de prevención al riesgo suicida.

Palabras clave: Riesgo suicida, adolescentes, funcionamiento familiar.

Abstract

Suicidal behavior is a topic that has been approached from different scientific perspectives, is of foundational question for humans because it refers to question whether or not worth living. According to the UN's latest figures show that more than 800 000 people die each year from suicide and this is the second leading cause of death among people 15 to 29 years, it is said that for every adult who probably committed suicide 20 more attempted suicide. Mexico despite not being among the first countries with high rates of suicide, if it shows a considerable increase of 50% for 2011. The data also show an accentuation of risk in the adolescent population, especially those who attend the school level secondary, that is why it is essential to work with this population in order to target risk groups and establish intervention programs to this behavior that breaks the social tissue. This work is the first part of an intervention program designed to address adolescent suicide risk. Research is transversal epidemiological and identifies individuals who are at high risk in a population of adolescents who attend the first grade of secondary school (N = 120), in a school in the municipality of Chimalhuacán State of Mexico, the above identifying the level of risk through the use of Suicide Ideation Scale Beck and assessing the level of family functioning through the Domestic Relations Scale (ERI). The results allowed to target a group of teenagers in suicide risk (19 subjects), assign a specific risk weight in the target group, which may allow a next step evaluate clinically and

individually to every teenager way to generate a specialized intervention for each case. Finally the method is effective to display a first image of the group in order to generate programs to prevent suicide risk.

Keywords: Suicide risk , teens , family functioning.

1.1 Introducción.

El suicidio ha acompañado a la humanidad a lo largo de sus historia, diversos son los enfoques que han dado cuenta de este fenómeno, sea desde la religión, la sociología, la antropología la psicología sólo por mencionar algunos. La posibilidad que tiene el ser humano de atentar contra su vida es un fenómeno que nos coloca frente a un tema fundamental, aquel que se resume en la pregunta sobre si vale o no vale la pena vivir. La psicología también ha intentado contestar esa pregunta, pero no sólo ha buscado esa la respuesta, sino que ha intentado intervenir en el fenómeno, estudiarlo no debe ser sólo una postura contemplativa, se debe convertir en una postura que lo transforme.

Las cifras mundiales muestran que el suicidio es un problema de salud de máxima relevancia, de acuerdo a un informe de la ONU en el 2012 se registraron 804 000 muertes por suicidio, lo que representó una tasa de 11.4 suicidios por cada 100 000 habitantes, pero habría que tomar en consideración que esta cifra pudiera estar subestimada, toda vez que un suicidio pudiera estar encubierto por un registro no adecuado de la muerte, el ocultamiento del fenómeno debido a sus implicaciones culturales y legales, entre otras variables. Se convierte en un grave problema debido a que tras de cada suicidio seguramente hubo muchos intentos más, además de que con la muerte de la persona impacta a un número importante de personas (6 o 7 personas), sea su familia y comunidad cercana hasta esferas más amplias.

En nuestro país, a pesar de no figurar dentro de los primeros países con mayores índices de mortalidad por suicidio, si presenta datos alarmantes, pues de manera oficial en el INEGI se reconoce

que la tasa de suicidios aumentó en un 50% para 2011, por lo que se colocó como una de las principales causas de muerte, en las tres últimas décadas, la tasa de suicidios en México se cuadruplicó al pasar de dos por cada 100 mil habitantes a 7.6, hasta el 2011. De los datos del INEGI podemos rescatar que son los hombres quienes con mayor frecuencia alcanza el suicidio, es el grupo de jóvenes entre 15 a 24 años uno de los dos grupos de mayor incidencia del fenómeno y es el hogar donde con mayor frecuencia se lleva a cabo. Focalizando aún más la información, se observa que en el Estado de México se mantienen la regularidad de los datos que marcan el mayor índice de suicidio en hombres que en mujeres y el mayor riesgo en población adolescente. En síntesis podemos decir que el suicidio es ya un problema de salud pública para nuestro país, la tendencia muestra que la población con mayor vulnerabilidad son los jóvenes además del alto impacto que tiene en la estructura familiar.

1.2 Aspectos conceptuales del suicidio.

El suicidio históricamente ha sido definido desde distintas posiciones, pero ha sido sólo de manera reciente, con la aparición de los organismos internacionales, que se ha ido consolidando una definición clínica-conceptual sobre este fenómeno. La Organización Mundial de la Salud (OMS) en 1969 definió el suicidio como todo hecho por el cual el individuo se causa así mismo una lesión, cualquiera que sea el grado, con intención letal.

Hablar de suicidio en su acepción más común remite a su resultado final –la muerte– sin embargo en el presente trabajo se aborda el fenómeno más como un proceso que como un estado, así el proceso suicida de acuerdo a Rosales (2010), se define como al desarrollo y progresión del comportamiento suicida por una serie de fases que va desde la generación del pensamiento de autodestrucción, la creación del plan, el intento y finalmente la consumación del mismo. Observar al suicidio como proceso permite incidir sobre el mismo, siendo que cada fase

al estar constituida por características específicas, demanda entonces una intervención diferenciada por parte del profesional de la salud.

La primera fase del proceso suicida es aquella que se caracteriza por el pensamiento, donde la persona comienza a construir la intencionalidad para hacerse daño, la valoración que hace de la decisión de quitarse la vida no surge de la nada, sino que es producto de variables inherentes (la subjetividad de la persona) y variables contextuales, en la interacción de los distintos niveles es como el pensamiento suicida se consolida. De acuerdo a Neuringer (2001) citado por Rosales, la estructura del pensamiento suicida comprende los siguientes aspectos: un raciocinio basado en falacias lógicas (es decir, llegar a la idea del suicidio por medio de un razonamiento equivocado); la segunda se refiere a una desorganización semántica identificada con estrategias cognitivas dirigidas a la evitación del pensamiento asociado al temor a morir; percibir el pensamiento en totalidades, sin oportunidad a puntos intermedios; también existe una rigidez y constricción de tiempo que se relaciona con la dificultad para aceptar cambios y nuevas conductas; finalmente los pensamientos suicidas presentan una tendencia a congelar el tiempo.

El comportamiento suicida generalmente se presenta acompañado por una serie de problemas en la salud de las personas, donde se encuentra principalmente la depresión y ansiedad. Al mismo tiempo a nivel externo se pueden ubicar variables como las cuestiones familiares, los sucesos de vida significativos para las personas, el contexto socio-cultural en que los sujetos de se desarrollan

Es por lo anterior que si se pretende prevenir el suicidio, identificar la fase de la ideación se vuelve fundamental (Baca & Aroca, 2014; Hernández & Gómez-Maqueo, 2010; González-Forteza, et al, 2001)

1.3 Adolescentes y riesgo suicida.

Hablar de suicidio y adolescencia es hablar de dos temas complejos por sí mismos, pero de una gran relevancia, a medida que la humanidad ha ido progresando en materia de salud ha aumentado la expectativa de vida de las personas en particular cuando hablamos de infantes y adolescentes, sin embargo ahora el mayor cuestionamiento viene dado por el hecho de que sí bien los adolescentes están siendo puesto a salvo de enfermedades que antes les arrebataban la vida, son ellos mismos quienes a través de la autolesión están atentando contra la misma. Al investigar el suicidio en los adolescentes se puede dividir en tres aspectos básico del proceso, en un primer momento compuesto por todas aquellas ideas y pensamientos relacionados con quitarse a vida, en un segundo momento encontramos los intentos (tentativa de suicidio) y finalmente el suicidio consumado (Valadez, Amezcua & González, 2010).

En cuanto a la adolescencia podemos definirla como un estado de transición de la infancia hacia la adultez, caracterizada por cambios biológicos importantes -que vienen dados por la madurez sexual- pero sobre todo por los cambios ligados al rol social que juega el individuo en su contexto. Es decir la adolescencia está formada principalmente por aquellos significados que le atribuye la sociedad a un individuo que ha dejado de ser un niño pero que aún no está preparado para insertarse en el aparato productivo de la sociedad. En función de lo anterior podemos entender que la adolescencia como una etapa de la vida creada por la sociedad, está en constante construcción, entonces la experiencia de ser adolescente varía en función de la cultura, tiempo y contexto en la cual se inserta el individuo.

De los contextos en que el adolescente se desarrolla podemos mencionar principalmente dos, por un lado está la familia, que se constituye por todas aquellas relaciones, condiciones y personas unidas al adolescente en función de la consanguineidad, parentesco o relaciones de hechos, este ambiente es el principal medio a partir del cual el adolescente aprende formas de socializa-

ción, interioriza las normas del grupo, regula sus emociones, sólo por mencionar algunas funciones. Por otra parte el contexto escolar demanda del adolescente un mayor compromiso, sea por medio del grupo de pares, las nuevas normas a las que el adolescente se ha de adherir. Ambos contextos influyen drásticamente en la manera en que el adolescente se ha de enfrentar a nuevos escenarios, entonces tanto familia como escuela son condiciones que pueden prevenir o colocar a los adolescentes en situaciones de riesgo, como lo es el caso del suicidio (González-Forteza, et al 2008).

1.4. Funcionamiento familiar

Nadie duda que la sociedad -desde la macro estructura- tiene un papel fundamental en la aparición y validación del fenómeno del suicidio, sin embargo es necesario conocer de manera más profunda y detallada como sus instituciones participan y se relacionan con este fenómeno. Una de las instituciones fundamentales para la estructuración de las sociedades es la familia, entendiéndola como “un sistema de interrelación biopsicosocial que media entre el individuo y la sociedad” su capacidad reside en ser el agente primario en el cual los contenidos sociales son apropiados por los individuos, pero también son es aquí donde dichos contenidos pueden ser transformados. Se puede decir que los principales objetivos de la familia son dos a saber: resolver las tareas o crisis que va enfrentando la familia en las distintas etapas de desarrollo; aportar los complementos a las necesidades de sus miembros con el objeto de lograr una satisfacción en el presente y una preparación segura y adecuada para el futuro (Estrada, 1993).

Desde la terapia familiar sistémica se considera que tanto el individuo como su familia se definen mutuamente, se parte de la idea de que el todo y las partes sólo pueden ser entendidas a través de observar sus interrelaciones. Introducir la noción de sistema permite comprender la estrecha interrelación que guardan los individuos, siendo que esta relación implica la emergencia de las propiedades que exhiben los individuos. Bajo este enfoque, por ejemplo una conducta sintomá-

tica tan compleja como la esquizofrenia puede ser explicada en función de una relación característica que mantiene el paciente con su familia, esta forma revolucionaria de entender el comportamiento ubica por primera vez a las patologías psíquicas no dentro del individuo sino en la relaciones que mantiene (Bateson, 1976; Hoffman, 1981; Ochoa de Alda, 1995).

En la familia como sistema se exhiben propiedades específicas que le confieren unidad/integridad lo cual a su vez propicia un medio en el cual los individuos se desarrollan, pero desde una noción de circularidad, el individuo es también en el agente que determina los rasgos y dinámica de la familia. Dentro de los elementos que se han conceptualizado desde la terapia familiar sistémica se refiere al concepto de “funcionamiento familiar” definido como el conjunto de atributos que caracterizan a la familia como sistema, lo que se traduce en una serie de regularidades en la manera en que la familia como totalidad evalúa y opera (Peñalva, 2001).

Retomando el trabajo de Rivera y Andrade (2010) el funcionamiento familiar puede ser entendido a la luz de conocer cómo se construyen las relaciones al interior de las familias. Para estas autoras –quienes diseñaron la Escala de las Relaciones Intrafamiliares ERI- el conocer el funcionamiento de una familia se debe hacer desde evaluar la percepción que se tiene del grado de unión familiar, el estilo de la familia para afrontar problemas, para expresar emociones, manejar las reglas de convivencia y adaptarse a la situación de cambio. En este sentido relaciones familiares y funcionamiento familiar son dos conceptos claramente cercanos, siendo que el funcionamiento de una familia se puede caracterizar por tres dimensiones, tales como: la de UNIÓN-APOYO, que mide la tendencia de la familia de realizar actividades en conjunto, de convivir y de apoyarse mutuamente, la cual se asocia con un sentido de solidaridad y pertenencia al sistema familiar; la dimensión de EXPRESIÓN, que indica la posibilidad de comunicar verbalmente las emociones y acontecimientos de los miembros de la familia dentro de un ambiente de respeto; y finalmente la dimensión de las dificultades que se refiere a los aspectos de las relaciones intrafamiliares

considerados ya sea por el individuo como por la sociedad como indeseables, negativos o problemáticos, es decir indicando el grado de percepción de conflicto dentro de una familia.

Método

Participantes.

La población estudiada se refiere a 120 adolescentes de entre 11 y 14 años, quienes acuden al nivel secundaria, en una escuela del Municipio de Chimalhuacán Estado de México. Se estableció como criterio de selección el que los sujetos acudieran al primer grado de secundaria, con la finalidad de conocer el perfil del grupo y para que posteriormente se pueda establecer seguimiento y tratamiento para esta población ya focalizada.

Materiales e instrumentos.

Se utilizó la Escala de Ideación Suicida de Beck, en una versión modificada, donde se adaptaron las palabras para hacerlas entendibles por la edad de los sujetos. Esta escala cuantifica y evalúa la recurrencia consciente de pensamientos suicidas, así como la amenaza explícita del suicidio. Consta de 19 reactivos que miden la intensidad de las actitudes, conductas y planes específicos de suicidarse.

Se utilizó la Escala de evaluación de las relaciones intrafamiliares (E.R.I.) de Rivera y Andrade (2010), en su versión intermedia, la cual tiene por objetivo evaluar las relaciones intrafamiliares definidas como las interconexiones que se generan entre los integrantes de cada familia. Incluye la percepción que se tiene del grado de unión familiar, del estilo de la familia para afrontar problemas, para expresar emociones manejar las reglas de convivencia y adaptarse a las situaciones de cambio. Es una escala autoaplicable con cinco opciones de respuesta que varían de “totalmente de acuerdo a totalmente en desacuerdo”; Existe en entre versiones en la versión larga

compuesta por 56 reactivos, versión intermedia con 37 y versión breve con 12; cuenta con una validez estadística hecha mediante el análisis factorial, aplicada a 671 estudiantes de nivel medio superior de instituciones del sector público de la ciudad de México.

Para el análisis estadístico se utilizó el programa SPSS en su versión 20.

Procedimiento.

Se solicitó autorización al personal directivo de la escuela para acceder a los grupos de primer grado de la secundaria, en esta primera fase del proyecto se pretende identificar el riesgo suicida, para posteriormente seguir trabajando de manera más específica con el grupo que sea focalizado. Al mismo tiempo se solicitó autorización por escrito a los padres de familia en una sesión informativa donde se les explicó el objetivo de la investigación así como el esquema de trabajo que se habría de seguir. Las mediciones fueron tomadas en el mes de marzo de 2015, siendo a través de una aplicación por grupo, de acuerdo a como están divididos por la escuela.

Mediciones

Para medir el riesgo suicida se toma como índice la puntuación total obtenida por los sujetos en la Escala de Ideación Suicida de Beck, esta escala nos proporciona los factores principales sobre la ideación suicida a saber: de los ítems 1 al 5 explora las características de la actitud sobre vivir – morir, pero son solo los ítems 4 y 5 el filtro principal para que los sujetos sigan contestando el cuestionario, pues son los ítems que preguntan de manera directa sobre la ideación suicida, en caso de que el usuario conteste “no” a estos ítems, deja de contestar los ítems de las subescalas siguientes; en la segunda subescala se exploran las características de la ideación suicida (ítems 6 al 11), siendo a través de duración, frecuencia, actitud, control y razones para el suicidio; la tercera subescala explora propiamente las características del intento de suicidio, referente a planifi-

cación, método, capacidad para llevar acabo el intento y expectativas ante un intento real; la ultima subescala (ítems 16 al 19), explora acciones concretas para llevar acabo el intento suicida.

Para medir el nivel de funcionamiento familiar se utilizó la Escala de Relaciones Intrafamiliares ERI, la que proporciona tres puntajes deferentes para cada una de las dimensiones del funcionamiento familiar en las dimensiones de: Unión-apoyo entendida como la tendencia de la familia de realizar actividades en conjunto, de convivir y de apoyarse mutuamente. Se asocia con un sentido de solidaridad y de pertenencia con el sistema familiar; Expresión que se refiere a la posibilidad de comunicar verbalmente las emociones, ideas y acontecimientos de los miembros de la familia dentro de un ambiente de respeto; y Dificultades la cual evalúa los aspectos de las relaciones intrafamiliares considerados ya sea por el individuo o por la sociedad como indeseables, negativos, problemáticos o difíciles. Permite identificar el grado de percepción de conflicto dentro de una familia.

Análisis estadísticos

Los cuestionarios tanto de la Escala de Ideación de Beck y la Escala de Relaciones Intrafamiliares fueron capturados en una base de datos (SPSS, 20.0) a fin de llevar a cabo los análisis estadísticos pertinentes. Se realizaron análisis para obtener estadísticos descriptivos sobre la población, específicamente sobre variables como edad y sexo. A las puntuaciones totales que cada sujeto obtuvo en la Escala de Ideación Suicida de Beck se le realizó un tratamiento estadístico para obtener las medidas de tendencia central y de dispersión para así poder transformar los puntajes de los sujetos hacia una puntuación Z, también se realizó una distribución acumulativa del índice global de ideación suicida de la escala para determinar que sujetos que se encuentran por arriba del tercer cuartil lo que indicaría una población de alto riesgo.

Por otra parte de la muestra que fue focalizada se le realizaron análisis se obtuvieron las puntuaciones que describen el nivel de funcionamiento familiar que cada individuo tiene en las tres distintas dimensiones, como un indicador que se pueda asociar a la variable de riesgo suicida.

Resultados

La población se compone de 58 mujeres cuyo rango de edad va desde los 12 años hasta los 13 años; y 62 hombres cuyo rango de edad va desde los 12 años hasta los 15 años.

Con respecto a los resultados de la población obtuvo en la Escala de Ideación Suicida de Beck, la tabla 1 muestra los puntajes brutos que la población obtuvo en el primer filtro de ideación suicida, de las tres subescalas de ideación suicida, así como la medida del puntaje global.

Es interesante observar que el puntaje total del índice de ideación suicida a primera vista muestra puntajes demasiado bajos a la que esta población ha sido expuesta, media de 3.73 y en general para todas las subescalas muestran un bajo índice de ideación suicida. Lo anterior plantea la necesidad de distinguir en este grupo de individuos como se encuentra cada uno de ellos al compararse con el grupo total, para así poder determinar el riesgo en que se encuentran cada sujeto en función de cada una de las dimensiones de ideación así como en el índice global. Para conseguir este objetivo se hizo la transformación de las puntuaciones brutas obtenidas en la prueba hacia puntajes Z con la intención de establecer parámetros válidos de comparación entre los sujetos.

En la figura 1 se muestran los puntajes transformados puntuaciones Z que los individuos obtuvieron en la escala total de ideación suicida, la gráfica muestra el nivel de riesgo en que cada uno de los sujetos se encuentra de acuerdo a su ubicación dentro de la población. Se identifica que de la cantidad total de sujetos 17 de ellos se consideran en un nivel de riesgo muy grave, dos de ellos en un riesgo alto y tres de ellos en un riesgo moderado.

Con respecto a las puntuaciones en la escala total de ideación suicida al obtener la distribución por medio de los percentiles se observa en la figura 2, que a partir del tercer cuartil las puntuaciones que son significativas son de los tres puntos en adelante. Es importante destacar que del total de la población, 34 de ellos cayeron por encima del tercer cuartil.

De la muestra ya focalizada analizamos los datos de la Escala de Relaciones Intrafamiliares ERI, se observa datos por demás interesantes: tanto en la dimensión de Unión-apoyo y la de Expresión, los promedios generales que la población focalizada obtuvo son altos, indicando que los adolescentes se sienten apoyados en su familia, pueden comunicar sus experiencias ideas, emociones dentro de la familia. Por otra parte en la dimensión de Dificultades, ver la figura 5, las puntuaciones promedio de cada sujeto también son elevadas lo cual indica que percibe situaciones problemáticas en sus familias, caracterizado por el conflicto y los aspectos negativos de la familia.

Finalmente al combinar la dimensión de Dificultades con la puntuación Z de riesgo suicida la asociación es fuerte, donde los altos puntajes de riesgo suicida que presentan los sujetos de la población focalizada se unen a altos puntajes en la dimensión de Dificultades.

Discusión

En el presente estudio se observa que los puntajes totales que los sujetos obtienen en la escala de total de ideación suicida, si se toman de manera grupal podría indicar puntuaciones muy por abajo de lo que se consideran significativas para considerar la presencia de riesgo suicida, por lo anterior se plantea la necesidad de conocer cómo se encuentra cada sujeto en función de su ubicación en una población en particular. Aplicando un método clínico-epidemiológico los resultados del presente estudio muestran que al transformar los puntajes brutos que obtuvieron los sujetos hacia una distribución normal del tipo Z es posible establecer un punto de comparación válido entre los diversos sujetos, pues no basta considerar quien obtiene un mayor o un menor

puntaje en la escala global de ideación suicida, sino que es necesario saber que al comparar a los individuos entre sí es posible saber cuáles se encuentran en una zona de alto y grave riesgo. Por otra parte ubicar al hacer a distribución en cuanto a los cuartiles se identifica que el punto de corte de 3 en la población es un adecuado punto de corte que puede sustentar científicamente cuales son las personas sobre las que se tendría que tomarse en cuenta para el diseño de un programa de intervención al riesgo suicida. Al mismo tiempo con el método clínico-epidemiológico usado nos muestra que de los 120 sujetos -que conformaron la población total- 19 de ellos están en una situación de grave riesgo suicida. Cuando la población focalizada es estudiada en cuanto la variable de relaciones familiares sorprende las puntuaciones altas que en promedio obtienen los sujetos tanto en la dimensión de Expresión y Union-apoyo, datos que son contrastantes con los mostrados con investigaciones que muestran un deterioro en el funcionamiento familiar y el aumento de riesgo suicida.

Conclusiones

Con base en el presente estudio se pudo obtener una imagen detallada del grupo, en función de conocer qué lugar ocupa cada miembro con respecto a los demás miembros, así podemos establecer un punto de contraste valido en cuanto al riesgo suicida que cada uno de ellos presenta. El método clínico-epidemiológico permitió hacer un cribado del grupo total en dos subgrupos a saber: uno de adolescentes en riesgo muy grave compuesto por 19 sujetos (11 hombres y 8) mujeres, sobre los cuales se debe enfocar una evaluación más detallada sobre su condición de vulnerabilidad; un grupo donde se incluyen 3 personas que se encuentran en riesgo medio y alto los cuales necesitan una atención especializada, que puede ser a través de la formación de un grupo de terapia. Los datos del funcionamiento familiar -extraídos de la población focalizada- nos indican que a pesar del riesgo suicida que presentan, se siente apoyados en su familia, pueden comunicarse y expresar sus emociones e ideas. Sin embargo en la dimensión de Dificultades denotan tener problemas en su familia lo cual contradice los hallazgos de las dimensiones de

Unión-apoyo y la de Expresión. Lo anterior hace necesario la búsqueda más detallada de información en esta población focalizada, con la finalidad de diseñar estrategias de intervención precisas en este grupo de adolescentes.

Referencias

Baca, G. E. & Aroca, F. (2014). Factores de riesgo de la conducta suicida asociados a trastornos depresivos y ansiedad. *Salud Mental*, 37(5). 373-380.

Bateson, G. (1976). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Amorrourtu.

Estrada, L., (1993). *El ciclo vital de la familia*. México. Posada.

González-Forteza, C., Ramos L. L., Vignau, B. L. E. & Ramirez V. C. (2001). El abuso sexual y el intento suicida asociados con el malestar depresivo y la ideación suicida de los adolescentes. *Salud Mental*, 24(6). 16-25.

González-Forteza, C., Arana, Q. D. S. & Jimenez T. J. A., (2008). Problemática suicida en adolescentes y el contexto escolar: Vinculación autogestiva con los servicios de salud mental. *Salud Mental*, 31(1). 23-27.

Hernández, C. Q. & Gómez-Maqueo, E. L. (2010). Modelo de evaluación de riesgo suicida adolescente basado en la exposición a eventos estresantes y configuraciones de personalidad. En Eguiluz, L. L. Cordova, M.H. & Rosales, J. C. (2010). *Suicidio su comprensión y tratamiento* (pp117-136). México: Pax.

Hoffman L. (1981). *Fundamentos de la terapia familiar*. México. Fondo de Cultura Economica.

- INEGI. (2013). Estadística de suicidios en los Estado Unidos Mexicanos 2011. Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/continuas/sociales/suicidio/2011/702825047436.pdf
- Ochoa de Alda I. (1995). Enfoques en terapia familiar sistémica. Barcelona. Herder.
- ONU. (2014). Prevención del suicidio un imperativo global. Recuperado de: http://www.who.int/mental_health/suicide-prevention/exe_summary_spanish.pdf?ua=1
- Peñalva, C. (2001). Evaluación del funcionamiento familiar por medio de la entrevista estructural. En: Salud Mental, vol. 24, núm. 2, abril 2001.
- Rosales, J. C. (2010). La investigación del proceso suicida. En Eguiluz, L. L. Cordova, M.H. En Eguiluz, L. L. Cordova, M.H. & Rosales, J. C. (2010). Suicidio su comprensión y tratamiento (pp117-136). México: Pax.
- Rivera H. M. E. & Andrade P. P. (2010). Escala de Evaluación de las Relaciones Intrafamiliares E.R.I. Revista de Psicología, 14, 12-29 (2010).
- Silva, R. A. & Aragon, B. L. E. (2011). Investigación epidemiológica de los trastornos psicológicos. En Caballo V. E. (Cord). Manual de psicopatología y trastornos psicológicos (pp. 115-142). Madrid: Pirámide.
- Valadez, F. I., Amezcua, F. R. & González, G. N (2010). El suicidio en el adolescente: sus contextos familiar y social. En Eguiluz, L. L. Cordova, M.H. & Rosales, J. C. (2010). Suicidio su comprensión y tratamiento (pp137-155). México: Pax.

Apéndices

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de los puntajes de la Escala de ideación suicida de Beck

	N	Rango	Mínimo	Máximo	Media		Desviación estándar	Varianza
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error estándar	Estadístico	Estadístico
Puntuación total ideación suicida	120	31	0	31	3.73	.646	7.076	50.063
Primer filtro de ideación suicida (Ítems 4 y 5)	120	3	0	3	.38	.070	.769	.591
Características de los pensamientos de suicidio (Ítem 6 a 11)	120	11	0	11	1.13	.222	2.434	5.925
Características del intento suicida (Ítem 12 a 15)	120	7	0	7	.74	.157	1.722	2.966
Actualización del intento suicida (Ítem 16 al 19)	120	6	0	6	.62	.134	1.467	2.152
N válido (por lista)	120							

Figura 1. Puntuaciones totales en la Escala de ideación suicida.

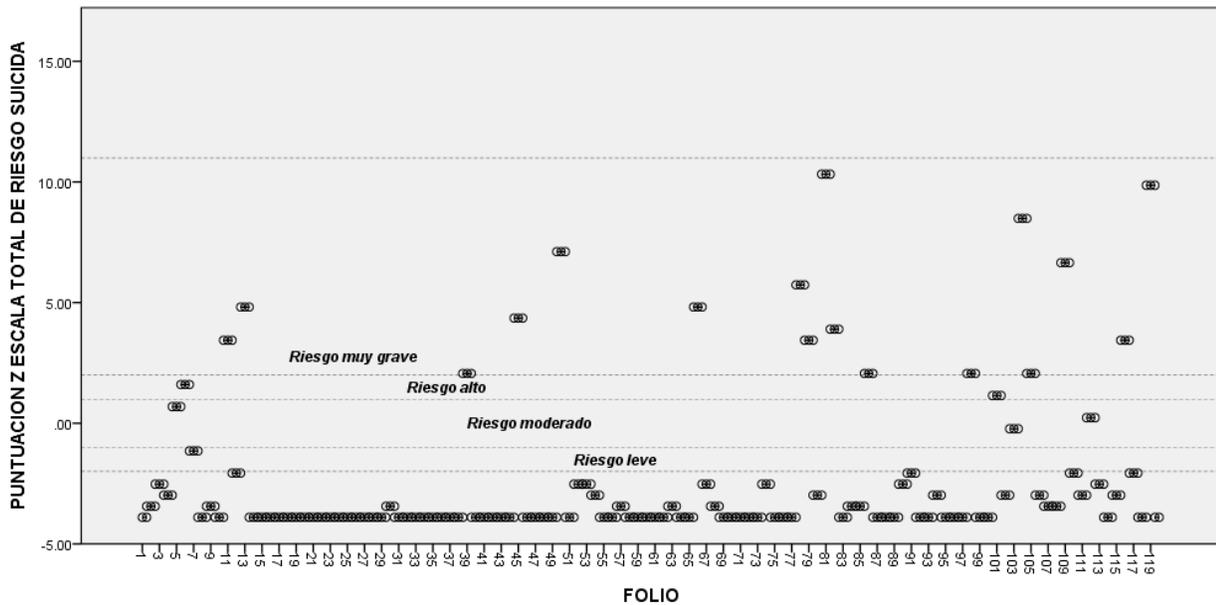


Figura 2. Distribución percentiles.

PUNTAJACION TOTAL INTENTO SUICIDA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	68	56.7	56.7	56.7
	1	10	8.3	8.3	65.0
	2	8	6.7	6.7	71.7
	3	7	5.8	5.8	77.5
	4	4	3.3	3.3	80.8
	6	1	.8	.8	81.7
	8	1	.8	.8	82.5
	9	1	.8	.8	83.3
	10	1	.8	.8	84.2
	11	1	.8	.8	85.0
	12	1	.8	.8	85.8
	13	4	3.3	3.3	89.2
	16	3	2.5	2.5	91.7

17	1	.8	.8	92.5
18	1	.8	.8	93.3
19	2	1.7	1.7	95.0
21	1	.8	.8	95.8
23	1	.8	.8	96.7
24	1	.8	.8	97.5
27	1	.8	.8	98.3
30	1	.8	.8	99.2
31	1	.8	.8	100.0
Total	120	100.0	100.0	

Figura 3. Promedio en la dimensión de Unión-apoyo de la población focalizada.

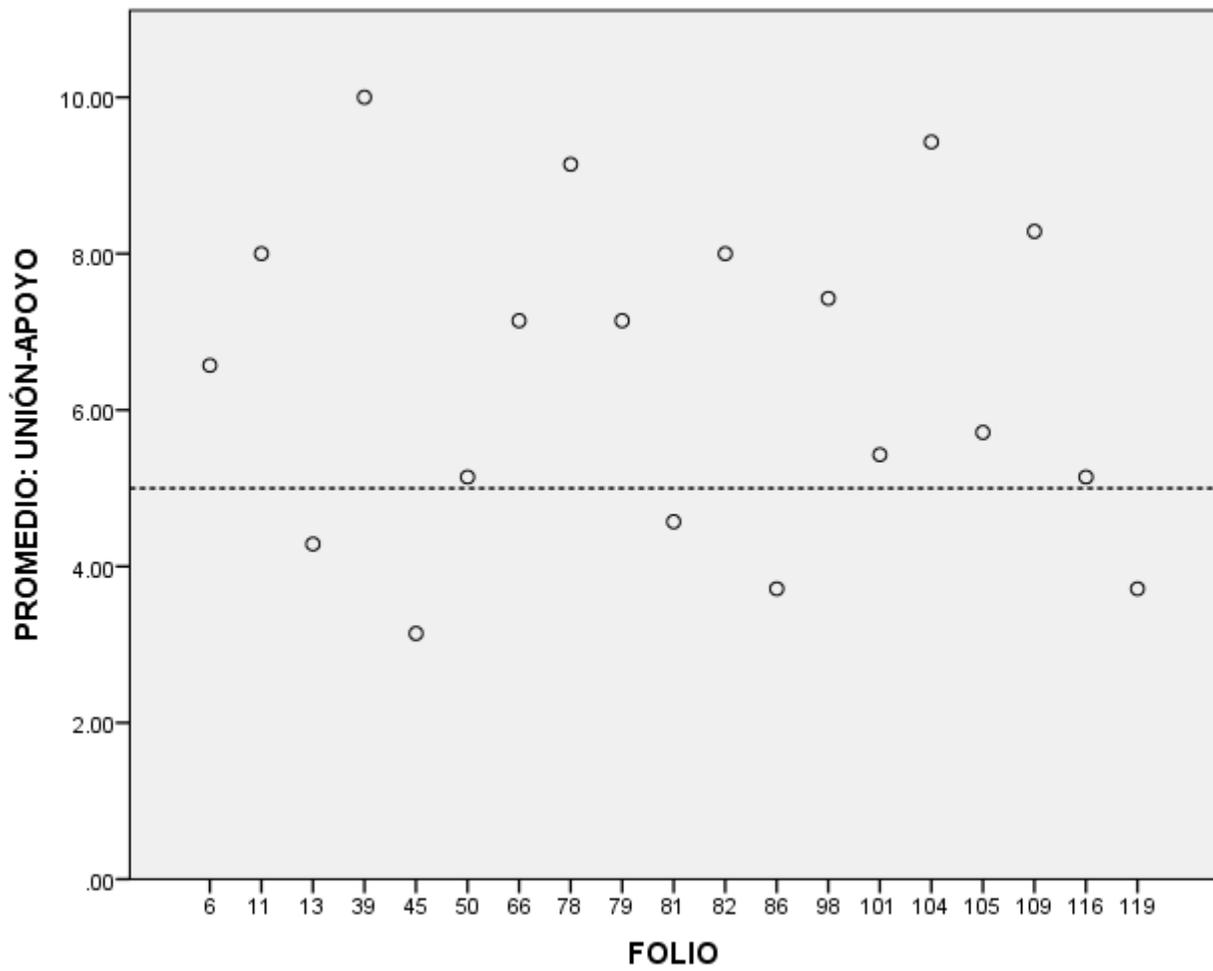
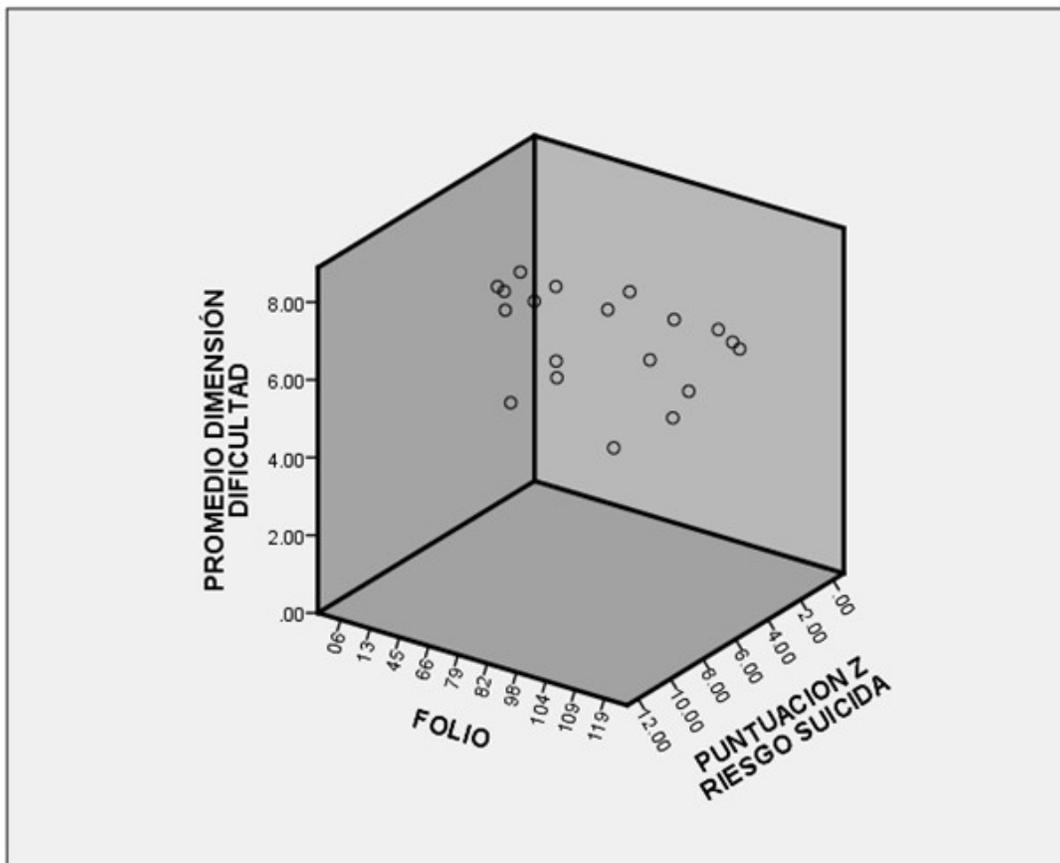


Figura 4. Promedio en la dimensión de Expresión de la población focalizada.

Figura 5. Promedio en la dimensión de Dificultades de la población focalizada.

Figura 6. Asociación de la dimensión de Dificultades y la Puntuación Z de riesgo suicida.



Transformación de los contextos en alumnos con síndrome de Sturge Weber en aula regular

Blanca Nayeli Gabriel Ocampo

*Benemérito Instituto Normal del Estado
"Gral. Juan Crisóstomo Bonilla"*

INTRODUCCIÓN

Hoy en día, la educación en México se muestra en un marco de cambios constantes, modernizadores y de cierta forma globalizadores. Trata de buscar nuevas alternativas de mejoramiento en las instituciones, acoplándose a las nuevas demandas internacionales que se exigen en el mundo contemporáneo.

Incluso, cuando se trata de brindar apoyo pedagógico a una población vulnerable o como lo son las personas con discapacidad surgen puntos de vista diferentes que hacen retomar nuevas prácticas de enseñanza, intervenciones y alternativas que deberán desarrollar al máximo las capacidades de los mismos y así lograr una vida plena. Con esto, se pretende el cumplimiento de los tres principios básicos de la educación especial: "normalización, sectorización e integración". Donde la normalización busca que la persona discapacitada se adapte al mundo, así Nirje, (en: Sánchez Asín, 1993), plantea los principios de integración y sectorización como condiciones esenciales para el desarrollo de la normalización, con objetivo de que la persona goce de la posibilidad de pautas y condiciones de la vida diaria en la sociedad.

El presente trabajo lleva por título **"transformación de los contextos en alumnos con síndrome de Sturge Weber en aula regular"**. A través de este ensayo se pretende conocer más de

cerca cómo puede llegar a influir la sensibilización del medio donde se desenvuelve el alumno caso para aumentar el progreso de sus aprendizajes, dominio del proceso de comunicación y al mismo tiempo mejorar su autoestima. En primer lugar, se hace una descripción breve de los antecedentes del síndrome; además de que se consideró necesario abordar el artículo 41 relacionado con la educación especial. Posteriormente se describe el estudio caso-alumno con su etiología, clasificación y particularidades del contexto en el cual está inmerso y las características que tiene conforme a su desarrollo de acuerdo a las teorías de Gesell y Wallon.

De igual forma se definirán conceptos como Síndrome, y Síndrome de Sturge Weber, discapacidad intelectual y sus clasificaciones. Se mencionan las competencias que se fortalecen al favorecer el ambiente por medio de las interacciones y las estrategias adecuadas. Esto, con una respectiva justificación teórica al igual que las estrategias didácticas para favorecer los aprendizajes. Después se explicarán los instrumentos aplicados en la jornada de observación, como la evaluación de la imagen corporal, evaluación de motricidad fina y gruesa, la evaluación del aparato fonarticulador, evaluación de lenguaje, evaluación de conceptualización de la escritura, y entrevistas. Para concluir el presente ensayo se presenta una propuesta de intervención que puede coadyuvar al trabajo dentro del aula y el trato en casa. Por último, en el anexo 2 se observa como evidencia un cartel que se hizo acerca del síndrome y que sirvió de apoyo para citarlo durante el desarrollo de la identificación de la discapacidad.

DESARROLLO DEL TEMA

Marco jurídico

La Ley General de Educación en su artículo 41 señala que “La educación especial está destinada a personas con discapacidad, transitoria o definitiva, así como a aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad

social incluyente y con perspectiva de género.” Y en su párrafo quinto menciona que “La educación especial incluye la orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica y media superior regulares que integren a los alumnos con necesidades especiales de educación.” Artículo 41 de la Ley General de Educación. SEP.

INFORMACIÓN DEL CASO PEDAGÓGICO

Datos generales del alumno

Nombre: Esperanza

Escuela: Primaria Miguel Hidalgo

Fecha de Nacimiento: 5 de Julio de 2009

Edad: 6 años

Grado Escolar: 1° de primaria

Diagnóstico: (Síndrome de Sturge Weber)

Antecedentes personales

No patológicos

Es producto femenino, ocupa el segundo lugar de dos gestas que tuvo la madre, ambos embarazos fueron planeados y deseados. Ambos son de diferentes padres.

Patológicos

Prenatal

La madre recibió atención médica cada mes en el centro médico "24 horas", es el segundo embarazo de dos por cesárea; en el cual no se presentó amenaza de aborto y concluyó el tiempo de 36 semanas, siendo éste programado debido a que la madre no presentó ningún síntoma de contracciones

Perinatal

Durante el embarazo lo único que la madre presentó fue una infección en la garganta la cual fue tratada por su médico (no específica tratamiento).

Posnatal

Al nacer se realiza la prueba de Apgar teniendo un valor de 9 y la del tamiz (se desconoce su puntuación), obteniendo un peso al nacer de 3.600 kg con una talla de 54 cm. La niña fue una bebé "sana", sin embargo desde el momento en que la madre la vio por primera vez detectó un enrojecimiento del lado derecho de la cara (síntoma característico del síndrome de Sturge Weber)

Agarró objetos a los 4 meses, a los 6 meses extendió los brazos, sostuvo cabeza a los 3 meses, no gateó, logró sentarse a los 7 - 8 meses, sus primeros pasos fueron al año y 2 meses.

De acuerdo a la escala de Gesell el desarrollo motor es aquel que se encarga de las implicaciones de capacidad motriz del niño, el cual es el punto de partida en el proceso de madurez y se compone por: movimientos corporales y coordinación. Hacemos una comparación con el desarrollo de Esperanza y lo que Gesell considera normal en el desarrollo motor de un infante ver Anexo 1.

Se observa que su desarrollo es normal a excepción de que no gateó en ninguna etapa.

Síndrome de Sturge Weber

Síndrome

Una de las acepciones aplicadas generalmente por los dismorfólogos y genetistas, quienes son los principales usuarios del término, lo describe como un "cuadro clínico etiológicamente definido de patogénesis desconocida que no debe confundirse con el 'complejo de síntomas de una enfermedad', o 'secuencia', que se refiere solamente a aquellas afecciones caracterizadas por conjuntos de síntomas similares o idénticos" (Spranger y Benirschke, 1982:160-5).

Es un síndrome no hereditario caracterizado por una marca de nacimiento (usualmente en la cara) conocida como mancha en vino de Oporto, y por problemas neurológicos. Otras particularidades son: angiomas en diferentes localizaciones, calcificaciones cerebrales, crisis epilépticas y glaucoma (Children's Hospitals and Clinics of Minnesota, 2012;1) (Anexo 2)

Características y clasificación

De acuerdo a la presencia de 1 o más de estos síntomas (nevo cutáneo facial, parálisis y problemas oculares) es posible clasificar

- Síndrome de Sturge Weber tri-sintomático completo. Los 3 síntomas están presentes: nevo cutáneo facial, parálisis y problemas oculares.
- Síndrome de Sturge Weber bi-sintomático incompleto: Cuando hay compromiso óculo-cutáneo o neuro cutáneo
- Síndrome de Sturge Weber mono-sintomático: Cuando sólo existe compromiso neural o cutáneo (Motta, 2012;18.).

La etiología del Síndrome del alumno caso

El síntoma más frecuente en las personas con síndrome de Sturge-Weber son los angiomas (quistes o tumores compuestos de vasos sanguíneos). El síndrome Sturge-Weber (SWS por sus siglas en inglés) es poco frecuente y afecta a personas de todas las razas y de ambos sexos por igual. Aproximadamente 1 de cada 50,000 bebés recién nacidos padece la enfermedad. Sin embargo, muchas personas con SWS probablemente nunca sabrán que lo padecen, de modo que es posible que su incidencia sea mayor, puede ser difícil de identificar, ya que no existe un análisis de sangre que lo detecte ni una lista de signos que deben estar presentes para decidir si una persona padece esta afección.

El SSW no es hereditario, ya que este síndrome no es de origen genético. Es raro que en una familia haya más de una persona que lo padezca.

No hay forma de predecir el tipo ni la gravedad de los problemas que tendrá una persona que padece SWS. No existe cura para esta condición y el tratamiento depende de los problemas de cada persona.

Áreas de desarrollo

Autonomía: Esperanza logra alcanzar cierta autonomía pero no al 100%. Para su cuidado personal; logra bañarse sola, cuando va a la escuela la madre aún le ayuda, cuando no hay prisa, Esperanza se viste sola, logra alimentarse sola, aún necesita ayuda para lavarse los dientes.

En aula no puede realizar actividades por sí sola, a veces no controla esfínteres nocturnos, según la madre, pero logra controlarse más cuando su papá la visita.

Reconoce las partes de su cuerpo, inicia la representación gráfica del esquema corporal; en el inventario del cuerpo humano identifica segmentos grandes y pequeños en ella y en otros, con

excepción de las articulaciones. Puede desplazarse en diferentes direcciones y con control del movimiento. Presenta algunas dificultades en actividades en las que tiene que ocupar ambas manos, ya que la mano derecha es hipotónica (ver Anexo 3).

Conducta: Presenta dificultades para desempeñar distintos roles y asumir responsabilidades en las tareas que le corresponden, tanto de carácter individual como colectivo, al igual para manifestar sus ideas cuando percibe que sus derechos no son respetados. Puede hablar de cómo es ella, de lo que le gusta o disgusta de su casa, de su ambiente familiar y de lo que ve en la escuela con apoyo de preguntas dirigidas. Se observa poco interés y motivación ante situaciones retadoras y ante desafíos, no solicita ayuda.

En la entrevista con la madre nos dice que en casa es grosera, que en ocasiones no obedece y es hiperactiva. Pero en el aula nosotras observamos que su conducta no es grosera, es tranquila, pero no pone atención y se levanta mucho de su lugar y va a visitar muy seguido a sus compañeras (os).

Comunicación y lenguaje: En cuanto al aspecto oral tiene dificultades para comunicarse y relacionarse con los demás (niños y adultos), es tímida. Usa apoyos gráficos y respeta turnos de habla. Sigue la lógica de las conversaciones.

Es capaz de utilizar nombres que conoce, sin descripción, pero con un vocabulario pobre en relación a su edad. Dice como se llama. Puede utilizar expresiones como aquí, allá, cerca de, hoy, ayer, en frases cortas. Escucha la narración de cuentos, relatos, leyendas y fábulas. Con ayuda hace narraciones de cuentos breves.

Se encuentra en el nivel de conceptualización pre-silábica, escribe las primeras dos letras de su nombre, acompañada de otras letras que se asemejan a las que se encuentran o deberían de estar colocadas en su nombre.

Selecciona textos de acuerdo a su interés. Realiza marcas para la producción de textos, reconoce las características del sistema de escritura al utilizar recursos propios. Distingue las letras de los números.

Evaluación del aparato fonoarticulador:

De acuerdo a la evaluación que se hizo, la cara de Esperanza es totalmente simétrica no tiene dolor al tacto, incluso el lunar causado por el síndrome no le ha provocado alguna deformación, típica del síndrome.

Del lado izquierdo del cuello le duele cuando se le toca, respira perfectamente, aunque si se observa el arco de su nariz pero no está tan pronunciada, los labios superiores se notan morados solo en el contorno. Se le revisó la cara interna de labio inferior y superior, mejillas, paladar, úvula, amígdalas y lengua y no presenta anomalía alguna. El movimiento de la lengua, -no puede hacerla de taquito- pero la puede mover de arriba a abajo. Tiene dificultades para pronuncia la R-RR y L. Respecto a las piezas dentales, el incisivo central izquierdo lo acaba de mudar.

Los dientes que se mostraron un poco cariados fueron el 1° y 2° del lado izquierdo canino y primer premolar, arriba lado derecho 1° y 2° premolar. La coloración de sus dientes es blanca, sus encías rosadas.

Cognoscitivo: Los intervalos de atención son cortos. Su ritmo de trabajo es lento, requiere de apoyo para seguir las instrucciones y concluir actividades, requiere de material concreto y de modelos para ejecutar algunas interacciones. Sigue reglas. No se observa gran motivación para las tareas escolares. Su canal de representación es visual, auditivo y en menor escala kinestésico.

Le cuesta seguir instrucciones de juegos, recetas, instructivos, etcétera. Además de que no puede platicar la secuencia de algún, tema o proyecto por lo que se asume que Esperanza en el área de organización secuencial presenta una variación (Levine, Mel, 2003; 92-103).

Integración social: Participa en juegos en los que presenta dificultades para desempeñar distintos roles y asumir responsabilidades en las tareas que le corresponden, tanto de carácter individual como colectivo, al igual para manifestar sus ideas cuando percibe que sus derechos no son respetados. Presenta dificultades para interacciones con sus pares. Es rechazada por la mayoría del grupo. Puede hablar de cómo es ella, de lo que le gusta o disgusta de su casa, de su ambiente familiar y de lo que ve en la escuela con apoyo de preguntas dirigidas. Se observó poco interés y motivación ante situaciones retadoras y ante desafíos, no solicita ayuda.

Prefiere las actividades individuales o por binas. Los intervalos de atención son cortos. Su ritmo de trabajo es lento, requiere de apoyo para seguir las instrucciones y concluir actividades, requiere de material concreto y de modelos para ejecutar algunas interacciones. Las interacciones con sus iguales son buenas, al igual que con los adultos, aunque hay que insistir a que se integre al grupo. Sigue reglas. No se observa gran motivación para las tareas escolares.

Consideramos que el papel del maestro en estas situaciones es que haga un esfuerzo para crear un ambiente positivo, acogedor y seguro. Animando al estudiante y aceptando al niño como a cualquier otro, además, incentivarlo a participar en actividades dentro del grupo, y abrirse a escuchar a los alumnos y no interrumpirlos o callarlos (McConnell, Kathleen y Peggy Kipping, 2004; 56) **Valoración**

Las necesidades educativas pueden clasificar con discapacidad o sin discapacidad, dependiendo, si son permanentes o temporales. De acuerdo con las orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial (SEP, 2006) por ello reflexionamos que la alumna

caso, presenta una discapacidad puesto que el síndrome es permanente pero puede llegar a controlarse y tratarse con medicamentos

De acuerdo a las indagaciones, el alumno caso presenta una condición propia del Síndrome de Sturge Weber, por lo tanto, las necesidades principales que manifiesta son:

- Crisis de ausencia (convulsiones), estas han generado en el alumnos caso una daño neuronal por lo tanto también problemas en el aprendizaje, pierde la atención fácilmente.
- Se ha observado que presenta un trastorno en el lenguaje a nivel del habla, este trastorno tiene por nombre disartria.
- Por último se denotan las dificultades de motricidad en su brazo derecho, diagnosticado hipotónico.

Tratamiento clínico.

El tratamiento se enfoca principalmente a las crisis convulsivas, en ocasiones se incluyen cirugías peligrosas. Los pacientes deben ser sometidos constantemente a exámenes oculares. En este Síndrome se presentan diversas complicaciones, y cada una conlleva su propio tratamiento específico, el cual pretende mejorar o controlar cada complicación presente. Esperanza (alumna caso) es medicada con carbamazepina,

Descripción del contexto social, institucional y áulico.

Contexto social.

La escuela primaria Miguel Hidalgo ubicada en calle 8 de mayo #25 colonia Ángeles de Mayorazgo; a cuatro calles de la avenida Nacional entre calle Corregidora y calle Alhóndiga de Granadi-

tas, se encuentra en un contexto urbano, cuenta con los servicios de agua potable, drenaje, luz. Así mismo se puede percibir que su sustento económico es principalmente el comercio, la institución se encuentra a cargo de la directora Mtra. MCO (ver anexo 4).

Dentro del contexto familiar de Esperanza encontramos que es una familia compuesta por 4 personas mamá, papá, hermana y Esperanza; la hermana de diferente padre. Entre los padres se presentan diversos problemas, el que predomina más son los celos por parte del padre, el cual lo encontramos como una limitante para Esperanza pues el padre no apoya en su aprendizaje sino usa la sobreprotección y la mayoría del tiempo pone en contra a la niña de su madre. Por parte de la familia materna de la niña existe discriminación por parte de los primos, cabe mencionar que la niña debido a esto no le es permitido por parte de la madre que juegue o esté con ellos. En particular notamos un gran interés por parte de la madre sobre la niña, muy dispuesta a apoyar, ayudar y trabajar en lo que corresponde a su hija. Esta consiente sobre el síndrome que tiene Esperanza sin embargo no está informada de todo lo que este síndrome trae consigo y cómo repercute en Esperanza.

Desde la perspectiva piagetiana, el entorno se ha venido contemplando como técnica didáctica relacionada con el aprendizaje por descubrimiento, señala que "el sujeto aprende al tener un proceso de maduración individual, a través de sus propias acciones e interacción con la realidad" desde esta perspectiva, todo aprendizaje es un descubrimiento del saber por parte del individuo. Es en el contexto cercano donde el alumno se pone en contacto directo con la realidad para encontrarse con la posibilidad de "descubrirla". Menciona que el contexto social influye en el aprendizaje más que las actitudes y las creencias; teniendo una profundo influencia e impacto en cómo se piensa y en lo que se piensa, este debe ser considerado en diversos niveles: primero el nivel interactivo inmediato, constituido por el (los) individuos con quien (es) el niño interactúa en esos momentos; segundo: el nivel estructural, constituido por las estructuras sociales que influyen en el niño, tales como la familia y la escuela y tercero: el nivel cultural o social, constituido

por la sociedad en general, como el lenguaje, el sistema numérico y la tecnología. Es en el contexto cercano donde el alumno se pone en contacto directo con la realidad para encontrarse con la posibilidad de "descubrirla"

Contexto institucional

La escuela se encuentra un poco escondida, está delimitada por las 4 bardas y en la parte superior con malla ciclónica, frente a ella encontramos la iglesia de la colonia y el preescolar "Louis Pasteur". La entrada es pequeña y la puerta se atora al abrirla o cerrarla. Al entrar encontramos una rampa de acceso y del lado izquierdo el aula de USAER y el salón de limpieza, en este lado encontramos un edificio de dos plantas en el cual arriba está la bodega para el maestro de educación física y la bodega de los mobiliarios. La escuela cuenta con un patio cívico amplio con cancha de básquetbol y punto de reunión, la dirección, ludoteca, sala de medios, biblioteca, baños para niñas y niños y uno para los docentes y, por último un salón por cada grado 1°-6°, es una escuela que promueve el programa "escuela limpia" así que la institución siempre se encuentra en buen estado (ver anexo 5).

Contexto áulico

El grado de primero se encuentra a cargo de la maestra MLP; cuenta con un total de 27 alumnos, siendo 15 niños y 12 niñas. El salón realmente es amplio para el número de alumnos dentro del salón; cuenta con un escritorio para la docente, un pizarrón blanco y uno verde, muebles para el material de la maestra, un estante de madera para los libros y libretas de cada alumno, internet, mesas largas (para dos niños), una mesa donde se encuentra material de aseo personal (jabón, papel, toalla, etc.)(ver Anexo 6).

PAPEL DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL PROCESO DE ATENCIÓN.

El papel que debe cumplir el docente en este caso, es de suma importancia puesto que en equipo con el maestro de grupo buscarán generar aquella sensibilización de la comunidad escolar, propiciando así un ambiente armónico y apto para que Esperanza logre desarrollar al máximo sus habilidades, capacidades y destrezas. Cabe mencionar que el trabajo que el docente de educación especial brindará deberá ser constante y flexible, volviéndose más receptivo a las necesidades del alumno, tratando de buscar no tanto la etiología y el déficit, sino la respuesta educativa que se brindará. Por tanto, la intervención que éste hará es un proceso interactivo en el que y en ocasiones habrá de implicar a los propios padres.

El trabajo de la maestra regular con el padre no se observó en la semana pero se observó que los padres luego toman clase con los maestros frente a grupo para observar cómo trabaja su propio (a) hijo(a). Se les informa de los avances únicamente.

De acuerdo con el trabajo que se realiza entre la maestra de USAER y la madre es un tanto mejor puesto que se observó más comunicación, sin embargo como la pequeña acaba de ingresar apenas en agosto de este año no se ha podido consolidar algún tipo de trabajo con la madre, solo se le ha citado para entrevistar y recaudar información para iniciar con su expediente.

Aplicación de secuencias didácticas

Análisis de la secuencia didáctica 1.

La primera secuencia se llevó a cabo el día 3 de diciembre de 2014, las debilidades que se presentaron en esta secuencia fue volumen de voz baja, consignas poco concretas y trabajo para anticipar los sucesos, lo que nos sobró fueron las ganas y mucho entusiasmo como también la constante participación de la mayoría de los niños. La metodología fue la adecuada por que logramos atraer la atención de Esperanza y que socializara con sus compañeros para entender el personaje que dibujaba. Las fortalezas que se observaron fue la forma de contar el cuento (lla-

mativa y divertida), no hacer aburrida la clase, que el grupo fuese más participativo, organizado y atento.

La forma de contar el cuento, les pareció muy divertida y llamativa. Las relaciones verticales se manifestaron al ver que entre ellos preguntaban sobre el personaje que dibujarían, las horizontales se vieron al ser todos muy participativos al preguntarles y al preguntarnos. Algunos gritaban y no alzaban la voz pero les dimos la consigna de levantar la mano en silencio y participar. Las acataban al momento pero estaban poco acostumbrados a esa orden por lo que se les pedía cada vez que se realizaba una actividad grupal.

Análisis de la secuencia didáctica 2.

La segunda secuencia didáctica se llevo a cabo el día viernes 5 de diciembre de 2014 a las 12:00 hrs dentro del salón de clases del grupo de primer grado, empezamos con el canto en LSM con la canción ¡Hola, hola, hola!, les pedimos recogieran sus lugares y tomaran asiento mientras ponía el audio para representar el cuento de "Ricitos de oro", usamos máscaras para poder representar el cuento; haciendo énfasis en las personalidades de los personajes, situación y trama. Los alumnos se mostraron sorprendidos y atentos durante la representación de cuento, incluso se logro atraer la atención de Esperanza.

Después en grupo hablamos sobre cómo les hubiera gustado el final del cuento y cada uno se expresó; cabe mencionar que al preguntarle a Esperanza ella en realidad no conto como le hubiera gustado que terminara el cuento, sino más bien hizo mención sobre otro cuento, nos lo relató y después proseguimos a darles a cada uno una hoja donde venían imágenes en secuencia sobre el cuento "Ricitos de oro" la indicación fue que colorearan los dibujos y posteriormente los recortaran; a continuación les repartimos una hoja blanca a cada uno donde pusieron la fecha y su nombre; la indicación era que pegaron los recortes de acuerdo a la secuencia del cuento que se les había representado, la mayoría de los alumnos no logro hacerlos así que les

brindamos apoyo para poder concluir la actividad, Esperanza en cambio necesito de toda la ayuda posible en donde su monitor fue su compañero de ha lado el cual le explicaba y ayudaba con sus recortes (ver anexo 7).

Aplicación De Instrumentos

- Material didáctico.
- Entrevista a docente.
- Pruebas sencillas de esquema corporal.
- Guía de observación.
- Caja de sorpresas.
- Evaluación las escritura.
- Secuencias didácticas de la escritura.
- Evaluación del aparato fonoarticulador.
- Actividades y dinámicas.
- Piñatas.
- Material de evaluación de las secuencias (cuentos, mascarar y música).

Propuesta y/o sugerencias de trabajo del caso pedagógico

Esperanza tiene la condición propia del síndrome de Sturge Weber, por lo tanto las necesidades principales que manifiesta debido a la misma son:

Crisis de ausencia, estas han generado en ella un daño neuronal que no le permite estar en el mismo nivel que sus compañeros y su edad. Pierde la atención fácilmente, también se denotan las dificultades de motricidad en su brazo derecho, diagnosticado hipotónico (disminución del tono muscular) donde observamos flacidez, por lo tanto provoca en ella que no pueda realizar algunos movimientos, incluso en un dibujo realizado por la docente de USAER muestra que ella se ve a sí misma que no tiene brazo derecho, describe que no le funciona asimismo podemos decir que además hay señales de baja autoestima.

Por último, debido existe un trastorno en el lenguaje a nivel del habla, -disartria-. "Son trastornos en la articulación de la palabra, debido a lesiones del Sistema Nervioso Central que afectan la articulación de todos los fonemas en que interviene la zona lesionada" (Mata, 1999).

Dentro de nuestra observación pudimos ver que Esperanza es una niña tímida y no aceptada por la mayoría del grupo, esta una gran limitante para que ella sea tan callada y no interactúe con sus compañeros. Pudimos comprobar que después de lograr confianza con ella, sus relaciones interpersonales mejoran pues habla y participa mejor. Como ya hemos mencionado Esperanza tiene el brazo derecho hipotónico con el cual casi no realiza movimientos o le cuesta trabajo hacer ciertas cosas con ese brazo. Dicho lo anterior consideramos que con ella debemos de trabajar mucho la autoestima, además de concientizar al grupo y a la maestra. Por lo tanto nuestra intervención se dividió en los 3 contextos ya mencionados:

Social:

1) Dinámica para Padres (Receta para enchilada)

1. Preparar papelitos para cada asistente:
2. Presentarse y proporcionar información general a los padres de familia, informando qué se llevará a cabo una dinámica.
3. Reparte los papelitos y pide que cada quien escriba su receta para hacer unas deliciosas enchiladas.
4. Cuando hayan terminado, pide a tres o cuatro personas que lean su receta.
5. Invita al grupo a que comenten sobre similitudes y diferencias en las recetas. Concluye: todas son enchiladas porque tienen: tortilla, relleno, salsa; pero son diferentes. Así somos las personas, todos tenemos sentimientos, gustos, fortalezas. Este ciclo escolar entra a la escuela "Germán", un alumno con necesidades educativas especiales y sus papás nos van a platicar un poco sobre él.
6. Da la palabra a los papás para que platiquen de manera muy breve la historia de su hijo y generen una relación de confianza con los demás padres de familia.

Actividad 2 "Bienvenidos a Holanda"

Se les pedirá a los papás tomen asiento y presten atención, se les explicará que les leeremos una carta con el propósito que hagan una reflexión sobre esta. Principalmente reconociendo lo importante que son sus hijos para cada uno de ellos sin importar su circunstancia (ver anexo 8).

Institucional:

1) Se realizará una sesión de sensibilización donde se proporcionará:

- Información clara y concreta sobre discapacidad intelectual y Síndrome de Sturge Weber.
- Experimentar de manera vivencial lo que podría sentir una persona con discapacidad intelectual y Síndrome de Sturge Weber.
- Hacer énfasis en conocer y reconocer las diferencias y puntos en común en todos los participantes.
- Fomentar el respeto a esas diferencias.
- Fomentar actitudes positivas de respeto, apoyo y cooperación entre alumnos.
- Establecer acuerdos y consenso grupal.

2) Pegar en la institución carteles sobre el síndrome y la discapacidad Intelectual, donde encontrarán información relevante.

Se recitará un poema sobre el Síndrome de Sturge Weber a los padres para que rompan el tabú de no saber cómo actuar ni tratar a una persona con este síndrome o ya sea con Discapacidad Intelectual de cualquier tipo, tendrán que verlos como algo que puede generar un poema de acuerdo a lo que piensan y vean lo que refleja los ojos y el alma de un niño con estas condiciones, puede ser un poema tanto metafórico como cómico, sin ofender claro está, expresar sin complejos ni etiquetas será un aprendizaje pero el objetivo fundamental es ponerse en el lugar de aquellos alumnos que día a día viven con ello.

Ejemplo de poema (anexo 9)

Áulico: Los maestros deben siempre intentar divertirse con los estudiantes y los juegos son una forma, por ello las siguientes actividades:

Actividad 1 El resorte loco.

Se llevará a cabo en el patio de la escuela formando equipos de 5 integrantes en hileras, a cada equipo se les proporcionará un resorte el cual tienen que pasarlo cada uno por su cuerpo ingeniándose la forma de que con el brazo derecho únicamente logren ponerse el resorte por la cabeza y quitárselo por los pies; después lo harán en equipo.

Actividad 2 Juguemos con la pelota.

Del mismo modo en equipos de 5 integrantes por hileras a cada equipo se le proporcionará una pelota la cual tienen que pasar hacia atrás con las dos manos por arriba o por abajo o por los lados según se les indique.

De este modo no sólo Esperanza se integrará a su grupo sino que lograremos la inclusión y podremos observar la ayuda que sus compañeros le proporcionaran o bien ella a ellos.

Actividad 3 “fichas para estimular la atención”

“Atención significa dejar ciertas cosas para tratar efectivamente otras”. A través de la atención, pretendemos que Esperanza logre centrarse en un estímulo de entre todos los que hay a su alrededor e ignore todos los demás. Junto con la memoria, la motivación y la comunicación, la atención es una de las bases fundamentales del aprendizaje, así como su propio rendimiento académico

Una peculiaridad del proceso cognoscitivo infantil es la capacidad de atención activa. La capacidad de atención activa se amplía entre los cuatro y los siete años. Es por esto, que

si bien la atención puede ser ejercitada y potenciada en todas las edades, ése sería el mejor período para hacerlo.

La falta de atención de Esperanza se presenta a causa o de forma asociada a las carencias de orden neurológico. Trastornos de carácter afectivo. Con la finalidad de orientar y facilitar el proceso de ayuda y potenciar esta capacidad de la alumna caso, hemos propuesto fichas para trabajar este proceso.

Actividad 4 "20 preguntas"

Se pedirá que pase un estudiante de forma voluntaria haciendo un comentario como "estoy pensando en una persona". Mientras tanto los demás estudiantes harán preguntas que sólo podrá contestar con un sí o un no, para que identifiquen al personaje que su compañero este pensando.

CONCLUSIONES

De acuerdo a nuestra experiencia e indagaciones hemos de considerar que la sensibilización juega un papel importante no solo para Esperanza sino para todos aquellos alumnos que tienen alguna necesidades educativa especial con o sin discapacidad, se considera que los contextos en los que cada uno vaya desarrollándose socialmente va irrumpir significativamente en la parte emocional y por ende en el aprendizaje del alumno. La búsqueda de información para tratar con el alumno forma parte de querer ayudar, de la empatía que uno tenga para saber cómo incluir, tratar educativamente, socializar y amar sin miedo ni condición.

Hacer énfasis en que la diversidad educativa debe ser parte de nuestra cultura, algo normal, sin tabúes ni miedos, somos únicos, diferentes y especiales cada uno de los habitantes de este planeta, y hacer ver a la comunidad que nuestras acciones de hoy pueden impactar significativamente a los pequeños especiales para toda su vida. En pocas palabras; crear la cultura de la sen-

sibilización en una comunidad educativa es parte del quehacer diario de un docente de educación especial.

Esperanza fue parte valiosa de nuestra formación y ha dado un enfoque significativo sobre lo que es abrir nuestra mente a la verdadera inclusión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Artículo 3°. Recuperado el 10 de junio de 2014. <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm>

Jiménez, M. P. y Villa, S. M. (1999). La aparición de la integración en el discurso educativo. En: *Antología Introducción a la Educación Especial*, (2014). Lic. en Educación Especial En Área De Atención: Intelectual: 294-295.

Ley General de Educación. SEP. Recuperado el 10 de junio de 2014, de <http://www.sep.gob.mx/>

Luckasson y cols (2002). Manual de Atención Al Alumnado Con Necesidades Específicas De Apoyo Educativos Derivadas De Las Discapacidad Intelectual. En *Antología Atención Educativa A Alumnos Con Discapacidad Intelectual*, (2014) Lic. en Educación Especial En Área De Atención: Intelectual.

Ornelas, G. E. (2005). Sus concepciones de la docencia. En: *Antología Observación y práctica docente*. Lic. en Educación Especial en Área De Atención: Intelectual. 23-33.

Ramírez C. (1982). *Antología La educación en el desarrollo histórico de México*, 2014. Lic. en Educación Especial En Área De Atención: Intelectual. 56.



**BENEMÉRITO INSTITUTO NORMAL DEL ESTADO
"GRAL. JUAN CRISÓSTOMO BONILLA"**
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL
EN EL ÁREA: INTELLECTUAL

Blanca N. Gabriel y Karen G. Flores



Síndrome de Sturge Weber

Síndrome de Sturge Weber (Anexo 2.1)

Definición

Es un síndrome no hereditario caracterizado por una marca de nacimiento (usualmente en la cara) conocida como mancha en vino de Oporto, y por problemas neurológicos.

Otras particularidades son: angiomas en diferentes localizaciones, calcificaciones localizadas, crisis epilépticas y glaucoma.

Etiología (Anexo 2.2)

Congénito esporádico

Deficiencia en la vascularización embriológica

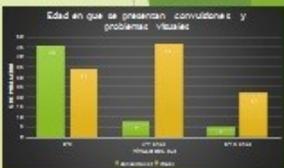
Afecta la zona de la cresta neural.

Responsable del origen del tejido conectivo de la dermis facial, la coroides ocular y la piamedia.

Epidemiología (Anexo 2.3)

Las manchas de nacimiento de vino de Oporto ocurren en 3 de cada 1000 recién nacidos.

Edad en que se presentan convulsiones y problemas visuales



Síntomas (Anexo 2.4)



Mancha rojo vino

Convulsiones

Problemas visuales

Parálisis o debilidad de un lado

Problemas de aprendizaje

Clasificación (Anexo 2.5)

De acuerdo a la presencia de 1 o más de estos síntomas (nevo cutáneo facial, parálisis y problemas oculares) es posible clasificar:

- Síndrome de Sturge Weber tri-sintomático completo**
 - los 3 síntomas están presentes
 - nevo cutáneo facial, parálisis y problemas oculares
- Síndrome de Sturge Weber bi-sintomático incompleto**
 - cuando hay compromiso oculo- cutáneo o neuro cutáneo
- Síndrome de Sturge Weber mono-sintomático**
 - cuando sólo existe compromiso neural o cutáneo

Valoración (Anexo 2.6)

De acuerdo a las indagaciones, el alumno caso presenta una condición propia del síndrome de Sturge Weber, por lo tanto, las necesidades principales que manifiesta son:

- Crisis de ausencias (convulsiones), estas han generado en el alumno caso una falta neuronal por lo tanto también problemas en el aprendizaje, para la atención y el lenguaje.
- Se ha observado que presenta un trastorno en el lenguaje a nivel del habla, este trastorno tiene por nombre dislexia.
- Por último se detectan las dificultades de motricidad en su brazo derecho, el diagnóstico es parálisis.

Prevención (Anexo 2.7)

No hay una forma de prevención conocida.

Tratamiento (Anexo 2.8)

- El tratamiento se enfoca principalmente a las crisis convulsivas, en ocasiones se incluyen cirugías peligrosas. Los pacientes deben ser sometidos constantemente a exámenes oculares.
- En este Síndrome se presentan diversas complicaciones, y cada una conlleva su propio tratamiento específico, el cual pretende mejorar o controlar cada complicación presente.
- Se trabajara la autoestima, concientizar al grupo y al docente frente a grupo para lograr una inclusión. Se pretende apoyar en su lenguaje, motricidad, habilidad óculo-manual, cognitivo e interacción.

Trabajos citados

- Rodríguez-Barronuevo AC. Síndromes neurocutáneos de anomalías vasculares. *Rev Neurol* 1996;24(133):1073-84.
- Haasler RHA. Neurocutaneous syndromes. In: Kliegman RM, Behrman RE, Jenson HB, Stanton BF, eds. *Wahson Textbook of Pediatrics*. 18th ed. Philadelphia, Pa: Saunders Elsevier; 2007:chap 596.
- Leo Jamin, MD, PhD, Departments of Anatomy and Neurological Surgery, University of California, San Francisco, CA.
- <http://www.sturge-weber.org/component/content/article/57-spanish/268-sturge-weber-syndrome-in-spanish.html>
- <https://www.scped.es/sites/default/files/.../46-2-8.pdf>

Salvador, M. F. (1999). Intervención didáctica en las disfunciones de las habilidades lingüísticas (lenguaje oral). En: *Antología Atención educativa a alumnos con problemas en la comunicación*. Lic. en Educación Especial En Área De Atención: Intelectual. 36-49.

Anexo 1. Cuadro de desarrollo según Gesell

Desarrollo motor	Trimestres (normal)	Esperanza
El niño logra el gobierno de los músculos que sostienen la cabeza y mueve la cabeza. Hace esfuerzos para alcanzar objetos. Cabeza firme, postura simétrica, manos abiertas	3 a 6 meses	6 meses extendió los brazos, sostuvo cabeza a los 3 meses
Consigue el dominio del tronco y las manos, se sienta, agarra, transfiere y manipula objetos	6 a 9 meses	Agarró objeto a los 4 meses
Extiende su dominio a piernas y pies, conducta motriz: Permanece sentado, gatea y se para.	9 a 12 meses	logro sentarse a los 7 - 8 meses , <u>no gateo</u>
El infante ya camina y corre, articula palabras, frases ; adquiere el control de la vejiga y el recto; además ; un básico sentido de identidad personal y posesión. Conducta motriz: Corre, construye una torre de seis cubos.	12 a 15 meses	Sus primeros pasos fueron al año y 2 meses.



BENEMÉRITO INSTITUTO NORMAL DEL ESTADO "GRAL. JUAN CRISÓSTOMO BONILLA"

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL ÁREA: INTELECTUAL

Blanca N. Gabriel y Karen G. Flores

Síndrome de Sturge Weber

Síndrome de Sturge Weber (Anexo 2.1)

Definición

Es un síndrome no hereditario caracterizado por una mancha de nacimiento (usualmente en la cara) conocida como mancha en vino de Oporto, y por problemas neurológicos.

Otras particularidades son: angiomas en diferentes localizaciones, calcificaciones cerebrales, crisis epilépticas y glaucoma.

Etiología (Anexo 2.2)

Congénito esporádico

Deficiencia en la vascularización embriológica

Afecta la zona de la cresta neural.

Responsable del origen el tejido conectivo de la dermis facial, la coroides ocular y la piásmide.

Epidemiología (Anexo 2.3)

Las manchas de nacimiento de vino de Oporto ocurren en 3 de cada 1000 recién nacidos.

Síntomas (Anexo 2.4)

Clasificación (Anexo 2.5)

De acuerdo a la presencia de 1 o más de estos síntomas (nevo outáneo facial, parálisis y problemas oculares) es posible clasificar:

- Síndrome de Sturge Weber tri-sintomático completo:** los 3 síntomas están presentes; nevo outáneo facial, parálisis y problemas oculares.
- Síndrome de Sturge Weber bi-sintomático incompleto:** cuando hay compromiso óculo-outáneo o neuro-outáneo.
- Síndrome de Sturge Weber mono-sintomático:** cuando sólo existe compromiso neural o outáneo.

Valoración (Anexo 2.6)

De acuerdo a las indagaciones, el alumno caso presenta una condición propia del síndrome de Sturge Weber, por lo tanto, las necesidades principales que manifiesta son:

1. Crisis de ausencia considerables, estas han generado en el alumno caso una deficiencia neuronal por lo tanto también problemas en el aprendizaje, afecta la atención y el lenguaje.
2. Se ha observado que presenta un trastorno en el lenguaje o nivel del habla, este trastorno tiene por nombre disartria.
3. Por último se observan las dificultades de motricidad en su brazo derecho, diagnosticado hipotónico.

Prevención (Anexo 2.7)

No hay una forma de prevención conocida.

Tratamiento (Anexo 2.8)

- El tratamiento se enfoca principalmente a las crisis convulsivas, en ocasiones se incluyen cirugías peligrosas. Los pacientes deben ser sometidos constantemente a exámenes oculares.
- En este Síndrome se presentan diversas complicaciones, y cada una conlleva su propio tratamiento específico, el cual pretende mejorar o controlar cada complicación presente.
- Se trabajara la autoestima, concientizar al grupo y al docente frente a grupo para lograr una inclusión. Se pretende apoyar en su lenguaje, motricidad, habilidad óculo-manual, cognitivo e interacción.

Trabajos citados

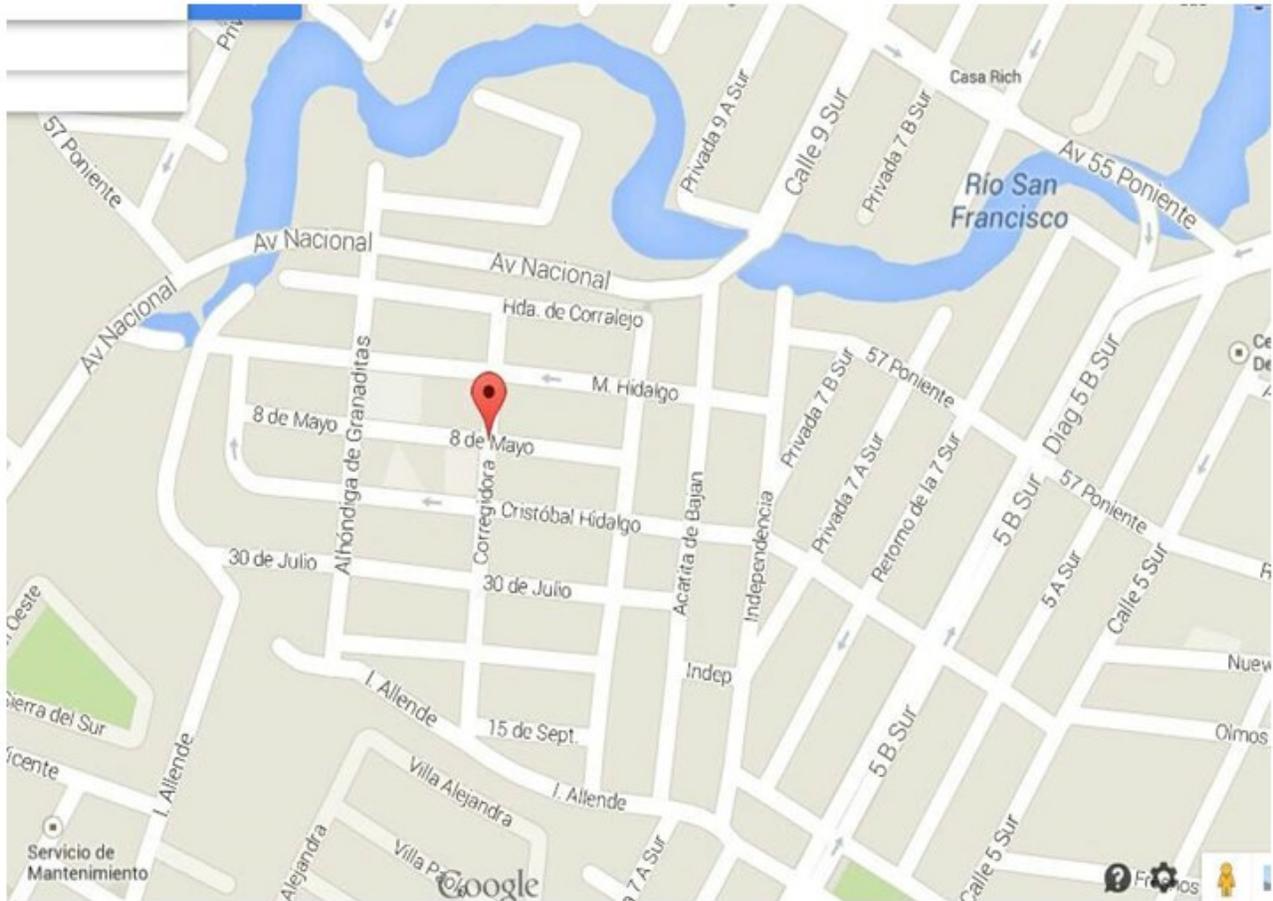
- ▶ Rodríguez-Barronuevo AC. Síndromes neurocutáneos de anomalías vasculares. *Rev Neurol* 1996;24(133):1073-84.
- ▶ Haslam RHA. Neurocutaneous syndromes. In: Kliegman RM, Behrman RE, Jenson HB, Stanton BF, eds. *Nelson Textbook of Pediatrics*. 18th ed. Philadelphia, Pa: Saunders Elsevier; 2007:chap 696.
- ▶ Luo Jiamin, MD, PhD, Departments of Anatomy and Neurological Surgery, University of California, San Francisco, CA.
- ▶ <http://www.sturge-weber.org/component/content/article/57-spanish/268-sturge-weber-syndrome-in-spanish.html>
- ▶ <https://www.neped.es/sites/default/files/.../46-2-8.pdf>

Anexo 2

Anexo 3. Evaluación de brazo hipotónico



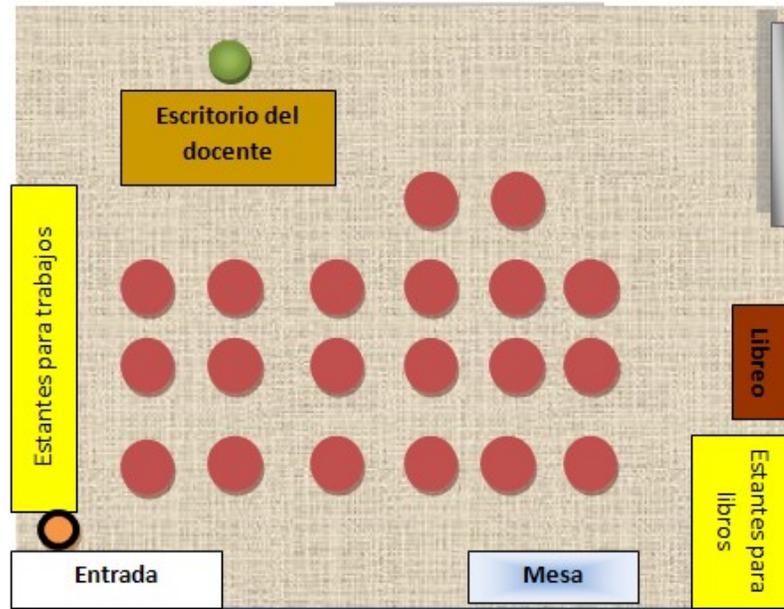
Anexo 4. Contexto social



Anexo 5. Contexto institucional



Anexo 6. Contexto áulico



- Basurero
- silla del maestro
- Paletas
- Televisión
- Pizarrón

**Benemérito Instituto Normal del Estado
"Gral. Juan Crisóstomo Bonilla"
Licenciatura en Educación Especial en el Área de
Atención Intellectual**

PLANEACIÓN

ASIGNATURA: Español. **AMBITO** Argumentativo (cuento)

BLOQUE II **GRADO Y GRUPO** 1º "A"

COMPETENCIAS INGÜÍSTICAS

-Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender.

-Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones.

APRENDI- ZAJES ESPE- RADOS	TEMAS DE REFLEXIÓN	SECUENCIA DIDÁCTICA	MATERIAL DIDÁCTICO	PRODUCTO	CRITERIOS DE EVALUACION
<p>1. Argu- menta sus cri- terios al elegir y reco- men- dar un cuento</p> <p>2. Anti- cipa los temas y el con- tenido de un cuento a partir</p>	<p>3. Informa- ción pro- porcionada por las ilus- traciones en la lec- tura de un cuento infantil</p> <p>4. Caracterís- ticas gene- rales de los cuentos infantiles</p>	<p>5. Llevar a los alumnos al salón de la biblioteca; for- mando dos filas, una de niñas y la otra de niños</p> <p>6. Se les pedirá que escojan el cuento que más les agrade y traten de leerlo o interpretarlo.</p> <p>7. Les harán las siguientes preguntas: ¿Qué cuento escogieron? ¿Por qué lo eligieron?</p> <p>8. Se leerán los títulos en grupo y posteriormente pedirles que recomienden el libro a todo el grupo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuento llevado por las docentes en for- mación. • Cuento hecho a mano en tamaño cartulina con imá- genes llamati- vas y letra legi- ble. 	<ul style="list-style-type: none"> • El dibujo que harán sobre el perso- naje que más les gusto y el nombre del mismo. 	<p>1. Comprende el contenido de un cuento</p> <p>2. Dibuja correctamente algún perso- naje del cuento</p> <p>3. Es participa- tivo al hacer preguntas sobre el cuento</p> <p>4. Identifica personalidades de los persona- jes y el final del cuento</p>

<p>de las ilustraciones y los títulos</p>		<p>argumentando sus criterios del ¿Por qué lo recomendarían?</p> <p>9. Esperanza compartirá ante el grupo:</p> <p>¿Qué es lo que más le gustó del cuento?</p> <p>¿Por qué le gustó?</p> <p>¿Qué es lo que menos le gusto del cuento?</p> <p>(mostrando la portada y dibujos)Al mismo tiempo se les mostrará el cuento "Reina se enamora" en tamaño real y el mismo cuento pero en tamaño de una cartulina (macrotipo). Esto con la intención de llamar la atención y el interés.</p> <p>10. Hacer hincapié en las propiedades de ese título y la portada mostrando dibujos y haciendo preguntas que anticipen qué es lo que va a pasar:</p> <p>¿A dónde creen que fue reina?</p> <p>¿Qué creen que le pasó a Reina?</p> <p>¿A dónde imaginan que Golfo llevo a Reina?</p> <ul style="list-style-type: none"> Al final pedirles que dibujen el personaje que más 	<ul style="list-style-type: none"> Hojas blancas. 		<p>5. Saber cómo reescribir el final del cuento</p> <p>6. Muestra interés como cambiar el final</p>
---	--	--	--	--	---

		les gustó y escriban su nombre y características.			
--	--	---	--	--	--

Anexo 8. Carta

Bienvenidos a Holanda

Cuando vas a tener un bebé es como planear unas vacaciones fabulosas en Italia. Compras un montón de guías y haces tus maravillosos planes. El Coliseo. El David de Miguel Ángel. Las góndolas de Venecia. Puede que aprendas algunas frases útiles en italiano. Es todo muy emocionante.

Después de meses de ansiosa anticipación, finalmente llega el día. Preparas tus maletas y allá vas. Varias horas más tarde el avión aterriza. La azafata viene y dice: "Bienvenido a Holanda".

- ¿Holanda? - dices -. ¿Cómo que Holanda? Yo me embarqué para Italia. Se supone que estoy en Italia. Toda mi vida he soñado con ir a Italia.

- Pero ha habido un cambio en la ruta de vuelo. Han aterrizado en Holanda y aquí se debe quedar.

Lo importante es que no te han llevado a ningún lugar horrible, asqueroso y sucio, lleno de pestilencia, hambruna y enfermedad. Simplemente es un sitio diferente. Así que tienes que salir y comprarte nuevas guías. Y tienes que aprender una lengua completamente nueva. Y conocerás a un grupo entero de gente que nunca habrías conocido.

Simplemente es un sitio diferente. Camina a un ritmo más lento que Italia, es aparentemente menos impresionante que Italia. Pero cuando, después de haber estado un rato allí, contienes el

aliento y miras alrededor, empiezas a notar que en Holanda hay molinos de viento. Holanda tiene tulipanes. Holanda tiene incluso pinturas de Rembrandt.

Pero todo el mundo que conoces está muy ocupado yendo y viniendo de Italia y todos presumen muy alto de qué maravillosamente se lo han pasado en Italia. Y, durante el resto de tu vida, dirás "Sí, ahí era donde se suponía que yo iba. Eso es lo que había planeado." Y ese dolor nunca, nunca, nunca, se irá, porque la pérdida de ese sueño es una pérdida muy importante.

Pero si te pasas la vida quejándote del hecho de que nunca llegaste a Italia, puede que nunca tengas libertad para disfrutar de las cosas, muy especiales, maravillosas, de Holanda.

Emily Perl Kingsley

Anexo 9. Poema

Elegía de Reggie

Tú verás mis manchas como oscuros parches dispersos
simplemente interrumpidos.

Pero, yo sé que salieron en un manto andrajoso
envolviendo y asfixiando.

Tu verás mis burdos y carnosos bultos
simplemente como racimos de exceso de tejido.

Hasta que un gesto amable y dulcemente humano te deja sin habla:
mi desesperación me mueve a besarte.

así, yo los reconozco a ellos como negación.

un cero en la crítica ecuación por la cual calculo mi realidad,

una ausencia reemplazando mi personalidad.
Tu verás mi cara como residencia de tumores,
o un reto a una noble tarea, un testamento no solicitado de valor.
Pero, yo quiero esconderme y poner una distancia entre nosotros,
o interponer una máscara dorada
o mejor aún, negar o incluso querer mi cara presentándote
un vacío, simplemente la negación final de quien soy
o podría ser.
Yo soy fantasmagoría, un espectro solamente, que ambos
de algún modo negamos o desdecimos.
Así, yo me encuentro ante ti incierto,
y claramente encubierto y enmascarado y vacío.

Vicent M Riccardi (1989)

Neurofibromatosis Institute. La Crescenta, CA, USA

Tomado de: NF Network. Europ NF Assoc

Factores psicológicos asociados a la obesidad

Raquel del Socorro Guillén

UNAM FES ZARAGOZA

A finales del siglo XX, el modelo de Salud - Enfermedad dominante fue la cura, independientemente del origen del problema, lo cual llevó a los profesionales de la salud a intervenciones remediales a través de cirugías, medicamentos y terapias. La exploración de Indicadores de dolor, molestias, cambios conductuales o cognoscitivos (signos, síntomas y trastornos), fue fundamental para la elaboración del diagnóstico y con él, la implementación de un procedimiento de intervención terapéutica. Problemas físicos o mentales, se fundamentaron en la observación de fenómenos físicos emanados de lo orgánico, lo mismo que los problemas psicológicos -mentales, psíquicos o subjetivos-.

El siguiente cuadro muestra el modelo salud- enfermedad bajo el diseño de la intervención

Cuadro 1: modelo salud- enfermedad bajo el diseño de la intervención

Principio:	Entonces	Solución
Si duele, molesta o tiende a la entropía	Se cura con intervenciones médicas, quirúrgicas o terapéuticas	
Principio:	Entonces	Solución
No duele, no molesta		No se cura

Este modelo trajo como consecuencia la atención especializada para un grupo pequeño de personas y el descuido de la población en general por conocimiento parcial especializado:

La asignación de recursos se concentra en los servicios curativos, que son muy costosos, pasando por alto las posibilidades que ofrecen las actividades de prevención primaria y promoción de la salud de prevenir hasta el 70% de la carga de morbilidad. Al mismo tiempo, el sector Salud carece de los conocimientos necesarios para mitigar las repercusiones negativas en la salud desde otros sectores y aprovechar todo lo que esos otros sectores puedan aportar a la salud (OMS, 2008, pág. XIV).

De forma paralela, se dio el desarrollo de modelos clínicos que permitieron explicar el proceso de salud enfermedad desde otras perspectivas, que dentro de los lineamientos del método científico realizaron planteamientos conceptuales hasta las intervenciones, el mejoramiento de la calidad y del estilo de vida de las personas.

Dentro de estos modelos de salud se encuentra el de Atención primaria a la Salud, el cual surge de la Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de Salud de Alma-Ata, en 1978 (OMS) la cual señala que la Atención primaria a la Salud es la atención clínica necesaria que se basa en métodos y técnicas, científicamente fundamentados y socialmente aceptables; puesta al alcance de todos los individuos y de su comunidad. Las acciones implican la elaboración de diagnósticos, acciones de prevención, curación y rehabilitación, a nivel de primer contacto o primario.

Bajo este modelo, la atención a la obesidad de las personas desde niños hasta adultos ancianos ha fomentado el bienestar individual y social, con la mejora en la calidad de vida y en la esperanza de vida por la modificación en los patrones inadecuados como las conductas, las cogniciones y las emociones, relacionado con la alimentación. Además de la implementación de estilos de vida saludables a través de la educación con métodos de enseñanza-aprendizaje, técnicas psicológicas y pedagógicas, adecuadas al grupo de edad.

Particularmente la obesidad, es una condición corporal, biológica y física, la cual tiene una particularidad que desde cualquier modelo de Salud se dificulta su intervención: es una entidad que no duele, no molesta, no se sufre, y con ello no se padece. Sin embargo, se observa a simple vista en forma de volumen corporal, de talla de ropa y en el peso corporal en kilogramos. De aquí que puede ser conceptualizada como enfermedad silenciosa y como enfermedad ocultada.

La obesidad definida como *enfermedad silenciosa*, tiene su origen y mantenimiento sin la percepción consciente de la persona, la cual se desarrolla sin que se dé cuenta al carecer de un aprendizaje formativo y cultural, de su propia condición corporal, también llamado esquema corporal. A lo largo del desarrollo, este esquema corporal se establece del aprendizaje obtenido a partir de la retroalimentación que tiene el individuo de otras personas, acerca de los alcances obtenidos de la motricidad, el manejo espacio-temporal y del lenguaje. De esta manera, la asimilación de comportamientos exitosos pasa a formar parte de su estructura psíquica y de su identidad corporal dando lugar a la personalidad integral y a su esquema corporal. La obesidad cursa por el individuo de manera silenciosa, ubicándose como una enfermedad crónica y degenerativa:

La obesidad se conceptualiza como una *enfermedad crónica* caracterizada por el almacenamiento en exceso de tejido graso en el organismo, acompañada de alteraciones metabólicas, que predisponen a la presentación de trastornos que deterioran el estado de salud, asociada en la mayoría de los casos a enfermedades glandulares (endocrinas), de vasos sanguíneos y corazón (cardiovasculares), así como de huesos y articulaciones (ortopédica) y relacionada a factores biológicos, socioculturales y psicológicos.

La clasificación del “peso corporal” en adultos se realiza con medidas antropométricas del cálculo del Índice de Masa Corporal (IMC), de acuerdo con la NORMA Oficial Mexicana NOM-174-SSA1-1998, para el manejo integral de la obesidad, se clasifica en:

Menos de 18 es bajo peso.

De 18 a 24.9 es peso normal.

De 25 a 26.9 es sobrepeso.

Más de 27 es obesidad.

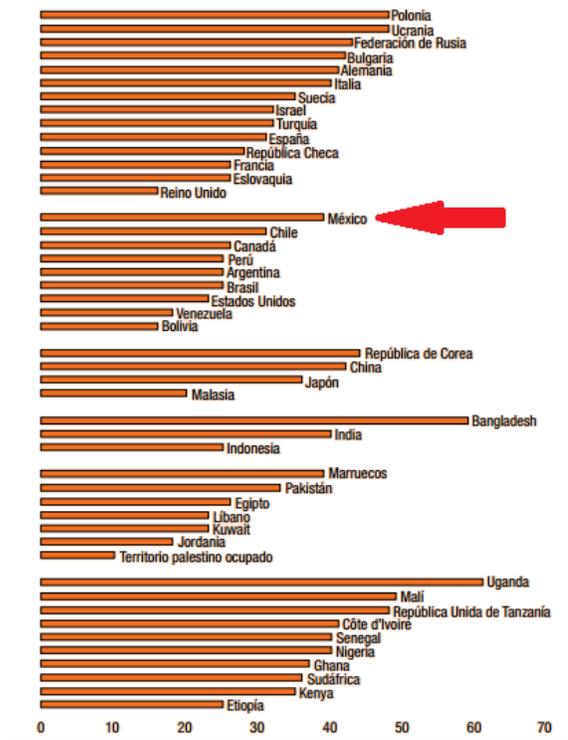
Para las personas de baja estatura con menos de 1.50 m en mujeres y de 1.60 m en hombres, los valores de sobrepeso se diagnostica con IMC mayor de 23 a 24.9; la obesidad se considera cuando el IMC es de 25 y más. En el caso de niños y adolescentes, se aplican los criterios de acuerdo con la NORMA Oficial Mexicana NOM-008-SSA2-1993, del control de la nutrición, crecimiento y desarrollo del niño y del adolescente.

La obesidad como *enfermedad oculta*, es factor de riesgo a otros padecimientos por su vulnerabilidad y tiene la posibilidad de eliminar o reducir su efecto nocivo a través del cambio en la condición corporal.

La atención de la obesidad desde el modelo de la atención primaria a la Salud es la coordinadora de una respuesta integral a todos los niveles se fundamenta en la respuesta integral a las expectativas y necesidades de las personas, considerando todos los riesgos y enfermedades pertinentes [factores de riesgo]; Promoción de modos de vida más saludables y mitigación de los efectos de los peligros sociales y ambientales para la salud; Equipos de trabajadores de la salud que facilitan el acceso a tecnología y medicamentos y el uso adecuado de éstos; Funcionamiento de sistemas de salud pluralistas en un contexto globalizado (OMS, 2008).

La estrategia para las personas obesas requiere el proporcionar atención integral, continua y centrada en la persona y al ámbito de sus relaciones interpersonales cercanas, con una amplia gama de servicios de apoyo, desde las actividades de promoción a la salud hasta las de rehabilitación. El equipo de atención primaria orientado a la atención continua, integral y centrada en la persona.

Figura 1: Países cuya principal preocupación es la Salud, por encima de la economía, la vivienda y la delincuencia. México se encuentra en el primer lugar de América (OMS, 2008, pag. 16)



El estudio de la percepción global de salud, elaborado en 2007 por la Fundación Kaiser Family señala que México se encuentra en primer lugar del Continente americano en considerar a la Salud como principal factor de atención por encima de la economía, la vivienda y la delincuencia (Figura 1).

Desde el ámbito psicológico, los factores asociados al "aumento de masa grasa" en niños y adolescentes obesos son: mayor prevalencia de trastornos psicológicos y psiquiátricos que los de peso normal, mayor en mujeres e incrementa con la edad. Los menores expresan pobre imagen de sí mismo, sensaciones de inferioridad, rechazo y baja autoestima. Sufren de discriminación por parte de los compañeros (bullying), que les desencadena trastornos conductuales como aislamiento, depresión e inactividad (Urrejola, 2007).

En los adultos obesos, factores psicológicos asociados son la dependencia, pasividad, baja asertividad y bajo nivel de introspección. Si bien, algunos aspectos psicopatológicos que acompañan a algunas personas con obesidad, no son la causa primaria, se deben tomar en cuenta en la detección, promoción y atención a la salud. Entre los factores emocionales asociados se encuentran la culpa, la vergüenza, la depresión, el enojo y ansiedad al no cubrir con las expectativas impuestas por la cultura de la delgadez y de sus relaciones interpersonales.

“... el sobrepeso y la obesidad como condición negativa y un pobre control de sí mismo. En la práctica médica se encuentran algunos profesionales de la salud que, al percibir la obesidad en su paciente como algo negativo, recriminan su conducta alimentaria, lo que hace sentir al paciente como irresponsable, o falta de criterio, en lugar de tratarlo como un ser global y entender sus motivaciones psicológicas, sociales y fisiológicas que lo han llevado a ese estado. El mensaje que envía el médico es: si estás obeso, es porque no sabes comer o no quieres comer bien, tú eres responsable de tu obesidad (Korbman de Shein, 2010, p. 145).

Millones de personas se someten a programas de pérdida de peso cada año por varias razones. Se sabe que la obesidad está asociada a un número de problemas relacionados con la Salud como el deterioro de la función cardíaca debido a un aumento del trabajo cardíaco y a la disfunción del ventrículo izquierdo, hipertensión, diabetes, enfermedad renal, anormalidades en lípidos plasmáticos y lipoproteínas, problemas durante la cirugía con la administración de anestesia, impedimento o disminución de la capacidad para hacer trabajo físico, alteraciones en los vínculos de relación o de objeto, adaptación y manejo de la tensión. Por todo ello, los especialistas recomiendan a la persona obesa *la pérdida de peso*³.

La obesidad, de obvia manifestación observacional con alto riesgo en salud implica altos costos tanto a la sociedad como al individuo, abarcando todos los niveles -biológico hasta el cultural-.

³ En los años ochenta y noventa en México, se incrementaron las ofertas de tratamientos para el control de peso y reductores de grasa, con medicamentos, fórmulas mágicas, entre otras.

Para una atención adecuada de la obesidad en cualquier etapa del desarrollo humano es necesario incidir en sus causas y en su mantenimiento a partir de una detección oportuna y un diagnóstico integral; la dirección principal con el cuidado a la su salud de por vida fermentando la enseñanza y el aprendizaje del autocuidado con la supervisión del equipo multiprofesional para establecer las estrategias de modificación de las variables involucradas como la adecuada alimentación, la pérdida de componentes de reserva calórica a través de ejercitación física, y del manejo de hábitos alimentarios acordes al entorno social y cultural, a los cuales pertenece el individuo, logrando en su conjunto, la pérdida de tejido adiposo con una mínima pérdida de tejido no graso (músculo u óseo), en mediano y largo plazo.

Las disposiciones como el incorporar en la jornada escolar al menos 30 minutos diarios de actividad física de ligera a moderada o la orientación para la elaboración de una lonchera o refrigerio saludable y adecuado, para niñas, niños y adolescentes, entre otras actividades, planteadas por el Acuerdo Nacional para la Salud Alimentaria Estrategia contra el Sobrepeso y la Obesidad en su Programa de Acción en el Contexto Escolar (2010), se basó en el aprendizaje por competencias para la adopción de estilos de vida saludable, desalentar el sedentarismo e involucrar a la comunidad y a las familias.

La promoción de la salud *para todos*, se conceptualiza como el proceso que permite a las personas incrementar el control sobre su salud y como consecuencia obtener la mejoría (OMS, 1986) (figura 2)

Figura 2 Representación de la Salud a partir de la Promoción de la Salud OMNS, 1986



A manera de conclusión, la promoción de una cultura saludable se puede establecer con la participación de los individuos en prácticas orientadas a un estilo de vida adaptativo de bajo riesgo, de carácter preventivo y moldeable a las condiciones de vida de calidad y estado emocional positivo.

REFERENCIAS

A global look at public perceptions of health problems, priorities and donors: the Kaiser/ Pew global health survey. Kaiser Family Foundation, December 2007. Disponible en <http://www.kff.org/kaiserpolls/upload/7716.pdf>, acceso el 3 de julio de 2008).

de León Guzmán, G. (Coord). (2010). *Programa de Acción en el Contexto Escolar.* Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa, Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública, a través del Programa Escuela y Salud, en colaboración con la Dirección General de Promoción de la Salud de la Secretaría de Salud. México, SEP.

Korbman de Shein R. (2010). Obesidad en adultos. Aspectos médicos, sociales y psicológicos *An Med (Mex)*, 55 (3), 142-146. Disponible en www.medigraphic.org.mx. Acceso internet 08-10-2013.

La Carta de Ottawa (1986). Primera Conferencia Internacional sobre Promoción de la Salud. OMS, 1986. Ginebra Suiza. Disponible en <http://www.who.int/hpr/archive/docs/ottawa.html>. Acceso 08-09-2013.

NORMA Oficial Mexicana NOM -008-SSA2-1993, Control de la nutrición, crecimiento y desarrollo del niño y del adolescente. Criterios y procedimientos para la prestación del servicio. Disponible en http://www.sideso.df.gob.mx/documentos/legislacion/NOM_008_SSA2.pdf. acceso el 7 de marzo de 2011.

NORMA Oficial Mexicana NOM-174-SSA1-1998, Para el manejo integral de la obesidad. Disponible en <http://www.salud.gob.mx/unidades/cdi/nom/174ssa18.html>. acceso el 7 de marzo de 2011.

Urrejola N, P. (2007). ¿Por qué la obesidad es una enfermedad? *Revista Chilena de Pediatría*, 78 (4): 421 - 423.

Violencia y discriminación por origen étnico en los centros escolares

Enrique Bautista Rojas

UNAM ACATLÁN

RESUMEN

El tema de discriminación y violencia dentro de los espacios escolares ha saltado a la esfera pública debido al aumento de casos en recientes años. Aunque éstas pueden afectar a cualquier estudiante, generalmente recae sobre aquellos que son considerados como diferentes a la mayoría. Los estudiantes que provienen de grupos étnicos y comunidades indígenas son percibidos como distintos, y pertenecen a los grupos de alumnos primordialmente vulnerables. El trabajo presenta una serie de anotaciones y su discusión alrededor de la discriminación y violencia hacía los estudiantes pertenecientes a comunidades indígenas. Se plantea la necesidad de cambios en los procesos educativos que permitan la transformación de la realidad social por medio de una mirada comprensiva, incluyente y que se enriquezca a partir de los elementos que forman parte de la diversidad. Al abordar este tipo de problemáticas que permean los espacios educativos, se busca poner de manifiesto aspectos de la realidad y abonar a la construcción de una sociedad más incluyente y respetuosa a partir de una Educación Intercultural.

Palabras clave: Discriminación, violencia escolar, Educación Intercultural, interculturalidad.

INTRODUCCIÓN

El origen étnico de una importante cantidad de personas representa hasta nuestros días un tema con diferentes connotaciones, generalmente negativas. No obstante de la lucha que han emprendido las comunidades indígenas por el reconocimiento de sus derechos y la inserción en diferentes espacios, existe aún agresión e ignorancia a ellos, por considerarlos “diferentes”.

Como transmisora de la cultura entre generaciones, la escuela coadyuva a la formación de niños y jóvenes aunque, en cierto sentido, manteniendo las diferencias, las distinciones y las desigualdades. De ahí que es posible hablar de prejuicio y violencia institucionalizada hacia los sujetos que son considerados diferentes a los estándares de la normalidad.

El trabajo presenta una serie de anotaciones, su discusión y reflexión teórica y crítica a partir de vincular la violencia y discriminación por origen étnico con las formas en que se gestiona la diversidad en las escuelas. De esta manera, se centra en analizar el fenómeno de la violencia y discriminación en los centros educativos a partir de una mirada institucional y simbólica que tiene influencia en el currículo, materiales educativos, profesores y estudiantes. Ante ello, se plantea la necesidad de cambios en los procesos educativos que permitan la transformación de la realidad social por medio de una mirada comprensiva, incluyente y que se enriquezca a partir de los elementos que forman parte de la diversidad.

Al abordar este tipo de problemáticas que permean los espacios educativos, se busca poner de manifiesto aspectos de la realidad y abonar a la construcción de una sociedad más incluyente y respetuosa, de ahí su importancia para el desarrollo de una convivencia armónica a partir de una Educación Inclusiva Intercultural, comprendiendo los elementos de la multiculturalidad y la necesidad de un proyecto intercultural para el desarrollo integral de todos los sujetos del sistema

educativo. La prevención y la erradicación de la violencia pueden contribuir a la construcción de una sociedad más incluyente y respetuosa de la diversidad.

VIOLENCIA Y DISCRIMINACIÓN ANTE LA DIVERSIDAD ÉTNICA

Nuestro país, es una nación plural, con gran diversidad, no sólo natural, sino también cultural y social. No obstante, ésta es poco valorada, y en cambio, es motivo de discriminación. Así, mujeres, indígenas, disidentes sexuales y políticos, afrodescendientes, extranjeros, entre otros, son comunidades con gran rechazo por parte de amplios sectores de la población. De acuerdo con la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, se entiende como discriminación:

"[...] toda distinción, exclusión, restricción o preferencia que, por acción u omisión, con intención o sin ella, no sea objetiva, racional ni proporcional y tenga por objeto o resultado obstaculizar, restringir, impedir, menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y libertades, cuando se base en uno o más de los siguientes motivos: el origen étnico o nacional, el color de piel, la cultura, el sexo, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, económica, de salud o jurídica, la religión, la apariencia física, las características genéticas, la situación migratoria, el embarazo, la lengua, las opiniones, las preferencias sexuales, la identidad o filiación política, el estado civil, la situación familiar, las responsabilidades familiares, el idioma, los antecedentes penales o cualquier otro motivo" (Conapred, 2014: 19-20).

La discriminación, es el resultado del prejuicio social hacia aquello que se considera diferente; se juzga sin conocerlo, y básicamente esto proviene de elementos sociales que se ha adquirido en lugares como la casa, la escuela o la comunidad. A su vez, los medios de comunicación fortalecen estas concepciones erróneas, las cuales son asimiladas como verdaderas por parte de los niños más pequeños, quienes están expuestos a los mensajes discriminatorios de los adultos que los rodean. Señala Proal (2013) que ciertos valores son transmitidos por los medios de comunicación, como "ser macho, poseer mujeres como si fuesen objetos de lujo, ver a lo femenino como

una minifalda sin cerebro, a la clase trabajadora como ladrona e ignorantes y a los homosexuales como abominaciones de la naturaleza". De esta forma, los estereotipos son transmitidos a los niños, quienes los reproducen sin tener clara conciencia de su significado.

Es por ello, que los insultos hacia las personas provenientes de comunidades indígenas o con origen étnico, empiezan a usarse por las niñas y niños aún antes de comprender lo que se está diciendo. Las palabras "indio" o "india", por ejemplo, son asociadas como uno de los peores insultos que se le pueden decir a una persona.

En realidad, aunque parezca que el sujeto discriminador lo está haciendo bajo una lógica personal, lo cierto es que la violencia que ejerce es parte del marco cultural que se crea en torno a los indígenas a partir de estereotipos (Kosovsky y Majul, 2011: 10). Esta idea parte de considerar que la etnicidad es un constructo social que conlleva en sí una serie de connotaciones negativas, en su mayoría, que buscan enmarcar características para un grupo de personas. Al considerarse a los indígenas como ignorantes, atrasados y carentes de cultura, se crean ideas que fomentan el prejuicio y la discriminación. Para el establecimiento de estos referentes, la mirada parte de las condiciones centristas, sobre las cuales se otorga la prerrogativa de juzgar y vigilar; así, por ejemplo, de acuerdo Gall (2012, en: Conapred, 2012: 110) la pregunta "¿De dónde eres?", es la pregunta étnica por excelencia.

La discriminación, concibe de manera errónea las diferencias, asociándolas con la inferioridad, es decir, si no se cumplen ciertos patrones sociales de la normatividad, se considera inadecuado, y por tanto, se justifica la subordinación hacia quienes sí los cumplen. Por ello, de manera histórica, los indígenas han sido víctimas de discriminación, minimizando sus expresiones culturales, sus lenguas, entre otros aspectos, por considerar que no son lo suficientemente adecuadas con los aspectos de la modernidad.

En nuestro país, existen políticas en contra de la discriminación, como lo planteado en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas o la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación; no obstante el cambio no ha sido posible en automático ni de manera obvia. Esto se debe a que se tratan de ideas y conductas con un arraigo social importante. Aunado a ello, las reglas formales han quedado como letra muerta ante la falta de vigilancia o de voluntad política.

De acuerdo con los datos de la Encuesta Nacional sobre Discriminación en México (Enadis) 2010 realizada por el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 23.4 % de la población no estaría dispuesta a permitir que en su casa vivieran personas con una cultura distinta. La misma encuesta (Conapred, 2012: 113), informa que de acuerdo con las propias personas pertenecientes a una comunidad indígena, la discriminación es el principal problema que reportan (20 %), seguido por la pobreza (9 %), la falta de apoyos del gobierno (9 %) y la barrera lingüística (7 %).

De entre los efectos que esta discriminación tiene, están los relacionados con la autoestima y la estabilidad emocional de las personas indígenas a partir de estos factores externos. Los mensajes no son sólo implícitos, sino de manera abierta y por diferentes mecanismos. De acuerdo con López (Conapred, 2012: 128), la llamada “introyección del racismo”, es un efecto de la misma discriminación que pocas veces es tomado en cuenta, es decir, la frustración y cuestionamiento hacia la propia realidad de las personas y su origen étnico, pues no sólo se trata de aspectos superficiales, sino de las costumbres, tradiciones, creencias, herencias que forman parte de la historia de vida de las personas. Renunciar a ellas resulta un proceso difícil que, sin embargo, se lleva a cabo para prevenir la violencia y la discriminación.

EDUCACIÓN Y DISCRIMINACIÓN EN ESPACIOS ESCOLARES

Al hablar de discriminación por origen étnico se hace referencia a comportamientos que incluyen la exclusión, aislamiento, amenaza, insultos y/o agresiones dentro del espacio escolar, sirvién-

dose los agresores de prejuicios. De este modo, la violencia y discriminación es usada como medios para legitimar las propias ideas y la cultura dominante, de tal forma que se reafirma a partir de la exclusión.

A pesar de que en la actualidad se ha puesto atención a la prevención del acoso escolar por razones como la raza, la religión, la discapacidad, etcétera, aún hay presencia de estas dificultades en los espacio escolares.

La escuela tiene un papel importante para la construcción de valores como el respeto y la tolerancia. Reproduce la cultura y la transmite de las generaciones más antiguas a las más jóvenes, aunque en este tránsito “tiende a reproducir estereotipos y estigmas frente a aquellos considerados diferentes” (Lara y Ochoa, 2007: 10). De esta forma, la escuela crea mecanismos para ordenar y clasificar, reproduciendo y manteniendo de esta forma las diferencias, distinciones y desigualdades (Cornejo, 2010).

Lejos de lo que se piensa, las instituciones educativas no necesariamente son espacios armónicos. La violencia existe y se expresa de diferentes formas. La escuela es un espacio donde, además, se busca controlar y corregir conductas mediante diversos mecanismos que pueden incluir el sexismo, racismo y clasismo (Sánchez, 2014: 543), reforzándose de esta manera la violencia institucional, es decir, aquella que de manera simbólica permea la escuela y justifica ciertas acciones, tanto de alumnos como profesores, so pretexto de progreso en la educación.

Al respecto del currículo nacional, si bien se ha declarado en las últimas reformas la importancia de preservar la diversidad cultural del país, esto queda solamente a modo de declaración pues no llega a plasmarse significativamente en el plan y programas ni en los libros de texto. En este caso, “el mundo indígena figura prácticamente relegado al glorioso pasado prehispánico (Dosil y Lepe, 2011: 4-5), manteniendo de esta forma la admiración al indígena muerto, no al vivo.

Ante la falta de una verdadera inclusión de la diversidad étnica del país, las actividades en las aulas suelen centrarse en aspectos triviales relacionados con el folclor, las costumbres y tradiciones, pero sin una verdadera reflexión y comprensión, tanto por parte de estudiantes como de profesores.

Por su parte, en el llamado currículo oculto prevalecen ideas, sentidos y percepciones que se transmiten, reproduciendo así los estereotipos y la mirada discriminadora ante el mundo, es decir, la jerarquización y segregación hacia lo que se considera diferente. De ahí que no resulte extraño que los alumnos tengan una mayor facilidad para reconocer las diferencias que las similitudes.

En su función homogeneizante, el currículo es igual para todos, con las mismas características, contenidos y evaluaciones. De ahí se deduce que la intención es la creación de individuos estandarizados que respondan a los mismos patrones de conducta, con los mismos conocimientos e, incluso, la misma forma de pensar (Guerra, 2009: 191; en: Jiménez, 2012: 11). Ante ello, se deja de lado la heterogeneidad que forma parte de nuestro país, preservando los problemas de los alumnos que forman parte de las minorías, a las cuales generalmente se destina una educación compensatoria. De esta forma, se deja de cuestionar al currículo, la organización escolar, la metodología de los docentes y el funcionamiento tradicional de los centros educativos (Salas y otros, 2012: 11).

En el caso de las escuelas en medios rurales, los niños y jóvenes se enfrentan con problemáticas que influyen aún más en sus procesos educativos. En las comunidades indígenas, la matriculación es reducida, no hay suficientes ni adecuados establecimientos educativos, y los que hay, en muchos casos, no cuentan con las condiciones más adecuadas en cuanto a servicios básicos, materiales educativos, infraestructura, etcétera. Aunado a ello, los docentes que trabajan en esas zonas, en ocasiones, no cuentan con la preparación adecuada para trabajar, en la mayoría de los casos, con grupos multigrados. La carencia de recursos económicos dificulta aún más la cuestión,

cuando los padres prefieren que los hijos ayuden en las actividades en el campo o la venta de productos; por esta razón, la escuela no se vuelve significativa dentro de la comunidad. Asimismo, la migración hacia la ciudad o a Estados Unidos forma parte del proyecto de vida de estos niños y jóvenes.

Si bien es cierto que se han procurado esfuerzos para mejorar las condiciones de los centros educativos, estos no han tenido el impacto esperado, al menos en el corto plazo. En relación a los materiales educativos, en la última reforma educativa se incluyó la Educación Indígena como parte del currículo. No obstante, la falta de materiales adecuados a estos contextos es una realidad importante. Dichos materiales, si bien se han escrito en diferentes lenguas indígenas, el porcentaje es mínimo. Esto tiene mayor complejidad si se considera la diversidad de variantes que existen en las lenguas indígenas. Así también, su uso se limita a ciertos aspectos que limitan su impacto en las demás asignaturas, dejando de lado la articulación que se debería tener.

Fuera de los materiales mencionados, los otros no abonan a la consideración de la diversidad, presentando contextos alejados, poco cercanos, volviendo el derecho a la educación, en lo que Ramírez (2009: 3) refiere como el derecho que se otorga a esos “otros” de parecerse a nosotros.

En el caso de las escuelas que se insertan en el medio urbano, se tiene la falsa creencia de que no existen alumnos con origen étnico, por lo que no se reconoce su presencia y no se les otorga la importancia debida. Esto es posible constatarlo al observar que la educación indígena sólo está dedicada a las zonas rurales.

La multiculturalidad en las aulas es una realidad que no puede negarse. No es un fenómeno nuevo, pues la migración de comunidades indígenas y rurales a las ciudades ha sido un proceso en diferentes momentos de la historia. Éste, se acentuó en el siglo pasado, principalmente en la segunda mitad. Eso no significa que en la actualidad los procesos migratorios no existan y que los problemas hayan sido superados.

Muchos estudiantes indígenas que provienen de regiones apartadas se enfrentan a problemas serios como bajas condiciones económicas y una deficiente formación académica derivada de la poca preocupación que representa para el sistema educativo. Un fenómeno, que no es motivo de discusión para el presente trabajo, es la llegada cada vez más generalizada de estudiantes a la ciudad, solos o cobijados por algún familiar que migró previamente, que buscan integrarse a los niveles medio superior y superior, los cuales también se enfrentan a problemas como los gastos de manutención, los problemas afectivos y emocionales derivados de la lejanía de los familiares, la adaptación a los hábitos de las ciudades (Romo y Hernández, 2006: 87), además de la violencia y discriminación.

Continuando con lo expuesto, los estudiantes indígenas se enfrentan a problemas que dificultan su acceso y permanencia a lo largo de los distintos niveles de educación. En algunos casos, la ayuda brindada no aminora estas brechas, pues se reduce a procesos compensatorios que difícilmente ayudan a superar los estigmas alrededor de los estudiantes de origen indígena (Rebollo, 2009: 1).

Infortunadamente, los prejuicios hacia los alumnos con un origen étnico se refuerzan cuando estos tienen resultados académicos bajos, pero ello no se debe al sólo hecho de ser migrantes o por su origen, sino a las características económicas o sociales de sus familias. Aunado a ello, el ambiente escolar no es el propicio para el desarrollo y formación integral. Es un hecho objetivo que cualquier niña o niño discriminado no está en las condiciones óptimas para que sus procesos de aprendizaje sean los más adecuados. Los alumnos que sufren de violencia y discriminación por su origen étnico se sienten poco valorados, no integrados ni tomados en cuenta y con baja autoestima, generando condiciones inadecuadas para su formación. Sumado a ello, se abona al desarrollo de una discriminación interiorizada que genera conflictos en la propia persona.

La violencia y discriminación no sólo proviene de los compañeros alumnos, sino también de los docentes, y por medio de diferentes mecanismos simbólicos. De acuerdo con Jiménez (2012: 11), la escuela, ya sea por opción u omisión, ve a la diversidad como un obstáculo, no sólo por las consecuencias en los alumnos con un origen étnico, sino porque se considera, de manera errónea, que el nivel académico de los otros alumnos y la atención que reciben se verán amenazados (Jiménez, 2012: 11).

Cuando los niños con origen étnico ingresan a las escuelas urbanas, comienzan muy a menudo con una gran desventaja respecto a los otros por su falta de familiaridad con el idioma en que se da el proceso de enseñanza. Como se mencionó anteriormente, se da por hecho que en los centros educativos de las ciudades no existen alumnos que hablan lenguas indígenas, de ahí que las escuelas desconozcan y no tengan preocupación por la diversidad lingüística que puede existir en ellas. Por motivo de su lengua, o por no hablar bien el español, los alumnos con origen étnico son sujetos de discriminación por parte de los compañeros, quienes en ocasiones se niegan a trabajar en equipo o hacen comentarios inapropiados, o profesores que evalúan un bajo desempeño académico por “no hablar ni leer bien”.

Como se mencionó anteriormente, los espacios educativos no son asépticos de las ideologías y opiniones personales por lo que existen docentes con actitudes discriminatorias. Según señala Salas y otros (2012: 5), el origen étnico de los alumnos supone a los docentes un déficit importante para su integración en el proceso de enseñanza habitual. Por ello, las expectativas depositadas en los alumnos indígenas son bastante bajas.

De acuerdo con Rebolledo (2009: 8) “algunos profesores opinan que no están preparados para recibir a este tipo de alumnos, en cambio otros argumentan que los estudiantes indígenas deberían ser atendidos en escuelas ‘especiales’ donde les den atención adecuada”. Asimismo, el autor señala que de acuerdo con la percepción de algunos docentes, los bajos resultados de los estudiantes con origen étnico se debe a que ingresan sin haber cursado el preescolar, por lo que

requieren más tiempo para “ponerlos al corriente”, provocando que se reste la atención a los demás alumnos; otra cuestión que se considera como dificultad es el bilingüismo de algunos de los niños. En suma “argumentan que el problema no radica en sus métodos, sino en la condición indígena de sus estudiantes” (Rebolledo, 2009: 8).

De cierta forma, estas ideas se han tratado de justificar, de manera errónea, a través de explicaciones psicológicas y pedagógicas poco profundas que suponen que debido a que estos alumnos poseen un nivel bajo de conocimientos previos, su proceso de aprendizaje se verá limitado.

Sumado a ello, parte de este problema es que los docentes desconocen cómo abordar estas cuestiones. En las aulas, generalmente al tratarse el tema de la diversidad étnica e indígena del país se cae en estereotipos como asociarla con el México prehispánico o la curiosidad hacia las artesanías y el folclor. De esta forma, el indígena se presenta como un sujeto pasivo de la historia (Dosil y Lepe, 2011: 5), que carece de voz propia y sin aportaciones significativas a la identidad y patrimonio nacional, más allá de algunas danzas o “platillos típicos”. Asimismo, en los materiales y la narrativa de distintos contenidos se invisibiliza la participación de las comunidades indígenas, no sólo en lo que respecta a los distintos momentos de la historia nacional, sino en diferentes aspectos como el cuidado del ambiente o la organización política y social de algunos. Esto se traduce en una “ilusión del trato igualitario” (Jiménez, 2012: 24), en la cual sólo se simula la inclusión de la diversidad, que sólo consiste en agregar los elementos, pero sin ir más allá de la superficialidad.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL ANTE LA DIVERSIDAD ÉTNICA

La escuela, además de ser un espacio donde se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje, es un lugar para desarrollar habilidades sociales para la vida. Dentro de los cuatro pilares fundamentales propuestos por Delors (1996) se encuentran el “Aprender a vivir juntos” y “Aprender a ser”. Ambos plantean la comprensión de los demás y del sí mismo para el desarrollo de la

autonomía y la responsabilidad personal y social respetando el pluralismo a través de la comprensión mutua que conduzca a la paz.

El derecho a la educación, inherente a todas las personas, debe contemplar la no discriminación por cuestiones de origen étnico, garantizando de este modo el cumplimiento de esta garantía fundamental, así como una Educación para Todos. Para ello, es importante considerar si lo más conveniente es la existencia de dos currículos y agendas escolares de acuerdo al contexto, lo cual, en primer momento, vuelve a caer en la división que históricamente se ha dado.

Una visión multicultural implica que se incorporen modificaciones que permitan la introducción a los temas y contenidos desde diferentes perspectivas por parte de los diversos grupos culturales. En ese sentido, se contemplan los saberes personales y culturales con los que cuenta cada alumno. Ejemplos de la multiculturalización del currículo escolar son la superación del enfoque eurocéntrico para explicar la historia, la revisión de la geografía a partir del contexto más cercano, el acercamiento a la literatura o a las expresiones artísticas a través de una selección más amplia, entre otros ejemplos (Jiménez, 2012: 15). En cada uno de ellos, la socialización y el intercambio de experiencias deberán de jugar un papel importante para los procesos de enseñanza y aprendizaje, no sólo en virtud de los contenidos, sino de las habilidades y valores que se pueden desarrollar en conjunto.

No obstante, girar el rumbo hacia el contacto cultural resulta insuficiente cuando se queda ahí. Si bien es cierto que ha sido un gran acierto y avance el reconocimiento del pluralismo en las aulas, y que un primer acercamiento haya sido lograr que en un mismo espacio converjan distintas culturas, es importante que se den pasos más allá. En nuestro país, la educación intercultural:

“ha venido tomando fuerza con la construcción, en todos los niveles educativos, de modelos que han centrado sus esfuerzos en garantizar el acceso a las escuelas a grupos culturales histórica-

mente excluidos, como los indígenas y habitantes de zonas marginadas; pero ¿basta con esto para decir que educamos en la interculturalidad?” (Bautista de la Torre, 2011: 1).

El concepto de interculturalidad implica una reflexión profunda acerca de las oportunidades que la diversidad cultural ofrece para el intercambio y desarrollo de valores y actitudes que rompan con los prejuicios (Leiva, 2008: 2). En este sentido, los planteamientos de la interculturalidad tienen importancia para los contextos educativos, retomando, como primer elemento, la consideración de que una escuela intercultural no debe estar destinada sólo a espacios heterogéneos y multiculturales, sino debe ser algo universal. Esto es importante en el sentido de que los alumnos deben generar empatía hacia la diversidad no únicamente porque exista en su escuela, sino porque es parte de nuestra realidad y se encuentra presente en muchos lugares. Por ello, el planteamiento de la interculturalidad implica el reconocimiento de las desigualdades sociales y sus posibilidades de transformación, es decir, el paso de un saber académico a un saber académico transformador (Jiménez, 2012: 16), que genere un marco cultural fundamentado en la diversidad y las interrelaciones que existen en nuestra sociedad.

La escuela debe retomar su compromiso político y social hacia la diversidad en la construcción de una ciudadanía nueva, que reconozca a la diversidad como un valor importante y no un problema, y replantee el trabajo escolar en experiencias educativas significativas que permitan la erradicación de problemas como el racismo, la discriminación, la xenofobia y la violencia, permitiendo que las distintas culturas “dialoguen, intercambien visiones de la realidad, compartan horizontes y construyan acuerdos” (Bautista de la Torre, 2011: 1).

Al hablar de una Educación Inclusiva Intercultural (Salas y otros, 2012: 3), se enfatiza en el reconocimiento de que todos los sujetos poseen aspectos culturales diversos y valiosos, permitiendo su interacción a través del diálogo y la cooperación como base para el enriquecimiento mutuo y un proceso educativo en conjunto. Desde una perspectiva decolonial, “se aboga por la toma de conciencia sobre el racismo epistémico y las desigualdades estructurales así como por la reivindi-

cación de recuperar las propias cosmovisiones, epistemologías y categorías para generar relaciones de poder diferentes y superar así las jerarquías históricas” (Antolinez, 2011: 23).

Sin embargo, el planteamiento quedará en el aire si no pasa a formar parte de la cotidianeidad de los espacios educativos y de la preocupación de las autoridades educativas. Su impacto se debe traducir en las diversas formas de violencia y discriminación, no sólo en el ámbito escolar, sino en nuestra sociedad. Para ello, no basta con implementar una hora específica dentro del mapa curricular, sino como una práctica transversal y explícita.

Los principios de la interculturalidad (Leiva, 2008: 3-4) implican la comprensión de las complejas redes que forman parte de nuestra sociedad y que tiene presencia en los espacios escolares como camino para el logro de la igualdad y equidad. Asimismo, la convivencia democrática permite el análisis crítico y constructivo de la realidad, partiendo de procesos educativos dinámicos donde la diversidad y los conflictos sean vistos como oportunidades para el cambio y la innovación. Sobre el reconocimiento de la diversidad, también es importante la valoración en torno a las singularidades y el cuestionamiento de los estereotipos que generan situaciones de desigualdad en la escuela. No se debe entender esta singularidad como una nueva división, sino como un elemento que permita que los alumnos desarrollen libertad, responsabilidad y autonomía, a partir de su propia identidad y bajo la comprensión de los derechos, deberes y oportunidades de los demás buscando no sólo aquello que separa, sino lo que une.

Una propuesta de este tipo implica un enfoque formativo que atraviese las dimensiones del ser, pensar, sentir y hacer, no sólo para los alumnos, sino incluyendo a docentes. En ello, la participación de todos los actores de los centros escolares y comunidad tiene un papel importante.

COMENTARIOS FINALES

En el escenario actual de la práctica educativa, la visibilización y el reconocimiento de la diversidad en las aulas es una realidad que no puede negarse. Ello exige la búsqueda de estrategias en los distintos niveles que implica en hecho educativo, para la inclusividad, no sólo inclusión, y formación de una ciudadanía que conviva en la diversidad. Resulta menester reflexionar sobre las formas de violencia y discriminación que se desarrollan en marco las instituciones educativas del país considerando sus causas y efectos para generar medidas de prevención y erradicación.

Desde la academia, es importante reflexionar sobre esta problemática, así como indagar a profundidad acerca de cómo llevar a cabo el modelo intercultural en las aulas, terreno que aún se encuentra en desarrollo. En tanto, al contribuir al debate en torno al fenómeno de la discriminación y la violencia escolar, se busca generar marcos comprensivos que expresen esta realidad. La interculturalidad, implica la mirada con múltiples lentes y, por tanto, a través de conceptos que deconstruyan discursos y prácticas de la ortodoxia.

Es importante que en las instituciones educativas se fomente el respeto a la diversidad, promoviendo una valoración positiva de ésta como un elemento que enriquece y que en la diferencia tienen los mismos derechos para la búsqueda de una convivencia y forma de vida pacífica. En este contexto, hablar de sensibilización implica desnaturalizar conductas arraigadas en el imaginario y proceder de las personas, colaborando en el empoderamiento de las minorías y sus discursos silenciados.

Considerando el papel y la importancia que tienen los docentes, resulta esencial contar con su participación para frenar toda forma de discriminación o violencia, iniciando por reconocer que estos no han tenido una formación específica ni adecuada que implique la atención para la diver-

sidad, y que requieren de conocimientos, habilidades, valores y actitudes para desarrollar una práctica educativa con carácter de intercultural.

Terminar con la discriminación y violencia no sólo implica el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural, sino también demanda que tanto niños como adultos, en espacios escolares y en cualquier lugar, establezcan relaciones empáticas y armónicas.

REFERENCIAS

ANTOLINEZ DOMÍNGUEZ, Inmaculada. (2011). "Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina.". En: Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva. "Papeles del CEIC". Vol. 2011/2, nº 73, Universidad del País Vasco, España. Fecha de consulta: 20 de mayo de 2015. Disponible en: <http://www.identidadcolectiva.es/pdf/73.pdf>

BAUTISTA DE LA TORRE, Francisco Javier. (2011). "Pensar el mundo: el sentido de la educación intercultural". En: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie). Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área 8. Filosofía, Teoría y Campo de la Educación.

CONSEJO NACIONAL PARA PREVENIR LA DISCRIMINACIÓN (Conapred). (2012). Encuesta Nacional sobre Discriminación en México, ENADIS 2010. Resultados sobre diversidad cultural. México: Conapred.

_____. (2014). Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (Reforma del 20 de marzo de 2014). México: Segob-Conapred. Fecha de Consulta: 20 de noviembre de 2014. Disponible en: http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/LFPED_web_ACCSS.pdf

- CORNEJO, Juan. (2010). "Jóvenes en la encrucijada". En: Centro de Estudios Sociales CIDPA. Última década, núm. 32, julio, Viña del Mar, Chile. 173-189 pp.
- DELORS, Jacques. (1996). La educación encierra un tesoro. México: UNESCO.
- DOSIL MANCILLA, Francisco Javier y Luz María LEPE LIRA. (2011). "La educación ante el nudo de significados de la interculturalidad". Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie). Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área 12. Multiculturalismo y Educación. DF, México.
- JIMÉNEZ VARGAS, Felipe. (2012). "Violencia escolar en contextos educativos multiculturales: Una aproximación desde los modelos de gestión de la diversidad cultural". En: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad. Vol. 11, No. 2, Chile. Fecha de consulta: 20 de junio de 2015. Disponible en: <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/205/232#>
- KOSOVSKY, Romina y Andrea MAJUL. (2011). Guía Didáctica para Docentes. Somos iguales y diferentes. Guía para niñas y niños de prevención de prácticas discriminatorias. Primera Edición. Buenos Aires, Argentina: Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (Inadi).
- LARA LÓPEZ, Fernando y Aura Milena OCHOA TAMAYO. (2007). Análisis del acceso de las y los jóvenes a los servicios de salud y educación en la región metropolitana. Un enfoque a partir de la diversidad sexual. México: Conapred.
- LEIVA OLIVENCIA, Juan J. (2008). "Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado". En: Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI). Revista Iberoamericana de Educación, Vol. 46, Nº. 2. España.

- PROAL, Juan Pablo. (19 de abril de 2013). "Las sirvientas son rateras y los gays anormales". En: Proceso. México. Fecha de consulta: 1º de marzo de 2015. Disponible en: <http://www.proceso.mx/?p=339444>
- RAMÍREZ RUBIO, Beatriz. (2009). "Los estudiantes indígenas en el Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM: zonas de estabilidad y cambio a través de una trayectoria escolar". En: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie). Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área 16: sujetos de la educación. Veracruz, México.
- REBOLLEDO RECENDIZ, Nicanor. (2009). "Bilingüismo y segregación escolar. La educación básica de los estudiantes indígenas en el Distrito Federal". En: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie). Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Área 12: Multiculturalismo y Educación. Veracruz, México.
- ROMO LÓPEZ, Alejandra y Pedro HERNÁNDEZ SANTIAGO. (2006). Evaluación del programa de tutoría de estudiantes indígenas. México: ANUIES.
- SALAS RODRÍGUEZ, ANA y otros. (2012). "La educación intercultural. Percepciones y actitudes del profesorado". En: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU). Revista Iberoamericana de Educación. No. 58/1. España.
- SÁNCHEZ OLVERA, Alma Rosa. (2014). "Estudiantes y violencias en el espacio escolar universitario". En: Trejo Gonzáles, María de los Ángeles (Coord.). Investigación Educativa III y IV. México: FES Acatlán, UNAM.

Educación y castigo corporal en el campo doméstico

Joaquín Barragán Rosas

Colegio de Sonora. Hermosillo Sonora

Los resultados sobre las formas en que las niñas y los niños son castigados y la prevalencia del castigo corporal en estos métodos de disciplinamiento son una evidencia vital para establecer un punto de partida para los derechos de la infancia a vivir una vida libre de violencia.

Cuando le pegamos a un niño o una niña les enseñamos “la virtud moral de la violencia” (Straus 2008, 1315). Es decir, que la violencia es un comportamiento moral correcto y que podemos usarla porque está legitimada en la sociedad.

Según Lansford, Malone et al (2010, 460) en países donde el uso de la disciplina física es más común, los niveles totales de violencia social son más altos. Esto se puede interpretar de muchas maneras, una de ellas es que la socialización a través de violencia y por ende, la aceptación de la violencia hacia las niñas y los niños son factores que impulsan el desarrollo de una mayor violencia en determinadas sociedades.

Para muestra un botón, los niños de países donde existe una aceptación alta de la violencia doméstica y del castigo corporal, tienen mayores posibilidades de ser víctimas de agresión psicológica y violencia física (Lansford et al. 2014, 1211)

Asimismo, se ha encontrado que los adolescentes que experimentaron castigo corporal aprueban este método de disciplina (Deater-Deckard et al. 2003). Es decir, hay una transmisión intergeneracional de los métodos de disciplina. Ello, nos obliga a pensar en la importancia que tienen

las formas en que estamos llevando a cabo los procesos de socialización en el campo doméstico. Así pues, este campo privado donde se reproducen mecanismos de disciplinamiento violento, funciona como espacio de abstracción de ideas profundas que con el tiempo desarrollan un sujeto donde la violencia es inmanente. Como mencionan Deater-Deckard, Petit et al (2003, 358) “pegarle a un niño promueve el desarrollo de actitudes que son consistentes con la experiencia que viven”.

Este tipo de disciplinamiento es lo que Straus, Douglas et al llaman la violencia primordial (2014) es la violencia primigenia, es el primer contacto del menor con el mundo de la violencia. En ella se gestan las primeras acciones socializadoras a través de las nalgadas, los manotazos, las sacudidas, los golpes con objetos, cachetadas y golpes en la cabeza. El adjetivo primordial es al mismo tiempo un acto bautismal y un rito de iniciación en un mundo donde el poder se ejerce a través de actos violentos de diversa índole.

La manera en que se viola el derecho de las niñas y los niños a una vida libre de violencia es sistemática y normalizada en el campo doméstico. El artículo 19 de la Convención sobre los Derechos del Niño (1990) y la Observación General No. 8 del Comité de los Derechos del Niño (2006), manifiestan de manera explícita que tanto el castigo corporal como cualquier otro tipo de violencia o trato denigrante a los niños es una violación explícita de sus derechos humanos. La forma en que se violan dichos derechos en el campo doméstico, tiene en el castigo corporal su más fiel expresión.

Los resultados que se muestran en esta ponencia son la evidencia de en qué magnitud se está violando el derecho de la infancia a una vida libre de violencia en el campo doméstico. Las estadísticas muestran porcentajes que en su conjunto sobrepasan por mucho lo que se puede pensar del castigo corporal. Y su relación con los sentimientos nos muestra que la violación de sus derechos tiene efectos directos en las emociones de las niñas y los niños.

En el análisis también podemos notar la reproducción del castigo corporal como parte del habitus del campo doméstico, es decir, la normalización del castigo corporal y el uso del poder mediante el disciplinamiento.

Metodología

La muestra para esta investigación fue por conveniencia y se obtuvo de una encuesta realizada a 364 niños y niñas de 5 a 14 años de edad en Hermosillo, Sonora, México. Para esta muestra utilicé un cuestionario aplicado por la UNICEF en un estudio de 35 países de bajos y medianos ingresos entre 2005 y 2006. Este cuestionario se basa en la Escala Táctica de Conflictos (CTS). La encuesta que utilicé para esta evaluación tiene algunas adiciones y en lugar de ser aplicada a los padres se aplicó a niños y a niñas.

Para todas las variables se obtuvieron tablas de frecuencias. Para cada una de las tablas se analizó el χ^2 para medir el nivel de correlación entre las variables.

En el caso de las variables relacionadas con los sentimientos se realizó un análisis de covarianza (ANCOVA).

Se presentan los resultados generales de la primera parte de la encuesta donde se exponen las cifras de los métodos de disciplinamiento medidos. En segundo lugar, se presentarán los resultados de la prevalencia del castigo corporal y el castigo corporal menor por edad, sexo y grado de marginación. En tercer lugar, presentaremos la prevalencia del castigo corporal severo. Por último, se presentarán los resultados de la segunda parte de la encuesta referentes a los sentimientos de las niñas y los niños y sus reacciones hacia el castigo corporal.

Métodos generales de disciplinamiento en el campo doméstico

Los resultados generales de la primera parte de la encuesta se refieren a los diferentes tipos de métodos de disciplinamiento medidos. En total se midieron diez tipos de disciplinamiento que se agrupan en tres rubros: Disciplina positiva, agresión psicológica y castigo corporal.

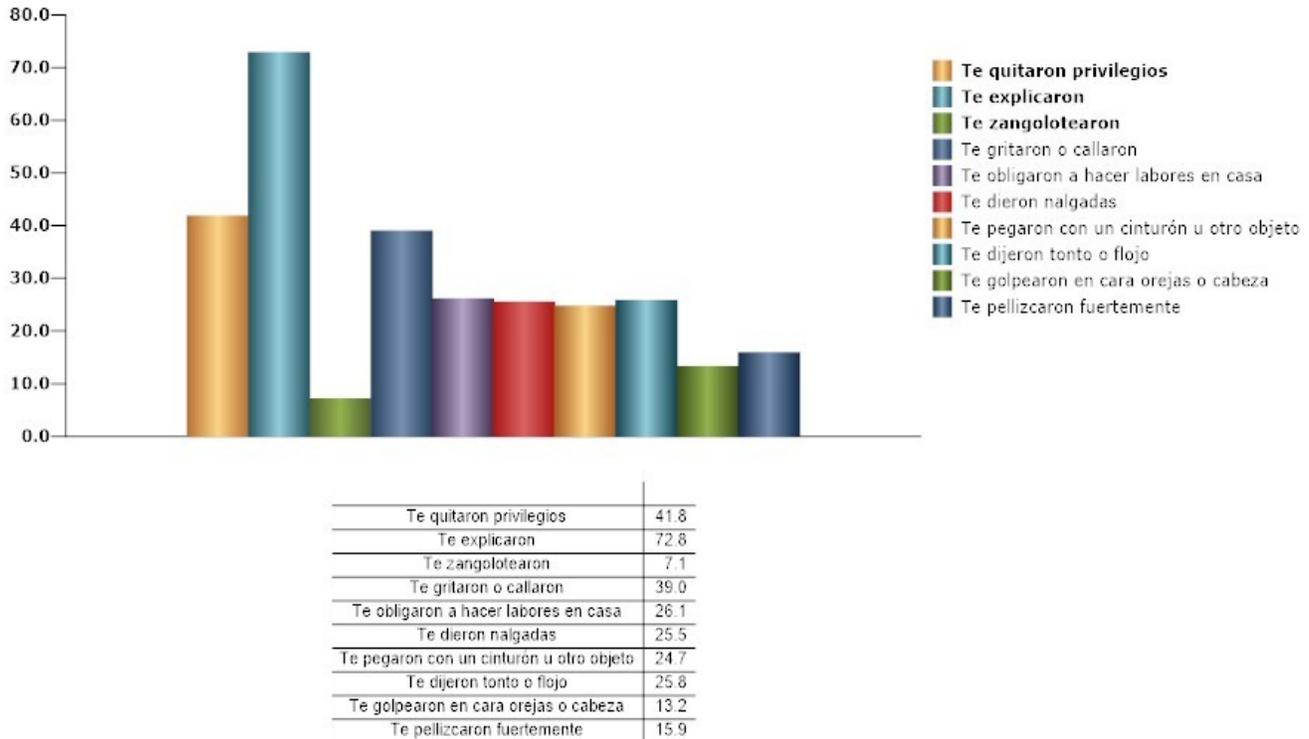
Las variables que corresponden a la disciplina positiva son tres: te quitaron algún privilegio, te prohibieron algo que te guste o no te dejaron salir de tu casa; te explicaron por qué lo que hiciste (tu comportamiento) estaba mal; te castigaron obligándote a hacer alguna labor de la casa o alguna otra actividad.

En el caso de las variables que incluye la agresión psicológica son sólo dos: Te gritaron o te callaron; te dijeron tonto(a), flojo (a) o algo parecido.

Con respecto al castigo corporal, las variables son cinco: Te zangolotearon; te dieron nalgadas o te pegaron en las manos, brazos o piernas con la mano abierta; te pegaron con un cinturón, cepillo para peinar, vara u otro objeto duro en las nalgas, piernas o brazos o en cualquier otra parte del cuerpo; te golpearon o te abofetearon en la cara, orejas o en la cabeza; te pellizcaron fuertemente en alguna parte del cuerpo.

En la gráfica 1 podemos ver los resultados para cada una de las variables mencionadas. Los disciplinamientos positivos obtuvieron los resultados más altos lo que implica que una gran mayoría de los padres están usando una combinación de métodos positivos con métodos negativos. Las variables de agresión psicológica tienen porcentajes arriba del 25%. Los castigos corporales varían entre el 7% y el 25.5%.

Métodos de disciplinamiento en el campo doméstico



Gráfica 1.

Los métodos que utilizan tanto padres como madres son múltiples y las combinaciones de los mismos son muchas. Esto implica que no hay consistencia en la forma que se castiga⁴. Es decir, los padres saltan de un método a otro, lo que nos da la idea de que están deambulando de un método a otro sin constancia. Los niños perciben la inconsistencia en el castigo lo que implica que no entiendan porque se les castiga de una forma a veces y de otra forma después por las mismas razones.

Estas formas de disciplinamiento se dan dentro del campo doméstico, son parte de la normatividad que las madres y los padres establecen como una forma de educar a sus hijos e hijas a por-

⁴ Por ejemplo, en el estudio de Dobbs, Smith et al (2006) varios niños y niñas declararon que sus padres a veces les pegaban por tirar los juguetes y otras veces no; o que a veces lo hacen enojados y otras veces no. Los niños perciben la inconsistencia en el castigo lo que implica que no entiendan porque se les castiga de una forma y de otra después, por las mismas razones.

tarse de manera normal. En ese tenor, la disciplina se imparte de diversas maneras, se asegura que las niñas y los niños tengan un referente sobre las consecuencias que pueden tener sus acciones. Como menciona Vázquez (2002) cada campo es un universo estructurado donde los actores se definen uno en oposición al otro; es decir, quienes tienen el poder en el campo se definen en oposición a quienes carecen de él. La posibilidad del castigo está en quienes hacen uso del poder. Pero también, los castigos forman parte de un habitus que expresa los saberes cotidianos que generación tras generación las nuevas familias retoman como formas de educación. Dice Bourdieu (2007) que es en la familia de donde obtenemos nuestros primeros referentes sobre el amor, los miedos, entre muchos otros; podríamos decir que es también donde obtenemos los discursos y las formas para llevar a cabo el disciplinamiento del cuerpo.

Asimismo, mediante los diversos métodos de disciplinamiento “que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo” (Foucault 1976), es como se conduce a los infantes a formar parte de una sociedad que requiere de sujetos normalizados.

Lo anterior se expresa, en su versión más extrema, a través de la violencia ejercida sobre los cuerpos de las niñas y los niños con el castigo corporal. El dolor se marca en el cuerpo de los menores como un recordatorio del cómo deben de comportarse, pero también como una forma de prepararlos para seguir las normas.

Prevalencia del castigo corporal y castigo corporal menor por edad, sexo y grado de marginación

Con prevalencia nos referimos a lo que reportaron las niñas y los niños en relación a los actos contenidos en las preguntas durante los últimos 30 días. Por ejemplo, se les pregunta si en los últimos 30 días su papá, su mamá o algún otro adulto en casa le pegó nalgadas o con la mano abierta en manos, brazos o piernas. El resultado se obtiene mediante el cálculo estadístico de frecuencias para cada ítem.

Los porcentajes de quienes experimentaron castigo corporal de una muestra de 364 niños y niñas de 5 a 14 años de edad son los siguientes: Cualquier tipo de castigo corporal 44%, castigo corporal menor 33.5% y castigo corporal severo 29.9%.⁵

Es importante resaltar que en la muestra de la investigación se realizó una pregunta que no se relaciona con un tiempo específico, sino para toda la vida del niño o la niña encuestado, esta pregunta se refiere a qué sienten cuando su mamá o su papá les pega. Una de las repuestas posibles era “nunca me han pegado” quienes respondieron de forma positiva a esta pregunta fue el 15.9%, esto implica que sólo ese porcentaje de niños nunca ha experimentado violencia por parte de alguno de sus progenitores. Es decir, alguna vez en su vida el 84.1% de las niñas y niños de esta muestra han sido golpeados por su mamá o su papá.⁶

Straus y Paschall (2009, 460) argumentan que dada la prevalencia del castigo corporal (que es muy alta a nivel mundial) incluso un cambio pequeño sea negativo o positivo puede tener un gran impacto en el bienestar de los infantes a escala nacional. Uno de los ejemplos que utiliza, es que si el castigo corporal influye en la habilidad cognitiva de las niñas y los niños, reducir o prohibir este tipo de castigo podría tener un incremento en la mejoría de dicha habilidad en cualquier país.

Nuestras sociedades no reconocen el castigo corporal como una forma de violencia y mucho menos aceptan que están transmitiendo comportamientos violentos a sus hijos e hijas. Straus (2008, 1318) asegura que la sociedad no reconoce el castigo corporal como una violencia primor-

⁵ En una investigación piloto innovadora realizada por Holden et al (2014) se utilizaron grabadoras para captar incidentes relacionados con castigo corporal en 33 hogares. Se encontraron incidentes de castigo corporal en general en un 45% de los hogares. Los resultados son consistentes con los encontrados en nuestra investigación en Hermosillo.

⁶ El resultado de nuestra investigación es consistente con lo encontrado por Gershoff et al(2012) en una muestra de 11.040 familias estadounidenses, donde el 80% de las madres reportaron haberle pegado a sus hijos en algún momento de su vida. Lansford y Deater-Deckard(*ibid.*, 67) encontraron que el 18% de las niñas y los niños en una muestra de 24 países nunca habían sido violentados. Este porcentaje es muy cercano al encontrado en la muestra de nuestra investigación en Hermosillo.

dial y que con ello se refleja una aceptación cultural muy profunda de que este tipo de castigo es a veces necesario, si se utiliza moderadamente por padres amorosos es inofensivo.

Los discursos cotidianos tienden a minimizar los actos, ejemplos de expresiones hay muchas, una de ellas es “le pegué una nalgadita” o “le pegué un manazo” “sólo fue un pellizco”, etcétera. Disfrazamos el castigo corporal con expresiones que reflejan que la representación social de este tipo de violencia está velada no sólo detrás de un discurso sino con la desvaloración del acto mismo. Es decir, los adultos no aceptamos que los métodos de disciplina física hacia nuestros hijos son violencia.

Aquí cabe señalar que ese poder usado por los padres imprime una huella de por vida en las niñas y los niños, es precisamente como dice el dicho “el ejemplo arrastra mucho más de lo que las palabras educan.”

¿Cuándo se tiene edad para el castigo corporal?

El castigo corporal se lleva a cabo dependiendo de la edad, los grupos más castigados por lo regular son los que están en edad preescolar, en el caso de esta muestra no incorporamos a ese grupo. Sin embargo, el grupo de los más pequeños son los más castigados, es el que va de los 5 a los 9 años. El cuerpo de estos niños todavía está en desarrollo, su capacidad para defenderse es proporcional al desarrollo corporal. Por lo tanto, el poder que se ejerce sobre ellos es mucho mayor del que se ejerce a un niño o adolescente a partir de los 12 años por ejemplo.

Asimismo, el castigo corporal como parte del habitus del campo doméstico se asegura que la huella quede impresa desde temprana edad, porque se transforma en norma aprendida y por ende, en norma que será heredada. Frases hechas como “a mí me pegaron y estoy bien” o “las nalgadas no son violencia”, justifican el acto y el comportamiento, aún más, justifican el discurso que ha hecho que esta práctica como parte del habitus siga teniendo tal prevalencia.

El 44% de las niñas y los niños experimentaron castigo corporal durante los 30 días previos a la encuesta. El total de variables que miden el castigo corporal son cinco, de ellas tres corresponden a castigo corporal menor y dos a castigo corporal severo como se mencionó anteriormente. En este caso se realizó un índice con todos los tipos de castigo corporal, de tal manera que nos mostrará el número de castigos corporales que las niñas y los niños experimentaron. Este porcentaje se divide en: Cualquiera de ellos 22.3%, dos de ellos 8.8%; tres de ellos 6.9%, cuatro de ellos 4.1% y cinco de ellos 1.9%.

El grupo etario que va de los 5 a los 9 años fue castigado corporalmente 28.3% y el grupo etario de 10 a 14 años fue castigado 15.7%.⁷ El total de quienes reportaron haber recibido manotazos y nalgadas representan el 25.5%. El porcentaje más alto para cualquier tipo de castigo corporal es entre la edad de 6 años con 57.1% y 9 años con 53%. Después comienza una tendencia a decrecer con un repunte a la edad de 12 años con 45.5%⁸ (que por el número de casos no es significativo). Aquí lo importante es la línea de tendencia que es hacia abajo. La prueba de Chi² arrojó una correlación de .001, es decir <.05 lo que implica que las dos variables no son independientes. Dicho de otra manera, el castigo corporal menor y la edad tienen una relación fuerte que se refleja en el uso de este tipo de castigo.

En cuanto a la variable de castigo corporal menor también se realizó un índice, éste aporta datos sobre el porcentaje de niños y niñas que experimentaron los tres tipos de acciones que representan esta variable. El CP menor⁹ fue reportado por el 43.5% de las niñas y los niños. Este por-

⁷ Esto es similar en las tendencias encontradas por Straus (1999, 59) donde conforme aumenta la edad disminuye el castigo corporal.

⁸ Lansford et al (2011) realizaron un estudio con dos grupos etarios, 562 niñas y niños entre 6 y 9 años; y 290 niños entre los 10 y los 15 años. Para el primer grupo encontraron un aumento de la externalización de comportamientos negativos al año siguiente de la primera etapa del estudio. Esta externalización de comportamientos incluye desobediencia, agresión física, comportamientos desafiantes y delinuenciales(Lansford, Wager, Bates, Pettit and Dodge 2012, 224). Para el segundo grupo encontraron una relación positiva entre el castigo corporal y el comportamiento antisocial. Éstas son sólo algunas de las consecuencias de las muchas señaladas durante la revisión de la literatura del primer capítulo.

⁹ Castigo corporal menor

centaje se divide de la siguiente manera: Uno de tres 20.9%, dos de tres 10.2% y los tres 2.5%. La división de los castigos en números nos ayuda a comprender no sólo en qué porcentaje se les está castigando corporalmente, sino también para saber por lo menos cuántos de estos castigos está recibiendo. De tal manera, que en conjunto la perspectiva que nos muestra es distinta porque vemos que la mayoría están recibiendo sólo uno de los tipos de castigo corporal menor y una minoría están recibiendo los tres tipos.

El castigo corporal menor tiene su máximo a los 5 años de edad con 44.4% y a los 9 años con 44.2%, pero decrece a la edad de 7. Sin embargo, la línea de tendencia es a decrecer conforme avanza la edad. Dicho de otra manera, si bien la tendencia es a decrecer conforme avanza la edad, no se puede negar el hecho de que entre los 5 y los 14 años las niñas y los niños en esta muestra reciben castigo corporal menor por arriba del 20%. . La prueba de χ^2 arrojó una correlación de .001, es decir $<.05$ lo que implica las dos variables están relacionadas fuertemente. Es decir, el castigo corporal depende de la edad, a mayor edad el castigo corporal va en decremento.

Por grupos etarios el más castigado en este rubro es entre los 5 y los 9 años con 21.9%; el grupo entre los 10 y los 14 años fue castigado 11.5%. Se observa un decrecimiento de más del 10% de un grupo a otro.

Uno de los mayores riesgos del castigo corporal menor es la posibilidad de escalada. Es decir, cuando hay un incremento de la externalización de comportamientos negativos también hay un aumento en la frecuencia del castigo corporal menor y por ende, en la severidad del mismo (Lansford et al. 2012, 232)

Además, el castigo corporal no es efectivo. Existe suficiente evidencia que lo prueba. Según Gershoff (2013, 133-134) uno de los objetivos principales por el cual los padres utilizan este tipo de castigo es para detener de forma inmediata el mal comportamiento del menor. La investiga-

dora menciona que el castigo corporal no cumple con las condiciones para que un castigo sea efectivo, es decir, tiene que ser inmediato, consistente y llevado a cabo inmediatamente después del mal comportamiento. Por lo tanto, no se puede esperar que los padres no caigan en comportamientos abusivos si tuvieran que castigar corporalmente a sus hijos cada vez que tengan un mal comportamiento.

En el mismo tenor, el castigo corporal no enseña a los niños porqué su comportamiento estaba mal o que deberían hacer en lugar de lo que hicieron. Por el contrario, les enseña cómo deben comportarse cuando existe una amenaza de castigo físico, lo que implica que una vez que la amenaza desaparece no hay razón alguna para comportarse bien (Gershoff 2013, 134).

En el castigo corporal sí importa el sexo

Es importante resaltar, que las estadísticas por sexo en nuestra muestra no son diferentes a lo que se ha encontrado en estudios previos (Straus y Stewart 1999), esto es que los niños están siendo castigados más que las niñas: 56% de 168 niños y 34% de 196 niñas para la muestra de nuestra investigación. Esto es en el caso de cualquier tipo de castigo corporal. Las cifras son significativamente diferentes. La prueba de χ^2 dio como resultado una correlación de .000, es decir $<.05$ lo que implica las dos variables son dependientes. La muestra de ello es que se castiga más a los niños que a las niñas.

La tendencia a castigar más a los niños que a las niñas tiene una relación íntima con el habitus del campo doméstico. No es casualidad que la violencia en el hombre sea más generalizada que en las mujeres. A los hombres, se les enseña que la violencia es un medio útil para conseguir lo que quieran, ya sea utilizándola durante su vida escolar para defenderse, en los negocios donde hay que ser rapaz o, en su expresión más despreciable que es la violencia de género y en la intra-familiar.

En el caso del castigo corporal menor las cifras también muestran que los niños son más castigados que las niñas: Los porcentajes son 44.6% y 24% respectivamente. Es importante resaltar que tanto en cualquier tipo de castigo corporal como en castigo corporal menor se muestra una diferencia similar con una tendencia del 20% entre niños y niñas. El resultado de la prueba de Chi² es de .000, es decir las dos variables no son independientes.

La homogeneidad del castigo corporal: grado de marginación y nivel socioeconómico

El grado de marginación no refleja necesariamente el nivel socioeconómico, sin embargo, sus características son similares.

La marginación según la CONAPO(2010) es un problema estructural donde las oportunidades y las capacidades para el desarrollo son limitadas. Esto provoca privaciones e inaccesibilidad al bienestar, lo que eleva las probabilidades de ser vulnerable socialmente. Todo ello escapa al control tanto de los individuos como de las familias. El grado de marginación se mide a través de cuatro dimensiones socioeconómicas que son: Educación, vivienda, distribución de la población e ingresos monetarios. A mayor grado de marginación menor las oportunidades en los rubros mencionados y viceversa.

Los resultados en las zonas de alta marginación nos muestran que el 43% fueron castigados corporalmente durante los últimos 30 días. En las zonas de muy baja marginación 44% fueron castigados. Estas cifras se refieren a cualquier tipo de castigo corporal. La prueba del Chi² resultó .408., es decir, >.05, esto implica que no hay relación entre las variables. Este resultado es importante porque la mayor parte de los estudios realizados en Estados Unidos muestran que si existe

una diferencia entre grupos económicos.¹⁰ En este caso el grado de marginación económica no es precisamente una clase social, ni un nivel socioeconómico como tal, pero se puede utilizar un aproximado que nos da una idea muy clara del nivel de vida de quienes habitan en esas zonas con sus respectivos grados de marginación.

De los niños y niñas que habitan las zonas de alta marginación el 28.5% recibieron castigo corporal menor durante los 30 días previos a la aplicación de la encuesta. De los niños que habitan las zonas de muy baja marginación el 38% recibió castigo corporal menor. En este tipo de castigo corporal Chi² mostró que es estadísticamente significativo con un resultado de .035.

Hay un resultado no esperado. Este es que en los niños y las niñas que habitan las zonas de muy baja marginación, es decir lo que tienen acceso a mejores oportunidades de vida, reciben más castigo corporal menor que quienes habitan las zonas de alto grado de marginación. Los porcentajes son 28.5% y 38% respectivamente, casi 10% más para quienes habitan las zonas de muy bajo grado de marginación.

Los resultados anteriores tienen implicaciones importantes porque no importan el nivel socioeconómico en nuestra muestra cuando de castigo corporal menor se trata. Es decir, el castigo corporal menor es parte de la cultura de crianza y de los procesos de normalización de la violencia en el campo doméstico.

¹⁰ Los resultados en este rubro son diferentes a los encontrados por Straus (1999) donde los niveles socioeconómicos bajos tienen una prevalencia mayor. Hawk y Holden (2006) manifiestan algo similar cuando arguyen que entre los determinantes del castigo corporal están los padres con menor educación e ingresos. El mismo tipo de resultados fueron encontrados por Lansford y Deater-Deckard (2012) durante una investigación realizada en 24 países con datos de 30,470 familias.

Extensión y severidad del castigo corporal

La expresión más grave del castigo corporal se encuentra en su severidad, es decir, cuando pasan de las nalgadas y los manotazos, a los golpes con objetos o golpes en zonas donde pueden causar mayor daño físico.

Fueron medidos dos tipos de castigo corporal severo: 1) los padres que le pegan a sus hijos con un cinturón o cualquier otro objeto en las nalgas, los brazos, las piernas o cualquier otra parte de cuerpo; 2) los padres que pegan o cachetean a sus hijos en la cara, orejas o en la cabeza. Este tipo de castigo fue reportado por el 30% de las niñas y los niños durante los 30 días previos a la encuesta. Los resultados del índice que se creó para medir este castigo se dividen en: Uno de los dos 22% y ambos 8%.

Una de las preguntas que surge es por qué separar el castigo corporal por grado de severidad. La respuesta es por la gravedad de las consecuencias que puede tener.¹¹

Por edad, el 18.9% de los niños y las niñas entre 5 y 9 años de edad recibieron castigo corporal severo y el 10.7% de los niños y niñas entre 10 y 14 años de edad. Esto significa que decrece conforme avanza la edad, esto es similar que los castigos corporales mencionados anteriormente. La prueba de la Chi² nos muestra que la relación es estadísticamente significativa con un resultado de .006.

El porcentaje por edad nos da algunas pistas sobre el problema. Incluso si esto no es una muestra representativa sino una por conveniencia, las cifras nos muestran que los porcentajes en el

¹¹ En un estudio realizado en Alemania con 570 familias se encontró que el castigo corporal severo puede provocar desorden de conducta, problemas de personalidad y ansiedad (Engfer and Schneewind 1982). También, durante una revisión de la literatura sobre castigo corporal y parentalidad deficiente se detectó que la combinación de estos dos elementos es el caldo de cultivo perfecto para que en el futuro los niños desarrollen actitudes violentas hacia sus parejas (Schwartz, Hage, Bush and Burns 2006). También se encontró que a mayor severidad del castigo corporal mayores los reportes de externalización de comportamientos negativos (Lansford, Wager, Bates, Pettit and Dodge 2012),234.

grupo de edad que va de 5 a 9 años de edad están todos por arriba del 30%, con un pico de 46,67% para la edad de 7 años. Para el segundo grupo, que va de 10 a 14 años de edad los porcentajes son de más del 20%.¹²

El porcentaje para los niños es mayor que el porcentaje para las niñas por aproximadamente 10%. Las cifras son 35.12% y 25.51% respectivamente. La prueba Chi² muestra que la relación es estadísticamente significativa con un resultado de .030. Es decir, se castiga más a los niños que a las niñas. Esto confirma la tendencia que se ha dado tanto para cualquier tipo de castigo corporal y para castigo corporal menor.

De los niños que habitan las zonas de alto grado de marginación el 29,7% de la muestra recibió el castigo corporal severo durante los últimos 30 días previos a la aplicación de la encuesta. De los niños que habitan las zonas de muy bajo grado de marginación el 30,2% de la muestra recibió este tipo de castigo corporal. La prueba de la Chi² muestra que la relación no es estadísticamente significativa 0.500, esto significa que para la muestra el grado de marginación no afecta en la severidad con la que los padres castigan a sus hijos. Los niños que habitan zonas de alta marginación tienen un porcentaje de 29.6 y para quienes habitan zonas de muy baja marginación es de 30.2. Es decir, contrario a lo que podría pensarse, en nuestra muestra están siendo castigados severamente en la misma proporción sin importar la educación o el acceso a bienestar que se tenga; los niveles socioeconómicos no son necesariamente, una fuente de protección para las niñas y los niños con respecto a ningún tipo de castigo corporal.

Esto parece ser un asunto importante cuando hablamos de una cultura homogénea en la crianza de los niños. Estos resultados nos muestran que el habitus con respecto al castigo corporal está generalizado en el campo doméstico. Por un lado, hemos visto que los porcentajes son consis-

¹² Una investigación realizada en cuatro países con menores de 8 a 12 años (Lansford, Malone, Dodge, Lei Chang, Chaudhary, Tapanya, Oburu and Deater-Deckard 2010) obtuvo entre sus resultados que el castigo corporal severo provoca en las niñas y los niños ansiedad y agresión. Lo anterior es provocado por la hostilidad que los infantes perciben de sus madres.

tentes con otros estudios a nivel internacional en cuanto a la edad y el sexo; el hecho de que se castigue de la misma manera en diferentes niveles socioeconómicos nos muestra que el discurso y las acciones son parte de un mismo habitus que se ha extendido y está normalizado en nuestra cultura.

Los sentimientos de los niños, reacciones hacia el castigo corporal y normalización de la violencia.

Nada más preocupante que los niños establezcan relaciones directas entre el castigo corporal o cualquier golpe con sus emociones. La sociedad normalizadora trae consigo la normalización también de los efectos de este tipo de micropoder, el disciplinamiento del cuerpo se traduce en emociones violentadas. Es así como las emociones de las niñas y los niños tienen un contacto cruel con la realidad del campo doméstico. Es decir, el disciplinamiento no sólo tiene efecto sobre el cuerpo físico sino también, sobre la cognición de las niñas y los niños.¹³

Chaux, Arboleda y Rincón (2012) manifiestan que crecer en un ambiente violento tiene consecuencias graves duraderas; una de ellas es el aumento de las probabilidades de desarrollar conductas agresivas.

La UNICEF(1999) manifiesta que todos los expertos están de acuerdo en que las actitudes violentas se forman en el seno familiar y generalmente durante los primeros años. El mejor indicador de violencia en la edad adulta es un comportamiento violento en la infancia. Para ellos, está claro que las disciplinas violentas y los tratos humillantes en el seno familiar son esenciales en el desarrollo de actitudes violentas en las niñas y los niños desde una edad temprana.

¹³ Thorton (2014) encontró que la violencia doméstica provocaba infelicidad, ansiedad, enojo y confusión en las niñas y los niños. Pero la consecuencia más grave fue la incapacidad de los menores para procesar sus emociones, lo que los lleva a un trauma complejo en su desarrollo que se manifiesta sobre todo en síntomas diversos provocados por un estrés inmanejable.

Lo anterior de alguna manera nos indica que la violencia desde temprana edad genera actitudes violentas en los menores, pero también que dichas actitudes han sido provocadas por las emociones negativas generadas por la violencia de la que son víctimas.

Los resultados siguientes muestran lo que pudiera ser obvio pero que quizás pocos nos detenemos a reflexionar: que los golpes provocan emociones negativas y que éstas a su vez son relacionadas con situaciones de violencia que en algún momento son las detonantes de la repetición de patrones violentos.

Los sentimientos y el castigo corporal: un proceso más de normalización de la violencia en el campo doméstico

La variable sentimientos totales es resultado de la elaboración de un índice que mide el número de sentimiento que tuvo cada uno de los niños y las niñas. Los porcentajes del índice son los siguientes: Ningún sentimiento 19.5%; un sentimiento 15.9%; dos sentimientos 14.3%; tres sentimientos 18.4%; cuatro sentimientos 16.8%; cinco sentimientos 9.1 %; seis sentimientos 3.6% y todos los sentimientos 2.5%.

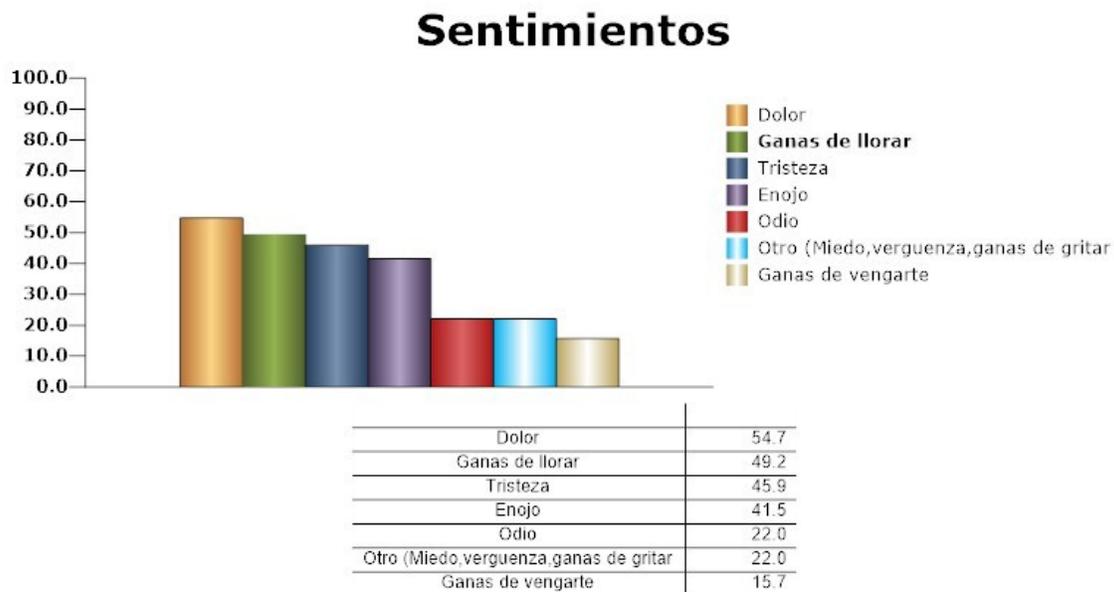
Hay que hacer notar que la variable sentimientos totales no distingue cuál fue la combinación de sentimientos que tuvo cada niño o niña. Las combinaciones son muchas por lo que es imposible determinarlas. Sin embargo, este índice nos ayuda a comprender que los niños están teniendo respuestas al castigo corporal que quizás afecten su desarrollo emocional y psicológico.¹⁴ Más

¹⁴ En 1998 el Buró Nacional de los Niños y Save the Children (Willow, Hyder, Save the Children and National Children's 1998) llevaron a cabo el primer acercamiento a los sentimientos de los niños en relación a los golpes que recibían de sus padres. Realizaron 16 grupos de discusión con niños entre los 5 y los 7 años de edad. El objetivo de este estudio es que los niños y las niñas pudieran hablar del castigo corporal y de sus sentimientos hacia ello. Algunos de los resultados de lo que expresaron las niñas y los niños son los siguientes: Que los golpes duelen; la mayoría de los niños participantes en el estudio manifestaron que está mal que sus padres les peguen; la gran mayoría de los niños responden negativamente a los golpes.

aun, las niñas y los niños no comprenden el porqué de los golpes de alguien que debería amarlos.¹⁵

En cuanto a los sentimientos a nivel individual los resultados los podemos ver en la Gráfica 2.

Gráfica 2



Hay que destacar que de los siete sentimientos medidos cuatro están por encima del 40%. De ellos, el primer lugar lo ocupa el dolor; el segundo, las ganas de llorar; el tercero, la tristeza y; el cuarto, el enojo.¹⁶

Los resultados detallados del análisis de covarianza se presentan en el siguiente segmento.

¹⁵ En el 2006, se realizó un estudio con el objetivo de examinar los significados de la disciplina familiar y el castigo corporal desde la perspectiva de los niños (Anne Dobbs, Smith and Taylor). Esta investigación se realizó con niños y niñas de 5 a 14 años de edad. Los resultados mostraron que los niños no siempre comprenden el mensaje que sus padres les quieren dar cuando les pegan; que perciben los golpes como injustos y; que tienen una sensación de impotencia y una incapacidad para discrepar de lo que dicen sus padres. Esto lo asumen como una parte inevitable de ser niños.

Los resultados del ANCOVA

De los resultados obtenidos del análisis de covarianza (ANCOVA) se mencionaran solamente los que mostraron significancia estadística en las relaciones entre las distintas variables que se cruzaron en dicho análisis. Es muy importante destacar que los resultados que se obtuvieron en el ANCOVA fueron inesperados por muchas razones. La primera es que se estableció una primera idea que indicaba que a mayor severidad del castigo corporal los sentimientos medidos irían en aumento. Segundo, la relación que se establece entre los menores y su estado de vulnerabilidad ante el poder de los adultos hacía sospechar que ciertos sentimientos no estarían reprimidos.

Por ejemplo, ciertas reacciones como las ganas de llorar suelen ser un primer indicador de que se está haciendo daño al menor. Por último, el primer análisis con la variable sentimientos totales nos indicó un aumento en el número de sentimientos en relación con el aumento de la severidad del castigo corporal.

Sin embargo, lo que se podrá notar en las gráficas que siguen es que no existe una relación directa entre el aumento del número total de sentimientos conforme aumenta la severidad del castigo corporal, con cada una de las variables correspondientes a cada sentimiento. Es decir, el aumento de los sentimientos en número no se relaciona con el aumento de los porcentajes en cada sentimiento a nivel individual.

¹⁶ En la investigación de Doobs, Smith y Taylor se encontró lo siguiente con respecto a los sentimientos: En el grupo de niños de 5 a 7 años de edad, el 43% sintió enojo y disgusto hacia los padres; el 35% sintió tristeza, molestia y ganas de llorar; el 25% manifestó querer que sus padres les retribuyeran el daño y aumentaron sus transgresiones. En el grupo de 9 a 11 años de edad, el 33% sintió enojo y disgusto hacia los padres; el 40% sintió tristeza, molestia y ganas de llorar; el 37% manifestó querer que sus padres les retribuyeran el daño y aumentaron sus transgresiones. En el grupo de 12 a 14 años de edad; el 51% sintió enojo y disgusto hacia los padres; el 45% sintió tristeza, molestia y ganas de llorar; el 45% manifestó querer que sus padres les retribuyeran el daño y aumentaron sus transgresiones.

Los resultados presentados en los estudios mencionados tienen una gran consistencia con los resultados encontrados en nuestra investigación.

En el caso de la relación significativa entre el aumento de los sentimientos totales, el nivel de castigo corporal y el sexo. En este caso es significativo porque existe un aumento relacionado directamente con el sexo de los respondientes. Para las mujeres la media marginal es de 4.3 y para los hombres de 3 (tomando en cuenta el máximo de 7 sentimientos).

Con respecto a la tristeza se obtuvieron dos relaciones estadísticamente significativas. La primera tiene que ver con el sexo de los respondientes. Los niños obtuvieron una media marginal de 62.5% y las niñas de 34.4%. Esto nos indica que los niños declararon estar sintiendo casi el doble de tristeza que las niñas.

La segunda relación significativa es la tristeza en relación con el nivel de castigo corporal. Como mencioné anteriormente, las relaciones arrojaron resultados inesperados para todos los sentimientos. Todos siguen una tendencia al decremento conforme aumenta la severidad del castigo corporal. En este caso es significativa estadísticamente por el nivel de decremento entre el castigo corporal menor y el severo. Éste pasa del 51.98% al 34.80%, hay un decremento del 17%.

En relación con el enojo también resultaron dos relaciones estadísticamente significativas. Por un lado, la relación del enojo con el sexo y el nivel de castigo corporal. En el caso de los niños el enojo tiene un decremento drástico que va del 68.5% en sólo castigo corporal menor a 46% en castigo corporal severo.

Por otro lado, el caso de las niñas es una excepción en el ANCOVA lo que pasa con el enojo. Esto es porque con cada uno de los sentimientos, la tendencia en la relación con el nivel de castigo corporal siempre dio como resultado un decremento relacionado con el aumentó la severidad del castigo corporal. Sin embargo, los porcentajes tienen un leve aumento cuando pasa de sólo castigo corporal menor a castigo corporal severo. Aumenta de 27.8% a 33.8%; este tipo de resultado reitero no se dio en ninguna otra relación entre las variables medidas en el ANCOVA. Como

podemos notar los porcentajes de las niñas y los niños que no entran en el rango de prevalencia van del 71.6 al 65.1 respectivamente.

Además la relación del enojo con el nivel de castigo corporal nos arroja cifras importantes, porque las niñas y los niños que no entran en la medida de prevalencia pero que forman parte de ese 84% que fue golpeado alguna vez en su vida es de 68.3% y va en decremento hasta el 39.7% con el castigo corporal severo.

En forma aparente, el dolor debería haber mostrado un mayor incremento acorde a la severidad del castigo dado que el castigo corporal severo se caracteriza por el uso de objetos y por golpes fuertes. Sin embargo, su tendencia también es a la baja y sólo se encontró una relación estadística significativa. Ésta es la que se da con el nivel de castigo corporal donde se nota un decremento de más del 10% del castigo menor al severo. De las implicaciones de estos resultados se hablará más adelante, pero como un primer atisbo de explicación podemos notar que las niñas y los niños no expresan un aumento en los sentimientos debido a que están acostumbrados al castigo. Esto no es cuestión menor porque implica que existe una interiorización de los procesos de violencia a los que son sometidos.

Por otro lado, el porcentaje de 52.8% de quienes no recibieron castigo corporal en el último mes y están sintiendo odio, nos dice mucho sobre las cifras que no develó la encuesta. Es decir, los porcentajes de niñas y niños que no fueron castigados corporalmente en el mes previo a la aplicación de la encuesta son mayores. Sin embargo, debido al diseño de la encuesta no los podemos relacionar con algún tipo de castigo corporal específico. Sólo sabemos que en algún momento de su vida les pegaron pero no cómo, cuándo o cuántas veces.

Sobre el odio tenemos una relación estadísticamente significativa con la edad. Este resultado es interesante en dos sentidos. El primero es que los porcentajes mayores están entre los 5 y los 9 años que es el grupo de edad mayormente castigado. El segundo es que todos los porcentajes

superan el 40% y siete de ellos correspondientes al mismo número de edades superan el 70%. De estos siete hay varios que están por arriba del 80%.

En cuanto a las ganas de vengarse la relación estadísticamente significativa se dio con el nivel de castigo corporal. Hay un decremento de los que no recibieron castigo corporal en el último mes al castigo corporal severo del 17%. Aquí es importante señalar que quienes no recibieron castigo corporal en el tiempo en el que se mide la prevalencia pero que alguna vez en su vida les han pegado tienen un porcentaje de 91.8%.

Acerca de la ganas de llorar, los resultados del ANCOVA muestran la misma tendencia al decremento. No obstante es importante señalar que el porcentaje de quienes no recibieron castigo corporal en el mes previo al que respondieron la encuesta supera el 50%. El decremento hasta el castigo corporal severo es de 23%.

Cuando los niños respondieron sobre la necesidad de utilizar los métodos de disciplinamiento hay una opinión dividida. La respuesta que se refiere tanto a ninguno de ellos como a algunos suman más del 62%, esto es importante hacerlo notar porque en cada una de las encuestas realizadas cara a cara pedía a los niños si podían aclararme sus respuestas. Lo que me decían era que esta pregunta la relacionaban más con los métodos positivos que con los negativos. Por un lado, preferían que no les pegaran como método de disciplinamiento y por el otro, cuando respondían algunos se referían a que sólo preferían los métodos positivos.

No obstante, quienes respondieron que están de acuerdo con todos los métodos, es decir, el 27.5% reflejan una asimilación no sólo de los métodos positivos, sino también de los negativos. La segunda parte es la preocupante porque implica que al aceptar como forma de disciplinamiento los métodos negativos (castigo corporal y agresión psicológica) la probabilidad de que repitan patrones de violencia hacia sus futuros hijos es alta.

Dicho de otro modo, las niñas y los niños se van acostumbrando a que sus padres los castiguen de esa manera y con ello viene la aceptación. Es decir, nos indica que el proceso de normalización de la violencia es exitoso.

Ciertamente, la costumbre no implica que tanto las niñas como los niños dejen de sentir. Como vimos anteriormente, los resultados de esta investigación infieren que el 84% de la muestra fue golpeado en algún momento y que están experimentando sentimientos negativos al respecto. También vimos que el número de sentimientos aumenta con la severidad del castigo corporal. Sin embargo, también pudimos observar que cuando se analiza cada sentimiento en relación al nivel de castigo corporal, el porcentaje de cada sentimiento disminuye conforme avanza la severidad del castigo.

Considerando que el supuesto era que el porcentaje de cada sentimiento aumentará acorde a la severidad del castigo, lo que surge como una explicación no es que los niños estén sintiendo menos, sino que por un lado están reprimiendo sentimientos y por el otro, están manifestando la aceptación del castigo.

Lo anterior nos lleva a pensar que hay una normalización del castigo corporal en la cultura en la que están inmersos los niños de la muestra de mi investigación. Por lo tanto, su aceptación del castigo es parte de su proceso de socialización en la cultura del castigo corporal. Esto no quiere decir que las consecuencias de las que se ha hablado con anterioridad desaparezcan, sino que la aceptación de que los problemas se resuelven con violencia es un principio que se transmite generación tras generación.

Conclusiones

Los resultados nos muestran relaciones entre los diferentes tipos de castigo a los que son sometidos los infantes. Pero los hallazgos que hay que destacar, son: El primero, que las niñas y los

niños están siendo violentados de diversas formas en el campo doméstico; el segundo, que el castigo corporal tanto menor como severo están normalizados en el campo doméstico, de tal manera que podemos hablar del castigo corporal como parte esencial del habitus del campo doméstico en Hermosillo, Sonora; tercero, que las niñas y los niños experimentan diferentes sentimientos negativos hacia su padre o madre cuando se les aplica algún tipo de castigo corporal y que ello, ya es en sí misma una consecuencia grave; cuarto, que las niñas y los niños tienen una prevalencia mayor si se aumenta el rango de medición, lo que implica que es importante hacerlo en estudios futuros para determinar tanto una mayor prevalencia y también la cronicidad, es decir, la cantidad de veces que les pegan en un tiempo determinado. Lo anterior, nos lleva a reflexionar sobre las formas en que estamos educando a nuestros hijos en casa.

Referencias

Anne Dobbs, Terry, Anne B. Smith y Nicola J. Taylor. 2006. "No, We Don't Get a Say, Children Just Suffer the Consequences": Children Talk about Family Discipline." *International Journal of Children's Rights* no. 14 (2):137-156. doi: 10.1163/157181806777922694.

Bourdieu, Pierre. 2007. *Razones prácticas*. Barcelona: Editorial Anagrama.

CONAPO. 2010. "Índice de marginación por localidad 2010." En. México: Consejo Nacional de Población. [http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Indice de Marginacion por Localidad 2010](http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Indice_de_Marginacion_por_Localidad_2010) (accessed 5 de noviembre 2014).

Chaux, Enrique, Juliana Arboleda y Claudia RincÓN. 2012. "Community Violence and Reactive and Proactive Aggression: The Mediating Role of Cognitive and Emotional Variables." *Violencia Comunitaria y Agresión Reactiva y Proactiva: el Papel Mediacional de las Variables Cognitivas y Emocionales*. no. 21 (2):233-251.

- Deater-Deckard, Kirby, Gregory S. Pettit, Jennifer E. Lansford, Kenneth A. Dodge y John E. Bates. 2003. "The Development of Attitudes About Physical Punishment: An 8-Year Longitudinal Study." *Journal of Family Psychology* no. 17 (3):351-360. doi: 10.1037/0893-3200.17.3.351.
- Engfer, Anette y Klaus A. Schneewind. 1982. "Causes and consequences of harsh parental punishment: An empirical investigation in a representative sample of 570 German families." *Child Abuse & Neglect* no. 6 (2):129-139. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/0145-2134\(82\)90005-9](http://dx.doi.org/10.1016/0145-2134(82)90005-9).
- Foucault, Michel. 1976. *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gershoff, Elizabeth T. 2013. "Spanking and Child Development: We Know Enough Now to Stop Hitting Our Children." *Child Development Perspectives* no. 7 (3):133-137. doi: 10.1111/cdep.12038.
- Gershoff, Elizabeth T., Jennifer E. Lansford, Holly R. Sexton, Pamela Davis-Kean y Arnold J. Same-roff. 2012. "Longitudinal Links Between Spanking and Children's Externalizing Behaviors in a National Sample of White, Black, Hispanic, and Asian American Families." *Child Development* no. 83 (3):838-843. doi: 10.1111/j.1467-8624.2011.01732.x.
- Hawk, Carol Kozak y George W. Holden. 2006. "Meta-Parenting: An Initial Investigation into a New Parental Social Cognition Construct." *Parenting: Science & Practice* no. 6 (4):321-342. doi: 10.1207/s15327922par0604_3.
- Holden, George W., Paul A. Williamson y Grant W. O. Holland. 2014. "Eavesdropping on the Family: A Pilot Investigation of Corporal Punishment in the Home." *Journal of Family Psychology* no. 28 (3):401-406. doi: 10.1037/a0036370.
- Lansford, Jennifer E., Michael M. Criss, Robert D. Laird, Daniel S. Shaw, Gregory S. Pettit, John E. Bates y Kenneth A. Dodge. 2011. "Reciprocal relations between parents' physical discipline and

children's externalizing behavior during middle childhood and adolescence." *Development and Psychopathology* no. 23 (01):225-238. doi: doi:10.1017/S0954579410000751.

Lansford, Jennifer E. y Kirby Deater-Deckard. 2012. "Childrearing Discipline and Violence in Developing Countries." *Child Development* no. 83 (1):62-75. doi: 10.1111/j.1467-8624.2011.01676.x.

Lansford, Jennifer E., Kirby Deater-Deckard, Marc H. Bornstein, Diane L. Putnick y Robert H. Bradley. 2014. "Attitudes Justifying Domestic Violence Predict Endorsement of Corporal Punishment and Physical and Psychological Aggression towards Children: A Study in 25 Low- and Middle-Income Countries." *The Journal of Pediatrics* no. 164 (5):1208-1213. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jpeds.2013.11.060>.

Lansford, Jennifer E., Patrick S. Malone, Kenneth A. Dodge, Lei Chang, Nandita Chaudhary, Sombat Tapanya, Paul Oburu y Kirby Deater-Deckard. 2010. "Children's perceptions of maternal hostility as a mediator of the link between discipline and children's adjustment in four countries." *International Journal of Behavioral Development* no. 34 (5):452-461. doi: 10.1177/0165025409354933.

Lansford, Jennifer E., Laura B. Wager, John E. Bates, Gregory S. Pettit y Kenneth A. Dodge. 2012. "Forms of Spanking and Children's Externalizing Behaviors." *Family Relations* no. 61 (2):224-236. doi: 10.1111/j.1741-3729.2011.00700.x.

ONU- Comité de los Derechos del Niño. Observación General Núm. 8. ONU 2006. Available from <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G06/439/15/PDF/G0643915.pdf?OpenElement>.

Schwartz, Jonathan P., Sally M. Hage, Imelda Bush y Lauren Key Burns. 2006. "Unhealthy Parenting and Potential Mediators As Contributing Factors To Future Intimate Violence: A Review of the Literature." *Trauma, Violence, & Abuse* no. 7 (3):206-221. doi: 10.1177/1524838006288932.

- Straus, Murray A. 2008. "The Special Issue on Prevention of Violence Ignores the Primordial Violence." *Journal of Interpersonal Violence* no. 23 (9):1314-1320. doi: 10.1177/0886260508322266.
- Straus, Murray A., Emily M. Douglas y Rose A. Medeiros. 2014. *The primordial violence*. New York: Routledge.
- Straus, Murray A. y Mallie J. Paschall. 2009. "Corporal Punishment by Mothers and Development of Children's Cognitive Ability: A Longitudinal Study of Two Nationally Representative Age Cohorts." *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma* no. 18 (5):459-483. doi: 10.1080/10926770903035168.
- Straus, Murray A. y Julie H. Stewart. 1999. "Corporal Punishment by American Parents: National Data on Prevalence, Chronicity, Severity, and Duration, in Relation to Child and Family Characteristics." *Clinical Child & Family Psychology Review* no. 2 (2):55-70.
- Thornton, Victoria. 2014. "Understanding the emotional impact of domestic violence on young children." *Educational & Child Psychology* no. 31 (1):90-100.
- UNICEF. 1990. Convención sobre los Derechos del Niño. <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>.
- . 1999. "Niños y violencia." *Innocenti Digest* (2):1-24.
- Vazquez, Francisco. 2002. *Pierre Bourdieu. La sociología como crítica de la razón*. España: Montesinos.
- Willow, Carlyne, Tina Hyder, Fund Save the Children y Bureau National Children's. 1998. *It Hurts You Inside : Children Talking About Smacking*. London: National Children's Bureau Enterprises.

Conductas de riesgo en desertores escolares del estado de Oaxaca

Ángeles Patricia García Ramírez

Centro Universitarios Casandoo

RESUMEN

El término deserción escolar se define como “el abandono de las actividades escolares antes de terminar algún grado o nivel educativo (Secretaría de Educación Pública, 2005). El estudio de la deserción escolar es de gran importancia debido a que en la actualidad este fenómeno afecta a todos los países y también al sistema educativo mexicano y de acuerdo a datos estadísticos en los últimos años ha aumentado considerablemente. Por otra parte la deserción escolar está vinculado con las conductas de riesgo definidas por la Secretaría de Seguridad Pública (2011) como todo aquel comportamiento contrario a mantener la integridad física, emocional o espiritual de la personas y que puede incluso atentar contra su vida. Actualmente se sabe que estas conductas de riesgo se presentan con mucha más incidencia en los jóvenes de educación secundaria ya que es en este nivel donde los alumnos se encuentran en la etapa de la adolescencia y es propio de la edad que quieran experimentar todo tipo de comportamiento. Existen diversos estudios sobre la deserción escolar desde diversos enfoques, sin embargo, se desconocen y hacen falta estudios sobre las principales conductas de riesgo que detectan los docentes en los jóvenes antes de desertar. Por lo anterior se tuvo como objetivo describir las conductas de riesgo que observan los profesores en alumnos desertores escolares en el nivel secundaria a través de un estudio cualitativo de tipo transversal, se trabajó con 40 docentes de secundarias públicas, mediante un muestreo de tipo intencionado. Analizando los datos mediante estadística descriptiva y porcentajes de ocurrencia de las con-

ductas de riesgo. En los resultados se identificó que las conductas más frecuentes que presentaban los alumnos desertores de escuelas secundarias públicas son pandillaje, embarazo no deseado y consumo de drogas.

Se concluye con la necesidad de crear programas de capacitación y orientación dirigidos a los docentes y padres de familia que incluyan una serie de acciones que se deban de tomar para detectar a tiempo las conductas de riesgo en los adolescentes y así favorecer a que el alumnado concluya de manera satisfactoria su educación secundaria.

PALABRAS CLAVE: Deserción escolar, conductas de riesgo, nivel secundaria, adolescencia

INTRODUCCIÓN

La deserción escolar es un fenómeno que afecta a todos los países y también al sistema educativo mexicano, pero diversos autores hablan de esta problemática incluyendo ciertos aspectos específicos por ejemplo las conductas de riesgo en adolescentes, por tal motivo se hará una mención de la definición desde diversas concepciones teóricas.

La Secretaría de Seguridad Pública (2011) define las conductas de riesgo como “todo aquel comportamiento contrario a mantener la integridad física, emocional o espiritual de las personas y que puede incluso atentar contra su vida” (p. 11).

Por otra parte la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 1998 define a las conductas de riesgo como la “forma específica de conducta de la cual se conoce su relación con una susceptibilidad incrementada para una enfermedad específica o para un estado de salud deficiente” (p. 29).

También se pueden considerar como “todas aquellas acciones voluntarias o involuntarias, realizadas por un individuo o comunidad que puede llevar a consecuencias nocivas” (Corona y Peralta, 2011, p. 70).

De manera general se define a las conductas de riesgo como todo aquel comportamiento que atenta contra la integridad del individuo, ya sea de forma voluntaria o involuntaria y que incrementa la posibilidad de afectar su salud física, mental o espiritual, llevándolo a consecuencias nocivas (Secretaría de Seguridad Pública, 2011; OMS, 1998; Corona y Peralta, 2011).

Hablar de adolescencia es hablar de una serie de transformaciones y cambios. Para muchas personas es hablar de cosas negativas como conflictos, peligro, rebeldía, delincuencia, drogadicción, alcoholismo y de enfermedad; y para otras es hablar de cambios positivos como potencialidad, desarrollo, reforzar valores, fortalezas y crecer como personas para adentrarse en un nuevo mundo.

La Organización Mundial de la Salud en 1996 define a la adolescencia como la etapa que transcurre entre los 10 y 19 años, paralelamente clasifica bajo el concepto de juventud el periodo que comprende entre los 15 y 24 años y finalmente concibe como gente joven a quien tiene de 10 a 24 años de edad.

La adolescencia es una etapa de la vida con múltiples cambios que todos los seres humanos enfrentamos, unos con un grado mayor o menor de dificultad en algunos aspectos y esto se debe al contexto en que el joven se encuentra inmerso.

De acuerdo a Papalia, Wendkos, y Duskin (2011) "La adolescencia es una transición del desarrollo que implica cambios físicos, cognoscitivos, emocionales y sociales, y que adopta distintas formas e diferentes escenarios sociales, culturales y económicos" (p.354).

De acuerdo a Pineda y Aliño, se pueden englobar las siguientes características que presentan los adolescentes:

(a) Crecimiento corporal dado por aumento de peso, estatura y cambios de la forma y dimensiones corporales. Al momento de mayor aceleración de la velocidad de crecimiento en esta etapa,

se le denomina estirón puberal; b) Se produce un aumento de la masa muscular y de la fuerza muscular, más marcada en el varón; (c) El incremento de la velocidad de crecimiento, los cambios en la forma y dimensiones corporales, los procesos endocrino-metabólicos y la correspondiente maduración, no siempre ocurre de manera armónica, por lo que es común que presenten torpeza motora, incoordinación, fatiga, trastornos del sueño, que puedan generar trastornos emocionales y conductuales de manera transitoria; (d) El desarrollo sexual está caracterizado por la maduración de los órganos sexuales, la aparición de los caracteres sexuales secundarios y el inicio de la capacidad reproductiva; (e) Los aspectos psicosociales están integrados en una serie de características y comportamientos que en mayor o en menor grado están presentes durante esta etapa y van desde la búsqueda de sí mismo, hasta la formulación de un proyecto de vida (p. 17).

En la adolescencia se puede iniciar una amplia gama de conductas de riesgo que afecten la salud biopsicosocial, posibilidad que varía según la etapa de la adolescencia que esté pasando (Corona y Peralta, 2011, p. 69).

Hein (2004), clasificó los diversos comportamientos de riesgo en 4 grandes grupos: abuso de alcohol y drogas; relaciones sexuales no protegidas; bajo rendimiento, fracaso o deserción escolar y delincuencia, crimen o violencia (p.3-4). A continuación se describe cada uno de ellos:

a) Uso y abuso de alcohol y drogas

Durante la adolescencia se suele experimentar con una gran variedad de drogas legales, ilegales o controladas. El consumo de drogas se asocia a una amplia gama de variables individuales y contextuales de riesgo. Entre los factores que protegen contra el consumo de drogas se cuentan los controles personales tales como creencias religiosas o buen auto-concepto, y controles sociales como el apoyo social y estilos parentales adecuados (Hein, 2004, p. 4).

El consumo de sustancias tóxicas afecta de manera considerable la vida del individuo tanto en el ámbito académico como personal y familiar ya que muchas veces afecta en tal grado de manifestar poco interés en las actividades que realmente son importantes.

Por tal motivo, los adolescentes que consumen alcohol y tabaco tienen un menor desempeño académico; pero también, los que han abandonado procesos escolares presentan mayor proclividad a presentar estas pautas de consumo (Secretaría de Seguridad Pública, 2011, p. 12).

b) Relaciones sexuales no protegidas o precoces

El que los jóvenes tengan relaciones sexuales precoces o riesgosas se asocia a variables cognitivas tales como actitudes poco claras hacia la maternidad adolescente, actitudes de rechazo hacia normas sociales convencionales y estrés emocional. También se han asociado a ellas variables biológicas, como vivir una pubertad temprana, y de comportamiento, como el oposicionismo y los trastornos de conducta. Ciertas características familiares como la baja preocupación y una estructura familiar autoritaria han sido asociadas con este comportamiento de riesgo (Hein, 2004, p. 4).

Actualmente el embarazo en las jóvenes adolescentes presenta un alto porcentaje y trae como consecuencia la interrupción de los estudios en muchos casos ya no regresan a clases porque se enfrentan a una serie de responsabilidades.

El censo 2010 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) estimó que uno de cada seis nacimientos acontece en jóvenes de 15 y 19 años equivalente al 16.1 % (Secretaría de Educación Pública, 2012, p. 15).

c) Bajo rendimiento, fracaso y deserción escolar

Actualmente se considera que la permanencia escolar es el factor que más influye en el mejoramiento de las posibilidades futuras de inserción social y desarrollo personal pleno. La deserción escolar se ve influida por factores de riesgo como pobreza, bajo apoyo social para el aprendizaje, dificultades cognitivas, falta de motivación, necesidad de aprobación por parte de pares con problemas, estilos parentales inadecuados, y, finalmente, características de la malla curricular y una estructura poco atractiva de clases (Hein, 2004, p. 4).

d) Delincuencia, crimen y violencia

Los problemas en los que se pueden ver envueltos los jóvenes, y uno de los que tiene mayor preocupación y temor por parte de la opinión pública es la delincuencia y la violencia. Se han estudiado un sin número de variables de riesgo que anteceden al desarrollo del comportamiento delictivo como factores sociales, familiares, las influencias de los pares, y ciertas características cognitivas (Hein, 2004, p. 4).

De acuerdo a Peñaherrea (1998) los adolescentes tienen que hacer frente a una variedad de situaciones estresantes de tipo biológico, psicológico y social que los ubica frente a algún elemento de riesgo como son el deterioro de la autoestima, la interrupción del rendimiento escolar y una probabilidad mayor de que incrementen los comportamientos que comprometan su salud integral, especialmente durante la adolescencia temprana (p. 267).

Por todo lo mencionado anteriormente es común que los adolescentes que experimentan conductas de riesgo pierdan interés en las actividades escolares, por lo cual es necesario conceptualizar y caracterizar la deserción escolar, tema que se abordará en los siguientes párrafos.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) en el 2005 define “la deserción como el abandono de las actividades escolares antes de terminar algún grado o nivel educativo” (p.35).

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1987 define a la deserción escolar como “dejar de asistir a la escuela antes de la terminación de una etapa dada de la enseñanza, o en algún momento intermedio o no terminal de un ciclo escolar” (p. 210).

De acuerdo a Perassi (2009) “La deserción hace referencia al abandono del sistema educativo sin haber concluido el mismo. Abandonar la escuela suele ser una decisión que corona una historia previa de alejamiento paulatino (p. 69).

La mayoría de las definiciones coinciden al señalar que la deserción escolar se refiere a dejar de asistir a la escuela sin haber concluido un grado de estudio iniciado, esta puede ser primaria, secundaria, bachillerato o universidad, el cual se puede manifestar de manera temporal o definitiva, temporal quiere decir que el alumno abandona por un lapso sus estudios pero vuelve a retomarlos, o ya sea definitivo cuando el alumno deja totalmente de ir a la institución educativa sin idea de regresar.

Desde la década de los setenta en países como Estados Unidos y Alemania se han producido estudios desde diversas perspectivas y enfoques sobre este problema. Mientras que en países como Chile el tema de la deserción aparece a finales de la década de los cincuenta, en México se registra por primera vez en 1979 bajo el concepto de “abandono” (Ogarrio, 2012, p. 45).

Existen múltiples factores que intervienen en la deserción escolar, a continuación se mencionaran alguno de ellos.

De acuerdo a Espíndola y León (2002), la deserción escolar es el resultado de un proceso en el que intervienen múltiples factores y causas, alguna de los cuales son característicos de los niños

y jóvenes y de sus situaciones socioeconómicas (factores extraescolares), y de otros más, asociados a las insuficiencias del propio sistema educativo (factores intraescolares) (p. 53).

Por tal motivo González (2002), menciona que en la deserción “el individuo rompe con toda aquella relación que de alguna forma lo mantenía ligado a la escuela, para dedicarse a realizar actividades distintas a las académicas”(p. 11).

Generalmente los alumnos que dejan de asistir a la institución educativa es por ingresar al campo laboral, ya que uno de los principales factores que genera que un alumno deserte es el bajo nivel socioeconómico que presenta su familia.

Por otra parte Abril, Román, Cubillas y Moreno, (2008) mencionan que las razones de abandono escolar son factores económicos, que incluyeron tanto la falta de recursos del hogar para enfrentar los gastos que demanda la asistencia a la escuela, como el abandono que se produce para trabajar o para buscar empleo. Igualmente se encuentran los problemas familiares, aquellos asociados a la falta de interés, incluida la valoración virtual, no real, que hacen de la educación los padres y las madres; y los problemas de desempeño escolar: bajo rendimiento, problemas de conducta y otros asociados a la edad (p. 13).

Es importante recalcar que los problemas de conductas y otros asociados a la edad, se presentan con más frecuencia a nivel secundaria, como bien se sabe en este nivel los alumnos se encuentran en la etapa de la adolescencia y es propio de la edad que presenten conductas inadecuadas.

Los datos estadísticos que se conocen sobre la deserción escolar son de gran importancia ya que a través de esto y de los estudios previos se puede conocer que tanto ha disminuido y que estrategias se han implementado para poder combatir esta problemática que a todos los países aqueja.

En siete países (Bolivia, Brasil, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, República Dominicana y Venezuela), entre 40% y más de 70% de los estudiantes abandonan antes de completar el ciclo primario. En otros seis (Chile, Colombia, México, Panamá, Perú y Uruguay), en cambio, entre el 50% y 60% se produce en el transcurso de la secundaria y, con excepción de Chile, en todos ellos la deserción se concentra más en el comienzo que en el final del ciclo. En cinco países (Argentina, Costa Rica, Ecuador, Honduras y Paraguay) más de la mitad y hasta el 60% de los que abandonan la escuela lo hacen al finalizar el ciclo primario (Espíndola y León, 2002, p. 46).

La tasa de deserción total en el ciclo escolar 2010/2011 fue de 0.7% en educación primaria, 5.6% en educación secundaria y 14.9% en educación media superior, lo cual confirma lo expuesto en otros indicadores: cuanto más se avanza en el sistema educativo, existe mayor riesgo de abandonar la escuela. La desagregación del indicador en sus dos componentes muestra que el mayor abandono escolar ocurre durante el transcurso del ciclo escolar y no en la transición entre ciclos (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2013, p. 329).

Los factores considerados como reductores de la deserción escolar en los 90's en países de Latinoamérica fueron:

Aumento de la cobertura de la matrícula de preescolar, la introducción en algunos países de sistemas de promoción automática durante la enseñanza primaria, la iniciación, ampliación y mayor focalización de los programas y subsidios orientados a mejorar retención escolar, el mejoramiento de la infraestructura escolar y una mayor valoración por parte de los padres y de los propios estudiantes de la educación como principal o único capital capaz de mejorar las oportunidades de acceso a los empleos urbanos (Espíndola y León, 2002, p.48).

En México se realizó un estudio denominado desempeño académico y conductas de riesgo en adolescentes; el objeto de esta investigación fue conocer las diferencias en las conductas de riesgo (consumo de alcohol, tabaco y drogas, conducta sexual, intento de suicidio y conducta

antisocial) de adolescentes con un alto y bajo desempeño académico. Participaron en el estudio 1000 jóvenes estudiantes de bachillerato, 485 hombres y 515 mujeres, con un rango de edad entre 14 y 22 años. Para medir el desempeño académico se consideró el promedio académico, el número de materias reprobadas y ser alumno regular. Las conductas de riesgo se midieron a través de instrumentos que han sido aprobados en estudios previos con población mexicana. Los resultados mostraron que existen diferencias significativas entre adolescentes con alto y bajo desempeño escolar, es decir los adolescentes con bajo desempeño académico presentan más conductas de riesgo (consumo de sustancias adictivas, relaciones sexuales, intento de suicidio y conducta antisocial) en comparación con los jóvenes de alto desempeño escolar (Palacios y Andrade, 2007, p. 5).

Se conocen algunas propuestas para combatir las conductas de riesgo en los jóvenes como el enfoque integral de desarrollo humano propuesto en el marco conceptual de la OPS es una estrategia de promoción de salud. De esta manera, el gran desafío de los próximos años será utilizar este marco para desarrollar programas integrales, recolectar información desagregada, mejorar el acceso a los servicios, mejorar el ambiente donde viven, comprometerse con la promoción de salud, mejorar el vínculo entre escuelas, familias y comunidades, apoyar la transición a la edad adulta, utilizar un enfoque de género en los servicios, fomentar la participación juvenil y promover la articulación interinstitucional (Maddaleno, Morello, y Infante, 2003, p. 137).

METODOLOGÍA

El objetivo general de esta investigación fue describir las conductas de riesgo que observan los profesores en alumnos desertores de secundarias públicas del estado de Oaxaca a través de un estudio cualitativo de tipo transversal, se trabajó con 40 docentes de secundarias públicas, mediante un muestreo intencional. Se tomaron como criterios de inclusión a los docentes que aceptaron participar en la encuesta hasta terminar el proyecto y entregaron el cuestionario asig-

nado, se excluyó a los docentes que durante el transcurso de la aplicación decidieron no continuar, o fueron transferidos a otra institución educativa o no regresaron el cuestionario.

Para el análisis de los datos se utilizó estadística descriptiva a través de porcentajes de ocurrencia de las conductas de riesgo.

RESULTADOS Y ANÁLISIS

Respecto a los resultados en la tabla 1 se muestra, que la conducta más observada por los docentes en los alumnos desertores fue que alguna vez fueron parte de una pandilla o banda, así mismo, observaron un comportamiento antisocial en los jóvenes, según los resultados los docentes dicen que todos los alumnos inscritos sí asisten a la escuela pero hay otros que mencionan lo contrario, y ellos consideran que la deserción escolar se debe a las conductas de riesgo.

Tabla 1. Porcentajes de respuestas de docentes respecto a conductas de riesgo.

ITEMS	SI	NO
1.-Alguna vez observó que sus alumnos hayan fumado un cigarrillo de tabaco, aunque no lo hayan terminado.	15%	85%
2.-Alguna vez vio a un alumno fumando un cigarrillo de tabaco en las instalaciones escolares.	5%	95%
3.-Alguna vez observó a uno de sus alumnos fumando cigarrillos regularmente, es decir, por lo menos un cigarrillo por día durante más de 30 días.		100%

4.-Observó alguna vez a los alumnos presentarse alcoholizados aunque haya sido en una sola ocasión.	30%	70%
5.-Alguna vez observó que sus alumnos portaran una aguja para inyectarse una droga.	3%	97%
6.-Usted sabe si algunos de sus alumnos desertores alguna vez haya sido parte de una pandilla o banda.	68%	32%
7.-Actualmente sabe si alguno de sus alumnos desertores forma parte de una pandilla o banda.	30%	70%
8.-En los últimos 12 meses, ¿observó a los alumnos enfrentarse en una pelea con otros jóvenes?.	33%	67%
9.-En alguna de estas peleas se utilizó algún tipo de arma, como cuchillos, armas de fuego, etc.	3%	100%
10.-Durante los últimos 30 días, ¿observó que algún alumno llevara consigo algún tipo de arma como cuchillos, armas de fuego, etc.?	28%	97%
11.-En los últimos 12 meses, ¿observó a un alumno o alumna con maltrato físico?.	10%	72%
12.-Alguna vez uno de sus alumnos desertores estuvo en un centro de detención de jóvenes, en la cárcel o en una prisión por haber cometido un delito.	18%	90%
13.-Alguna de sus alumnos desertores estuvo sin hogar o vivía en la calle.	58%	82%
14.-Usted observó un comportamiento antisocial en alguno de sus alumnos desertores.	50%	42%
15.-Actualmente todos los alumnos que están inscritos asisten a la escuela.	45%	50%
16.-Usted considera que la deserción de alguno de sus alumnos se debió a causa de una conducta de riesgo.		55%

Al preguntarle a los docentes que mencionaran que droga había visto consumir a sus alumnos desertores alguna vez, se puede observar en la gráfica 1, que el 65% ignora saber si sus alumnos consumieron alguna droga, un 17% menciona que marihuana o hachís, un 9% inhalación de pegamento o cemento, latas de aerosol o spray; el 7% observó drogas de tipo medicamentosas (como analgésicos, estimulantes, antidepresivos, etc.); un 2% mencionó que otro sin especificar cuáles.

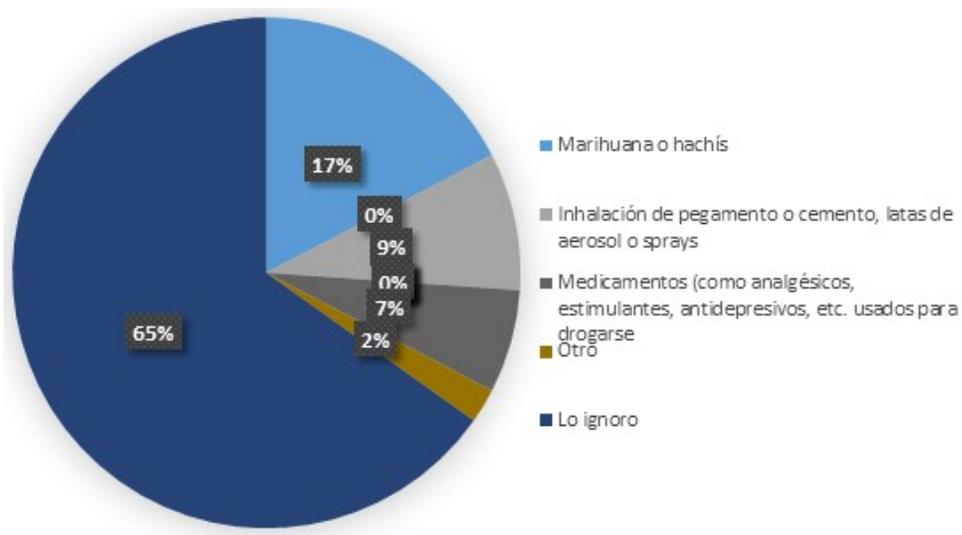


Figura 1. Porcentaje de algunas drogas que se vio consumir a los alumnos.

En la figura 2 se observa que el 32.5% de la población afirma que algunas de sus alumnas desertoras definitivamente sí estuvo embarazada, pero el mismo porcentaje de la población menciona que no sabe si las alumnas estuvieron embarazadas cuando desertaron, un 15% mencionó que probablemente sí estuvieron embarazadas, pero el mismo porcentaje indica que definitivamente no estuvieron embarazadas, el 5% mencionó que sus alumnas desertoras probablemente no estuvieron embarazadas cuando desertaron.

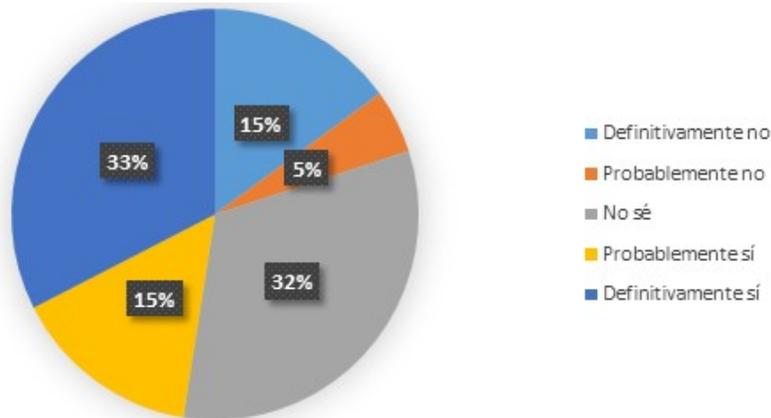


Figura 2. Porcentaje de alumnas embarazadas desertoras.

En la gráfica 3 se muestra que al preguntarle a los docentes sobre las conductas de riesgo que observaron en sus alumnos desertores; el 36% afirmó haber observado pandillaje, el 26% mencionó que embarazo no deseado, el 16% observó consumo de drogas, el 15% manifestó que consumo de alcohol, y el 7% otra conducta de riesgo no especificada.

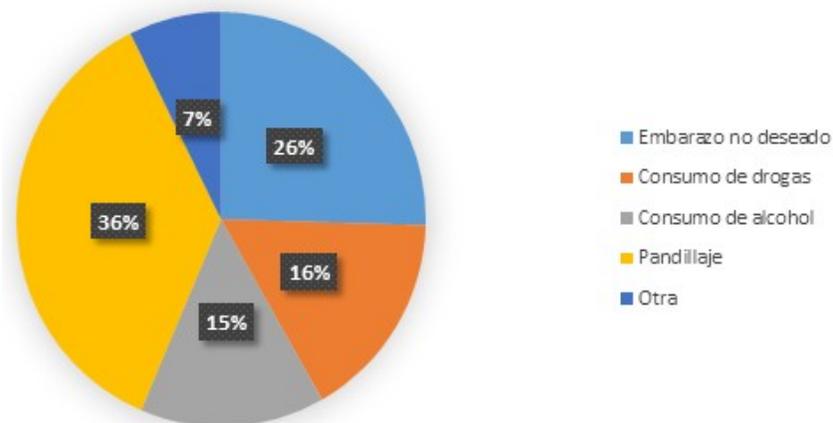


Figura 3. Porcentaje de las conductas de riesgo observadas en las alumnas desertoras.

En la pregunta abierta que se le realizó a los docentes sobre las conductas de riesgo que consideran la mayor causante de la deserción escolar, el 31% de los docentes manifestó que la deserción está asociada con la desintegración familiar, por otra parte el 24% menciona que es debido al pandillerismo, 12% menciona que es la falta de comunicación con los padres, el 9% está asociado con la adicción a las drogas y el mismo porcentaje comenta que es por el desinterés hacia el estudio, el 6% menciona que es debido al embarazo en las adolescentes y el mismo porcentaje señala que es por la violencia y finalmente un 3% de los docentes encuestados comenta que la deserción es debido a la reprobación.



Figura 4. Porcentaje de las conductas de riesgo en los adolescentes

CONCLUSIONES

De manera general en el estudio se puede observar que la conducta de riesgo que más detectan los docentes en los jóvenes escolares es pertenecer a una pandilla o banda, Hein en el 2004 señala que “las conductas se presentan debido a que durante la adolescencia, más que en cualquier otra etapa de la vida, las personas exploran y experimentan diversos comportamientos” (p.4). Llama la atención que en las preguntas de opción múltiple el 68% de los docentes mani-

festó que el pandillaje es la conducta más frecuente entre los jóvenes de educación secundaria. Además resalta el hecho que de que al preguntarle de manera abierta a los docentes que mencionara que conducta de riesgo considera la mayor causante de la deserción en los jóvenes el 31% de los docentes manifestó que la deserción está asociada con la desintegración familiar, y el 24% coinciden que es el pandillaje. En relación a esto Meschke, Bartholomae y Zentall (2002) mencionan que entre los factores que protegen al adolescente para que no presenten este tipo de conductas, se pueden señalar a las relaciones positivas del adolescente con su familia (Palacios y Andrade, 2007, p. 6).

Los resultados son congruentes con los encontrados en la literatura, específicamente coinciden con los estudios desarrollados por la Secretaría de Seguridad Pública, pues en ellos se encontró que las pandillas se conforman en promedio por 11 jóvenes que han abandonado la escuela en sus diferentes etapas, y que en 2008, había en Monterrey un total de 2 mil pandillas, en Guadalajara 605, y en la delegación Iztapalapa del Distrito Federal, 30; lo que corresponde a casi 29 mil adolescentes involucrados en actividades que han crecido de manera sostenida en los últimos años y que comprenden robos, asaltos, adicciones, daños en propiedad ajena, lesiones y riñas.

Es probable que los resultados obtenidos puedan ser atribuidos a la zona donde se realizó el estudio, de hecho existen algunos estudios que han explicado esta situación a partir de un hecho comprobado que los niños y jóvenes pertenecientes a clases sociales bajas tiene una tasa más alta de delincuencia que los pertenecientes a las clases media y alta. Principalmente cometen delitos con más frecuencia y con daños más graves en las personas y en las cosas (Vázquez, 2003, p. 19).

Sería conveniente desarrollar futuras investigaciones en las que se estudiaran las conductas de riesgo en los jóvenes desertores, especialmente la conducta de pandillaje o pertenecer a cierto grupo y cómo afecta el rendimiento académico de los alumnos, tanto en el nivel secundaria como medio superior ya que es en estos niveles donde los alumnos aún se encuentra en el pro-

ceso de la adolescencia. Respecto a la metodología sería conveniente realizar otros estudios en los que se haga énfasis en la observación directa de estas conductas de riesgo tanto en zonas marginadas como rurales. En cuanto al instrumento se sugiere aplicarlo directamente a los alumnos para obtener resultados enriquecedores y tener una perspectiva diferente.

El valor principal de los datos obtenidos se encuentra en el terreno de describir las principales conductas que presentan los jóvenes en educación secundaria, sin embargo, aún no es posible determinar porque los docentes no logran detectar a tiempo dichas conductas y llevar a cabo acciones para prevenir la deserción escolar.

Los datos recabados nos permiten tener un referente o base para futuras investigaciones, así mismo tomar medidas preventivas para disminuir las conductas de riesgo en los jóvenes y lograr que continúen con su formación académica. Pero no son concluyentes respecto a si el docente es capaz de descubrir a tiempo las conductas y que hacer en caso de detectarlas.

El estudio se planteó como objetivo describir las conductas de riesgo que observan los profesores en alumnos desertores de educación secundaria, en ese sentido se logró dicho objetivo en virtud a que los resultados presentados fueron precisos para determinar cuáles son las conductas de riesgo más frecuente entre los adolescentes. Por otra parte, los datos nos permiten aceptar la hipótesis debido a que la conducta que más detectan los docentes es que los jóvenes pertenecen a una pandilla o banda.

Por lo anterior sería conveniente crear programas de capacitación y orientación dirigidos a los docentes y padres de familia que incluyan una serie de acciones que se deban de tomar para detectar a tiempo las conductas de riesgo en los adolescentes y así favorecer a que el alumnado concluya de manera satisfactoria su educación secundaria.

Finalmente es importante recalcar que la prevención de las conductas de riesgo nos lleva a que los alumnos puedan terminar su formación escolar y en un futuro tener una profesión con lo

cual podrán tener una mejor calidad de vida, ya que la sociedad actualmente nos exige cada vez mas preparación académica.

BIBLIOGRAFÍA

- Abril, E., Román, R., Cubillas, M. J., & Moreno, I. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1), 2-16.
- Corona, F., & Peralta, E. (2011). Prevención de conductas de riesgo. *Revista Médica Clínica CONDES*, 22(1), 68-75.
- Espíndola, E., & León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de Educación*(30), 39-62.
- González, A. M. (2002). *Reflexiones sobre los factores que influyen en la deserción escolar del adolescente*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hein, A. (2004). Factores de riesgo y delincuencia juvenil, revisión de la literatura nacional. *Fundación Paz Ciudadana*. Chile: Autor.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2013). *Panorama educativo de México 2012. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior*. México: Autor.
- Maddaleno, M., Morello, P., & Infante, F. (2003). Salud y desarrollo de adolescentes y jóvenes en Latinoamérica y El Caribe: desafíos para la próxima década. *Salud Pública de México*, 45(1).
- Ogarrio, P. (2012). *La deserción escolar de los jóvenes en pobreza patrimonial: programa de Becas de Educación Media Superior y los factores de deserción*. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1987). Manual de encuestas sobre hogares. *Departamento de Asuntos Económicos y Sociales Internacionales*, 17(31).
- Organización Mundial de la Salud. (1998). Promoción de la Salud. Ginebra: Subdirección General de Epidemiología, Promoción y Educación para la Salud.
- Palacios, J., & Andrade, P. (2007). Desempeño académico y conductas de riesgo en adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo*(7).
- Papalia, D., Wendkos, S., & Duskin, R. (2011). *Desarrollo Humano* (vol.11). México: McGraw-Hill.
- Peñaherrera, E. (1998). Comportamiento de riesgo adolescente: una aproximación psicosocial. *Revista de Psicología de la PUCP*, 16(2).
- Perassi, Z. (2009). ¿Es la evaluación causa del fracaso escolar? *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(50), 65-80.
- Pineda, S., & Aliño, M. (1999). *Manual de prácticas clínicas para la atención integral a la salud en la adolescencia* (Vol. 1). Cuba, Habana: MINSAP.
- Secretaría de Educación Pública. (2005). *Lineamientos para la formulación de indicadores educativos*. México: Autor.
- Secretaría de Seguridad Pública. (2011). Deserción escolar y conductas de riesgo en adolescentes. *SubSecretaría de Prevención y Participación Ciudadana*, 1-33.
- Vázquez, C. (2003). Teorías criminológicas sobre delincuencia juvenil. En *Delincuencia juvenil. Consideraciones penales y criminológicas* (págs. 63-199). Madrid.

Instrumento de autoconciencia y autoestima-concepto en niños con capacidades diferentes

Alicia Moreno Salazar, Jazmín Mendoza Ibarra,
Isabel Stange Espínola y Dulce María Carolina Flores Olvera

B.U.A. de Puebla

Resumen

El trabajo presenta un instrumento para conocer la autoestima y autoconcepto de niños/as con capacidades diferentes, así como la autoconciencia de su condición. El fin último de la investigación es que la información obtenida ayude en la intervención psicológica y educativa de los niños y sus familias. El instrumento denominado: Cuestionario de Autoconciencia y Autoestima-concepto en niños con Capacidades Diferentes (CA3CD) contiene 3 apartados. 1. Autoconcepto y autoestima; 2. Conciencia del padecimiento y 3. Percepción de la familia, maestros. La información se obtiene tanto con preguntas directas como con material gráfico. Para obtener información del primer apartado se cuenta con apoyos gráficos: 1. Rompecabezas de niño y niña y 2. Caritas de expresiones básicas: felicidad, tristeza, preocupación, sorpresa y enojo. Para el apartado dos se utilizan preguntas concretas, por ejemplo: ¿Sabes por qué vienes a esta escuela? ¿Qué te han dicho tus papás? Se aplica dentro de una Entrevista Semiestructurada, cara a cara y en forma lúdica. Se trabaja en tres sesiones de 40 minutos. El instrumento quedó conformado después de pruebas piloto con cinco niños sin capacidades diferentes y dos niños con una condición diferente, en edades entre los 5 y los 12 años. La creación de un cuestionario de apoyo para indagar los aspectos de autoconcepto, autoestima y conciencia del padecimiento en niños con capacidades diferentes representa todo un reto, entre

muchas otras cosas, porque los métodos convencionales difícilmente permiten acceder a estas experiencias. Se insta a las/os investigadores para seguir construyendo instrumentos para conocer más, qué piensan, cómo perciben y sienten los/as niños/as con capacidades diferentes.

Palabras Clave: cuestionario, autoestima-autoconciencia, capacidades diferentes, niños.

Introducción

Las capacidades diferentes, son aquellas condiciones en la persona que presenta alguna deficiencia o dificultad que abarca aspectos físicos, intelectuales, mentales y/o enfermedades crónicas. La Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (UNICEF, 2013) define la discapacidad como un término genérico que abarca deficiencias, limitaciones de la actividad y restricciones a la participación. De acuerdo con la Organización Mundial de la salud (OMS, 2010) se entiende por un ambiente de discapacidad a la interacción entre las personas que padecen alguna enfermedad (por ejemplo parálisis cerebral, síndrome de Down, depresión, entre otras) y factores tanto personales como ambientales (por ejemplo actitudes negativas, transporte y edificios públicos inaccesibles y un apoyo social limitado).

Se calcula que más de mil millones de personas están aquejadas por la discapacidad en alguna forma. Tienen dificultades importantes para funcionar entre 110 millones (2,2%) y 190 millones (3,8%) personas mayores de 15 años, sin embargo las tasas de discapacidad están aumentando debido en parte al envejecimiento de la población y al aumento de la prevalencia de enfermedades crónicas (OMS, 2010).

De acuerdo con los resultados del Censo de Población y Vivienda 2010, 5 millones 739 mil personas en el territorio nacional declararon tener dificultad para realizar al menos una de las siete actividades evaluadas: caminar, moverse, subir o bajar (en adelante caminar o moverse); ver, aun usando lentes (ver), hablar, comunicarse o conversar (hablar o comunicarse); oír, aun usando

aparato auditivo (escuchar); vestirse, bañarse o comer (atender el cuidado personal); poner atención o aprender cosas sencillas (poner atención o aprender); limitación mental; es decir, son personas con discapacidad. Cifra que representa 5.1% de la población total del país (INEGI, 2013). De estas cifras el 3.2 representa a niños, donde el 1.8% son niños y 1.4% niñas.

Desde la perspectiva centrada en la persona, la discapacidad es un término que elimina la posibilidad de ser un “todo”, puesto que al suprimir un elemento esencial el individuo queda limitado en sus capacidades, quizá aprenderá a vivir con ello pero nada más. Las capacidades diferentes dan la oportunidad de contemplar al sujeto como un ser único, y como tal, cada individuo posee capacidades y habilidades distintas a otro ser humano, animal o cosa. En una visión global y siguiendo este plano, todos tenemos capacidades diferentes y eso no nos hace más ni menos que los demás, al contrario, mediante eso podemos complementarnos como seres sociales que somos. En este caso, se pretende llamar la atención para a aquellas personas que poseen características que les impiden o dificultan ser considerados como “sanos” en un sentido estricto de la palabra y que además son personas que tienen capacidades que pueden llegar a desarrollar de manera óptima para insertarse en el ámbito social de manera funcional.

Por su parte, el INEGI (2013) en el censo de Población y vivienda de México 2010, para determinar la condición de discapacidad, se adoptaron los siguientes dominios: movilidad, funciones sensoriales y estructuras del ojo y oído, aprendizaje y aplicación de conocimientos, autocuidado y comunicación. Se modificaron algunos conceptos en relación con encuestas anteriores a fin de disminuir los prejuicios personales y sociales de declararse persona enferma o con deficiencias.

En virtud de la Convención sobre los Derechos del Niño y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, todos los niños y niñas tienen derecho a disfrutar del más alto nivel posible de salud (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2013), que implica además de la salud física, la salud mental, que los niños en general deberían gozar, sin embargo llegan a

tener limitaciones que les impide llevar una vida plena emocionalmente, ya sea por condiciones sociales, familiares o individuales.

Ante este panorama podríamos creer que no queda mucho por indagar en el tema, sin embargo al hacer una búsqueda más exhaustiva nos encontramos que aún quedan muchas cosas por explorar y entre ellas está presente el conocer cómo se sienten los niños ante alguna condición limitante física o mental. De esta manera se genera una propuesta para crear un instrumento que nos permita conocer cómo se perciben los niños con capacidades diferentes ante su padecimiento y el ambiente cercano que le rodea. Como parte fundamental para ayudar al niño en un tratamiento multidisciplinario, ya que el estado emocional influye en todos los aspectos en los que se desenvuelve, principalmente por la edad en la que se encuentran influirá en su autoconcepto futuro y en la manera en cómo interpreta la información que recibe, ya sea en el ámbito educativo o social o personal.

La investigación aborda la percepción que tienen los niños con capacidades diferentes, de su autoestima, autoconcepto, relación con personas cercanas y conciencia de su padecimiento. Se aboca a la creación de un instrumento que permita conocer la autoestima y autoconcepto de niños/as con capacidades diferentes, así como la autoconciencia de su condición y cómo perciben la relación con las personas más cercanas con el fin de que la información recabada ayude en la intervención clínica, psicológica y educativa. La mayoría de los estudios se centra en el padecimiento mismo más que en la vivencia y emociones del niño(a) quien la padece. No hay suficiente material que nos permita saber la percepción desde la propia vivencia de los niños con capacidades diferentes, los instrumentos de valoración que hay para la autoestima, autoconcepto y autoconciencia están diseñados para niños y niñas sin capacidades diferentes, por lo que el trabajo presenta un instrumento para conocer la autoestima y autoconcepto de niños/as con capacidades diferentes, así como la autoconciencia de su condición y contexto familiar.

Método

La construcción del instrumento se hizo para recoger información sobre Autoconciencia, Autoestima, Autoconcepto y la relación con su contexto familiar en niños con alguna capacidad diferente. Se pensó para niños de entre 6 y 12 años con las siguientes capacidades diferentes: Parálisis cerebral, Discapacidad intelectual, Déficit de Atención, Problemas de aprendizaje. Los criterios de inclusión fueron: poder expresarse mínimamente de manera verbal y comprender el contenido del material. Se diseñó la herramienta de evaluación tomando en cuenta las condiciones presentes en los niños ya que no existen suficientes instrumentos que abarquen los aspectos que se toman en cuenta en esta investigación.

El instrumento es un cuestionario que consta de una entrevista semiestructurada de tipo cualitativo basada en otras herramientas. Para su elaboración se revisaron varios cuestionarios de autoestima y autoconcepto para niños. Entre ellos: el Inventario de autoestima de Coopersmith para niños, validado en población mexicana por Cantú, Verduzco, Acevedo y Cortés (1993); la Escala de Autoconcepto de Piers-Harris (Gorostegui, 1992; Piers y Harris, 1969) y la Escala de la conciencia que es un instrumento para mejorar la conciencia de enfermedad en pacientes con daño cerebral adquirido (Caballero, García y Renau, 2007).

La elección de las preguntas y de las instrucciones se adaptó a la edad del niño para que reflejen las fases del desarrollo evolutivo de sus capacidades; por ello se eligieron una serie de preguntas adecuadas al lenguaje de los niños y que pudieran comprender con mayor facilidad, mismas que sirven de guía para el aplicador siendo que si lo considera necesario puede modificar en la sintaxis.

La guía de entrevista se estructuró de la siguiente manera: 1) Autoconcepto y autoestima; 2) Conciencia del padecimiento; 3) Percepción y relación del niño con familia, maestros o personas cercanas. Está acompañada de dos apoyos gráficos: 1) Rompecabezas de niño y niña; 2) Caritas que

reflejan expresiones básicas. La forma de aplicación es de manera presencial, en tres sesiones de treinta a 40 minutos aproximadamente cada una. Las sesiones pueden ser continuas si el aplicador así lo considera por el tiempo disponible y condiciones del ambiente.

1. Autoconcepto y autoestima

Coopersmith (1957) considera que la autoestima es la evaluación que el individuo hace, y constantemente mantiene en relación a sí mismo; expresa una actitud de aprobación o de rechazo e indica el grado en el cual el individuo se siente capaz, significativo, exitoso y valioso, es un juicio individual que un individuo comunica a otros a través de reportes verbales y otros comportamientos. Para Sullivan (1953), el “Yo mismo” emerge de la interacción social. También identificó la autoestima como una organización de experiencia educativa llamada ser, por la necesidad de evitar o minimizar accidentes de ansiedad. Al elaborar esto, notó que el niño internaliza esos valores y prohibiciones que facilitan el logro de satisfacción en formas que son aprobadas por otras personas importantes. Los subsistemas de aprobación o desaprobación son organizados dentro de un marco de trabajo de “Yo el bueno” y “Yo el malo”. En cuanto a las definiciones de autoestima y autoconcepto evidencian que éstas no pueden ser separados, ya que forman parte de un continuo que involucra la evaluación y la definición de sí mismo en relación a diferentes aspectos como el social, los ideales y desde luego el ambiente en el que la persona se desenvuelve, llámese trabajo, escuela, casa, deporte, etc. (Baeza, 2013).

Para la evaluación de esta área se emplea el rompecabezas con una figura de niño y otro de niña que se aplican de acuerdo al sexo del evaluado. El rompecabezas tiene definidas las partes del cuerpo y está dividido en ocho partes donde cada parte abarca en su mayoría una parte esencial del cuerpo humano. El material gráfico se apoya de una base semiestructurada de preguntas para hacerle a los evaluados durante el juego con el rompecabezas.

Se aplica de la siguiente manera: se presenta al niño o niña el rompecabezas mencionado. Las instrucciones son: "Mira lo que tengo aquí, es un rompecabezas ¿qué te parece si jugamos con él?". Durante el juego se le irán haciendo preguntas basadas en una guía previa, como por ejemplo: "¿Mira el cabello del niño, te gusta? ¿Crees que su cabello es más bonito que el tuyo?" Se seguirá esta dinámica hasta abarcar la mayoría de las partes del cuerpo.

2. Conciencia del padecimiento

En el ámbito de las neurorehabilitaciones, el modelo holístico de actuación sobre los déficit de conciencia de enfermedad consta de tres niveles de intervención bien diferenciados y de adquisición progresiva: 1) Percepción de los déficit; 2) Conciencia de las repercusiones funcionales que dichos déficit implican; 3) Capacidad de adaptación al futuro en función de las limitaciones individuales de forma realista. De acuerdo con esta definición, la recuperación de la conciencia de enfermedad exige el empleo de herramientas que, además de instruir sobre los déficit y sus implicaciones funcionales, contemplen la competencia social (interacción social, habilidades sociales, etc.) como parte del proceso (Caballero, M. Ferri, J. García, M. Chirrivella y J. Renau, O., 2007).

En la entrevista para conocer si los niños tienen conciencia de lo que padecen se realiza una serie de preguntas a manera de juego con imágenes. Como ejemplo de preguntas están las siguientes: ¿Sabes por qué vienes a esta escuela? ¿Qué te han dicho tus papás? ¿Qué viene a tu cabecita del porqué te traen aquí? ¿Vas a otra escuela aparte de ésta? ¿Cuál? ¿Te gusta estar aquí? ¿Por qué? ¿Has ido al doctor? ¿Mucho o poquito? ¿Qué te dice cuando vas? ¿Te gusta ir al doctor?

3. Percepción y relación del niño con familia, maestros o personas cercanas

Para este apartado se presentan al niño seis caritas que representan algunas de las emociones básicas: felicidad, tristeza, llanto, indiferencia, sorpresa y enojo. Primero habremos de asegurar-

nos de que el niño o niña identifique las emociones correctamente: ¿Qué ves en esta carita? Esta es una carita de felicidad. Posteriormente el niño o niña tendrá que decirnos con qué caritas identifica más a los miembros de su familia y a sí mismo(a), primero el evaluador dará un ejemplo: "Ahora me vas a decir cuál de estas caritas tienes siempre. Por ejemplo, yo tengo ésta (felicidad) y ésta (sorpresa) casi siempre".

Prueba Piloto.

Se llevó a cabo una prueba piloto con 7 niños entre 5 y los 12 años. Cinco niños sin capacidades diferentes y dos niños con una condición diferente (parálisis cerebral y deficiencia intelectual) de once y doce años de edad respectivamente.

Las adaptaciones que se hicieron al cuestionario inicial después de estas aplicaciones fueron tanto en contenido como en los gráficos. En algunos niños se pudo observar que les es difícil identificar las emociones expresadas en las "caritas" cuando éstas son similares, es por ello que se redujeron en número a seis caritas con las expresiones: felicidad, tristeza, indiferencia, enojo, sorpresa, llanto.

Para analizar el apartado de autoconcepto y autoestima se decidió aplicar en conjunto la guía de preguntas con el rompecabezas como material de apoyo para que de esta manera no resulte tedioso para el niño, para que no sólo el niño responda a las preguntas o diálogo y se convierta en un juego.

Para que resultara más práctico y comodidad del aplicador, se modificó el diseño inicial del cuestionario, ya que el trabajar con niños con capacidades diferentes requiere de mucha atención y puede resultar un distractor realizar muchas anotaciones

Resultados

CUESTIONARIO DE AUTOCONCIENCIA Y AUTOESTIMA-CONCEPTO EN NIÑOS CON CAPACIDADES DIFERENTES (CA3CD)

Instrucciones

1. *Autoconcepto y autoestima.* Presentar al niño(a) el rompecabezas de niño o niña de acuerdo a su sexo. Platicar con el niño previamente para establecer rapport, posteriormente decirle que jugaremos con un rompecabezas y preguntarle si podría ayudarnos a armarlo. Mientras el niño está armando el rompecabezas el aplicador deberá preguntar sobre las partes del cuerpo en las que se está deteniendo y relacionarlas con el cuerpo del niño. Ejemplo: "Mira las piernas del niño ¿para qué le servirán? ¿qué puedes hacer con las tuyas?"; "Sus ojos son bonitos ¿no crees? ¿los tuyos te gustan?". Marcar las observaciones de sus respuestas en la silueta que se muestra en la hoja de anotaciones, ya sea con una "X" en las partes del cuerpo que probablemente le desagraden y con una "/" en aquellas donde no hay conflicto o le agradan.

También está otra guía de ítems que permiten conocer más lo que piensa el niño sobre sí mismo y sobre los que lo rodean. Marcar en la casilla correspondiente su respuesta para posterior análisis.

2. *Conciencia del padecimiento.* Mostrar las imágenes de escuela, doctor y maestra. Mientras se muestran realizar la entrevista con las preguntas guía, el aplicador deberá contemplar que pueden surgir muchas más preguntas de las que están en la hoja de anotaciones.

3. *Percepción y relación del niño con personas cercanas.* Enseñar al niño las "caritas", éste deberá reconocer las emociones que presentan, de no ser así el aplicador ayudará a que las reconozca e identifique la emoción que expresan.

Comenzará el niño por decir qué caritas están frecuentes en él, para esto deberá elegir tres de ellas y explicar porqué las eligió. Si el niño o niña tiene problemas para comprender la instrucción el aplicador puede dar el primer ejemplo con sí mismo. Ejemplo: "Yo por ejemplo casi siempre estoy feliz, sorprendida y de vez en cuando triste." Si pide tomar más de tres caritas o menos caritas dejar que lo haga y hacer las respectivas observaciones.

Hacer la misma dinámica con los padres y hermanos de los niños sólo si viven con él/ella o en su defecto, preguntar con quién viven y utilizar la opción de "otros", ya que puede ser parte de una familia extensa o compuesta.

AUTOCONCEPTO Y AUTOESTIMA



	Sí	No	Tal vez	Observaciones
Eres feliz				
Tienes muchos amigos				
Estás triste				
Te portas mal				
Tu cara es bonita				
Eres fuerte				
Eres buen niño/a				

Haces cosas malas				
Molestas a otros niños				
Los demás te molestan				
Eres buen amigo/a				
Eres un niño/a obediente				
Tus papás te quieren				
Te gusta cómo eres				
Te gustaría ser diferente a como eres				
Te gusta venir a la escuela				
Te gusta jugar con otros niños				
Quieres a tus hermanitos				
Lloras mucho				
Si fueras otro niño/a te gustaría más				
Hay cosas que haces mejor que otros niños				
Vales más que otros niños				

CONCIENCIA DEL PADECIMIENTO

Enseñar imágenes mientras se hacen las preguntas (pueden surgir más dudas durante el proceso).



¿Sabes por qué vienes a esta escuela?(Explorar si sus papás, tutor o maestros le han dicho algo respecto a su condición)	
--	--

¿Vas a otra escuela? ¿Te gusta estar aquí? ¿Por qué?	
¿Has ido al doctor? ¿Mucho o poquito? ¿Qué te dice cuando vas? ¿Te gusta ir al doctor?	
¿Cómo te sientes con tus maestros? ¿Qué piensas de los maestros? ¿Te tratan bien?	
¿Quieres mucho a tu mamá? Mamá te trata bien. Mamá te dice que te quiere	
¿Quieres mucho a tu papá? Papá te trata bien Papá te dice que te quiere	
¿Tienes hermanos? ¿Quieres mucho a tus hermanos?	
Que viene a tu cabecita del porqué te traen aquí.	

PERCEPCIÓN Y RELACIÓN DEL NIÑO CON PERSONAS CERCANAS



Observaciones

Mamá



Papá



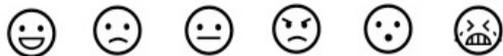
Hermano 1



Hermano 2



Hermano 3



Otro:



Otro:



Otro:



Conclusiones

La creación de un cuestionario de apoyo para indagar en los aspectos de autoconcepto, autoestima y conciencia del padecimiento en niños con capacidades diferentes representa todo un reto, sobre todo si no se puede evaluar al niño(a) satisfactoriamente con otro instrumento de evaluación cuantitativa o si se desea conocer más a fondo la parte subjetiva de su condición. Se requiere de la experiencia y conocimiento del aplicador sobre los aspectos evaluados por lo que es necesario que sea una persona calificada para la evaluación ya que muchos aspectos pueden resultar proyectivos en el niño(a). Así como también al ser un cuestionario semi-estructurado permite la adaptación al contexto y/o situación diversa que se presente con los niños evaluados y su aplicación.

Los resultados obtenidos ante la aplicación del cuestionario serán utilizados para los fines que mejor convenga en el tratamiento psicológico, educativo o personal del niño, garantizando más que nada la inclusión social, educativa y familiar.

Todos los niños son y piensan diferente, el tener una condición distinta a lo denominado normal no garantiza que están mal o bien. Como todos podemos sentirnos de una u otra forma y percibir las cosas distintas, así es con ellos. La diferencia reside en que no siempre podremos aplicar los métodos convencionales para conocer lo que piensan, por ello, al contar con un material que nos permita tener esta información, nos ayudará a comprender más sobre su condición y por ende llevar un plan de intervención adecuado a sus necesidades. Se insta a los y las investigadoras para seguir construyendo instrumentos para conocer más, qué piensan y cómo perciben y sienten los/as niños/as con capacidades diferentes. Esta perspectiva, además de dar una visión más amplia de las capacidades diferentes, brinda la posibilidad de estructurar, crear y/o mejorar las estrategias de intervención, tanto dentro de la psicología clínica como educativa.

Referencias bibliográficas

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2013). Las personas con discapacidad en México, una visión al 2010. INEGI. 39-42 Disponible en:

http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/discapacidad/702825051785.pdf

Baeza, E. (2013). *Trastorno por déficit de atención, autoestima y autoconcepto en niños atendidos en el Hospital Infantil de México "Federico Gómez"*. (Tesis de licenciatura). UNAM, México.

Caballero, M. Ferri, J. García, M. Chirrivella, J. Renau, O. (2007). Escala de la conciencia: un instrumento para mejorar la conciencia de enfermedad en pacientes con daño cerebral adquirido. *Rev Neurol* 44(6): 334-338

Cantú, A; Verduzco, A; Acevedo, M; Cortés, J. (1993). Validez y confiabilidad del inventario de autoestima de Coopersmith, en población mexicana. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 25(2), 247-255

Coopersmith, S. (1957). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2013). *Niñas y niños con discapacidad*. UNICEF.
Disponible en: <http://www.unicef.org/sowc2013/>

Gorostegui, M. (1992). Escala de autoconcepto Piers-Harris; adaptación para Chile. *Castalia: Revista de Psicología de la Academia*, 7, 80-97.

Organización Mundial de la Salud (OMS, 2014). *Discapacidad y salud*. Disponible en:
<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs352/es/>

Piers, E. V. y Harris, D.B. (1969). *The Piers-Harris Children's Self-Concept Scale*. Nashville, Tennessee: Counselor Recording and Tests.

Sampieri R., Fernández C., Baptista P. (2010). *Metodología de la investigación*. Perú: Mc Graw Hill

Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York. Norton