



*Facultad de
Estudios Superiores
Zaragoza-UNAM*



Carrera de Psicología



*1° y 11 de octubre del 2018
de 10 a 14 y 16 a 20 horas Auditorio Campo I*

Los trabajos de investigación (básicas u aplicadas) recopilados en esta memoria, son de exclusividad y responsabilidad de los autores que los trabajaron.

DIRECTORIO

Dr. Víctor Manuel Mendoza Núñez
Director

Dr. Vicente Jesús Hernández Abad
Secretario General

Dra. Rosalinda Escalante Pliego
Secretaria de Integración, Promoción y Desarrollo Académico

Dra. Mirna García Méndez
Coordinadora de Trayectoria Escolar
de las Ciencias de la Salud y del Comportamiento

Mtra. Gabriela C. Valencia Chávez
Jefa de la Carrera de Psicología

Mtra. Gloria Moreno Baena
Coordinadora de Psicología Educativa

Dr. Fausto Tomás Pinelo Ávila
Mtro. Miguel Ángel Jiménez Villegas
Lic. Alberto Antonio Ramírez Villa
Profesores de Psicología Educativa
Comité Organizador

Foroeducativa.com.mx

Índice

1. **Autoestima y Género, repercusiones sociales en la autoestima escolar debido a las influencias sobre el género** (página 4)
Carlos Omar Vázquez
2. **Influencia del estilo de crianza en el acoso escolar, agresión y victimización, en niños de primer grado de una secundaria del Estado de México** (página 16)
Dirce Angélica García Galicia y Fernando Alejandro Sánchez Ruíz
3. **Competencias profesionales en la Práctica Supervisada de Psicología Educativa. Estudio exploratorio.** (página 25)
Fausto Tomás Pinelo Ávila, Miguel Ángel Jiménez Villegas
4. **Crítica al Plan de Estudio vigente de Psicología, a través de la opinión docente.** (página 35)
Marisol Guzmán Ramírez, Edwin Saúl Chávez
5. **Diseño de un programa de intervención para un niño con dificultades viso-espaciales.** (página 53)
Eduardo Amaranto Jiménez Padilla, Cesar Augusto de León Ricardi.
6. **Inclusión Educativa: Estudio de un caso** (pagina 64)
Magdalena Cristina Hernández Rodríguez, Oscar Rojas Uribe, Cecilia Faustina Hernández Rodríguez y Carmen Josefina Hernández Rodríguez.
7. **Propuesta de Psicoprofilaxis Quirúrgica en niños** (página 75)
Martha Aida Rocha García
8. **Elaboración de un plan de intervención para un niño con problemas de control inhibitorio** (página 83)
Gloria Alheli Chávez Juárez
9. **Programa de intervención neuropsicológica para un niño con problemas en la conciencia fonológica.** (página 94)
Daniela Jiménez Campos, Cesar Augusto de León Ricardí.
10. **Análisis de comprensión lectora en niños de nivel primaria** (página 102)
Eduardo Amaranto Jiménez Padilla, Gloria Alheli Chávez Juárez, José Eduardo Carmona Guerrero, Maribel Hernández González.
11. **La implicación del contexto mexicano en las competencias del nivel de educación superior.** (página 112)
Erika Cynthia Domínguez Reséndiz y Maria de los Angeles Crescencio Cruz

Autoestima y Género, repercusiones sociales en la autoestima escolar debido a las influencias sobre el género.

Carlos Omar Vázquez

Introducción

La autoestima es indispensable en las relaciones biopsicosociales, por lo tanto el ser humano no puede estar exento de ellas, es de suma importancia un análisis para comprobar si existen diferencias en el nivel de autoestima que tienen los niños y las niñas en edad escolar primaria en México.

Esta investigación tiene como objetivo saber si la autoestima global de niñas de edad escolar es menor que en niños, con la finalidad de comprender y hacer notables los diversos factores que la propician, como son los estereotipos y constructos sexistas con respecto al género, por mencionar algunos.

La información recabada concilia la aportación de campos teóricos como la psicología y las teorías sobre el género y la autoestima. También se mencionan los contextos escolares y el desarrollo de los niños, ya que son estos en donde los niños y las niñas tienen gran interacción social entre sus pares y profesores, así mismo fortalecen su autoestima y autoconstructo.

A lo largo del tiempo en los contextos familiares, escolares y de trabajo, en México se han detectado diferencias de trato que se relacionan con el género, lo que parte de constructos sociales sexistas, además de estereotipos basados en prejuicios y creencias subjetivas, que pueden llegar a tener efecto negativo en la autoestima de las personas que se ven afectadas por estas diferencias de trato.

La influencia de las perspectivas de género que toman lugar en los contextos escolares de educación primaria es un importante tema de análisis porque es un fenómeno que permea en la autoestima de los niños y niñas que pueden ser detonantes en el comportamiento y que tienen una posible correlación.

Marco teórico

Para el caso de esta investigación el sexo se define como hombre y mujer, llamado también sexo biológico por tener ciertas las características correspondientes definidas biológica y fisiológicamente.

Si bien la mayoría de las personas nacen de sexo masculino o femenino (sexo biológico), se les enseñan los comportamientos apropiados para varones y mujeres (normas de género), en especial cómo deben interactuar con otros miembros del mismo sexo o del sexo opuesto en los hogares, las comunidades y los lugares de trabajo (relaciones entre los géneros), y qué funciones o responsabilidades deben asumir en la sociedad (roles de género).

Género

El término género es un constructo social, en el que hay una diferenciación entre características. El término género refiere a los conceptos sociales de las funciones, comportamientos, actividades y atributos que cada sociedad considera apropiados para los hombres y las mujeres. Las diferentes funciones y comportamientos pueden generar desigualdades de género, es decir, diferencias entre los hombres y las mujeres que favorecen sistemáticamente a uno de los dos grupos. (OMS, 2018)

El género también es una consideración hecha con base en los modelos de comportamiento y en el conjunto de la normativa que se establece en un determinado contexto situacional, relacionado con el hecho de ser hombre o mujer; es decir, las diferencias entre sexos: los papeles, los estereotipos, las actitudes, las funciones cognitivas, el temperamento, el comportamiento social, la ocupación, los gestos, los hábitos, la personalidad, y todo aquello que marque diferencias entre ellos a partir del ser distinguido por tener un cierto tipo de genitales (Cardacci, 1990; Jackson et al., 1994; Lamas, 2002).

El rol social de género.

Generalmente el rol social que juegan las personas está determinado por los constructos de género que se crean derivados del sexo, tomando en cuenta diversos factores contextuales, estos constructos llegan a tener un carácter sexista.

El papel o rol de género se puede definir entonces como las prescripciones, normas, expectativas establecidas social y culturalmente, para intentar normar el comportamiento de hombres y mujeres (Cardacci, 1990; Giraldo, 1981; Lara, 1993, Lamas 2002).

En México el rol social tiene implicaciones en la autoestima escolar de los niños y niñas, considerando que aún existen comunidades en donde no se les permite a las mujeres acceder a la educación dentro de un contexto escolarizado, en la escuela las diferencias de trato así como de oportunidades tiende a repercutir directamente en la autoestima, tanto de niños como de niñas impregnado de usos y costumbres.

Contextos escolares en México.

Un principio básico para instaurar un sistema educativo más justo obliga a establecer acciones concretas contra estas desigualdades, aunque no todas sean competencia exclusiva del ámbito educativo (Narro Robles, Martuscelli Quintana, & Barzana García, 2012). La gran mayoría de estas diferencias y desigualdades en algunos de los casos tienen que ver en muchos aspectos con el factor género, pudiera suponerse que en la escuela tanto niños como niñas tienen un trato igualitario, sin embargo la realidad es que las diferencias de trato que vienen desde la primera institución que es la familia se trasladan y continúan en la escuela.

Suele decirse que los niños de 6 a 11 años están en la edad escolar porque es la etapa de la vida cuyo eje es el aprendizaje, que se logra en las clases, en juegos y relaciones con los demás (UNICEF, 2005).

Los niños y niñas en edad escolar no están exentos a tener baja autoestima como consecuencia de la forma en la que son tratados, derivado de la influencia de género.

En este período de edad también planteada como niñez intermedia por Papalia, es en la que el niño tiende a aprender y desarrollar la confianza, sin embargo para que eso se cumpla influyen diversos factores, que pueden ser favorables y en ocasiones no, como es el caso de los prejuicios y constructos sexistas, tanto como niños como niñas tienden a sufrirlos, así como ya se mencionó, la diferencia en el trato y el rol que toman dentro de los distintos grupos sociales a los que pertenecen.

En México existen campañas y programas para evitar la diferencia de trato con respecto al género entre niñas y niños como la de "Igualdad, ni más ni menos" por parte del gobierno de la república, en el que se plantea una igualdad en el trato.

Autoestima, género, y repercusiones sociales.

Tanto niños como niñas en edad escolar pueden llegar a tener autoestima baja debido a estas situaciones, sin embargo se plantea que las niñas tienden a tener un nivel de autoestima escolar más bajo, entendiendo la autoestima escolar como, la evaluación que la persona hace y habitualmente mantiene con respecto a sí misma en relación con su desempeño en el ámbito escolar, considerando su capacidad, productividad, importancia y dignidad, implicando un juicio personal expresado en actitudes hacia sí mismo. Coopersmith (1996).

Se plantea que una buena autoestima depende del autoconcepto, y la autoimagen. La autoestima tiene gran significancia en todo tipo de relaciones sociales, y de conductas propias. Es el principal factor que nos da la capacidad de realizar o no conductas, es un valor interno y una capacidad autocrítica de nuestras capacidades, así como de la imagen percibida en diferentes ambientes. La primaria, ya sea por la edad formativa de la personalidad y de las creencias centrales, así como la escuela que es el primer choque a una estructura social de diferentes jerarquías después de la familia, es un factor importante para la fijación e internalización de diferentes valores morales y de autopercepción.

Por otra parte, Harter (1988) (Citado en A. J. Vázquez, 2004) define la Autoestima como la autovalía global que hace el sujeto de sí mismo, habla de un aprecio global, sin embargo otros se refieren a la autoestima como una suma de componentes, por ejemplo, Santrock (2002) dice que ésta es la evaluación global de la dimensión del yo o self. También se refiere a la autoestima como la autovalía o a la autoimagen, y refleja la confianza global del individuo y la satisfacción de sí mismo.

Posteriormente, Branden (De Mézerville, 2004,) dice que La autoestima está configurada por factores tanto internos como externos. Entiendo por factores internos, los factores que dependen del individuo mismo, como el individuo-idea, creencias, prácticas o conductas. Por otra parte entiende a los factores externos como los factores del entorno: los mensajes transmitidos verbal o no verbalmente, o

las experiencias suscitadas por los padres, los educadores, las personas significativas para nosotros, las organizaciones y la cultura.

La autoestima en el área académica consiste en la evaluación que la persona hace sobre sí misma en cuanto a su desempeño en el ámbito escolar, considerando su capacidad, su importancia en la escuela, y como futuro profesional, de igual forma implica un compromiso, pues se ve motivado, porque tiene las capacidades y aptitudes necesarias para llevar correctamente su desempeño en la escuela. Mientras que la autoestima en la familia consiste en la evaluación que la persona acuña con respecto a sí misma en relación con sus interacciones en los miembros del grupo familiar, su capacidad, importancia y dignidad, implicando un duelo en el yo ideal y el autoconcepto que ha venido formando, proyectado de las expectativas y juicios de los padres y demás integrantes, generando ciertas actitudes hacia sí mismo.

Como punto de partida se considera que el género posee tres dimensiones básicas, interrelacionadas y acopladas en la práctica cotidiana de los sujetos: 1) el género se forma en conceptos concretos que se modelan social y subjetivamente, 2) se especializa (en función del lugar y el contexto) y 3) el género se representa, se simboliza y se predica a través de discursos y representaciones sobre lo femenino y lo masculino desde la puesta en uso de esquemas de género de visión y división y desde la producción de identidades y categorías sociales (Gomez,2009).

En un principio, el proceso de educación social inicia con la familia y después se reproduce en la escuela. Dicha reproducción está basada en la (s) conducta (s) y estereotipos que continúan promoviendo la desigualdad de condiciones para la mujer y afectan su desarrollo integral. No solamente la escuela, sino también la familia y la sociedad, reproducen y fortalecen estas conductas y estereotipos que producen una serie de condicionantes que incrementan las desigualdades entre hombres y mujeres. (Llaven & Trejo, Et al., 2005).

La adquisición de los autoconceptos referidos a la identidad sexual y específicamente al rol de género, evoluciona durante la niñez y la adolescencia en una permanente interacción de atributos personales y variables ambientales (McConaghi, 1979; Sebin y Sprafkin, 1986). García Perales (2012) menciona que los niños desde edades tempranas identifican su género y poco a poco asume y delimita las conductas que corresponden a cada rol de género, tomando como pauta la cultura en que se desarrolla.

En el ámbito escolar, la transmisión de los estereotipos de género se lleva a cabo a través de procesos como: actitudes e interacciones diferenciales de los maestros hacia los niños y niñas, desigualdad en la utilización de varios tipos de material y no acceso a determinadas actividades; estrategias utilizadas para la formación de grupos de trabajo; representación diferenciada de los niños y niñas en los libros y materiales escolares; organización diferenciada del sistema escolar cuando a los papeles de los docentes (Neto et al. 1999). Cabe señalar que aunque actualmente se encamina la educación con base a potencialidades, todavía existen

ciertas actuaciones que fomentan a menudo estereotipos de género, en especial las actitudes y prácticas docentes en las que se tienen expectativas distintas de los alumnos y alumnas en relación con sus capacidades o representaciones estereotipadas de las disciplinas y profesiones con connotaciones femeninas o masculinas (Rossi y Barajas 2015).

Rendimiento escolar y autoestima

Por lo general, los niños con buen rendimiento escolar tienen una buena autoestima. Tienden a confiar en sus capacidades, dado que esto es causa-efecto (trabajo-apruebo), y a sentirse auto eficaces y valiosos.

La autoestima académica (cómo se percibe el niño en la situación escolar) es muy importante dentro de la autoestima global. Aquellos que tienen un buen desempeño en la escuela, por lo general no presentan problemas de autoestima, y se sienten satisfechos con ellos mismos, también en otros ámbitos. Los que tienen un bajo rendimiento escolar, en cambio, tienden a presentar una baja motivación por aprender, se esfuerzan poco, se quedan con una sensación de frustración por sus experiencias de fracaso, se sienten poco eficaces y evitan los desafíos escolares. Normalmente estos alumnos, presentan una autoestima baja. Cuando logran algún éxito tienden a atribuirlo a causas externas (suerte, facilidad de la prueba, entre otros) y los fracasos a causas intrínsecas (no puedo, no soy capaz, etc.) con lo que estas atribuciones tienden a empeorar su autoconcepto con un alto costo emocional, siendo el freno al desarrollo de la autoestima.

En una investigación realizada por Broc (2000) se encontró que, partiendo de que un adolescente tiene una baja autoestima, todavía no es posible predecir a qué tipo específico de conducta o trastorno éste dará lugar (fracaso escolar, depresión, suicidio, trastornos de la conducta alimentaria, conductas antisociales y/o delincuencia, etc.). Por lo tanto, consideraba que si existe una relación entre la autoestima y el aprovechamiento escolar aunque no de manera significativa, o no en todos los casos.

Metodología

Planteamiento del problema

¿Existe alguna diferencia en el nivel de autoestima entre algunos niños y niñas de algunas primarias de la Ciudad de México?

Objetivos de la investigación

Objetivos generales: Indagar los niveles de autoestima de los niños de 6 a 9 nueve años en edad escolar básica primaria

Objetivos específicos

Describir las repercusiones que tienen los ideales machistas, en el nivel de autoestima de niñas y niños de 6 a 9 años de escuela primarias de la de la Ciudad de México

Tipo de investigación

Es una investigación transeccional descriptiva, tiene como objetivo indagar la incidencia y los valores en que se manifiesta una o más variables (Autoestima). El procedimiento consiste en medir en un grupo de personas una variable (en este caso autoestima escolar) y proporcionar su descripción. Es por lo tanto, un estudio puramente descriptivo.

Población y muestra.

La muestra consta de 384 niños entre 6 y 13 años, estudiantes al momento de la aplicación de las pruebas, de educación primaria. Repartidos en 173 niños y 211 niñas

Resultados.

Los resultados de los cuestionarios fueron analizados en medias comparativas de autoestima global, abordando las cinco dimensiones evaluadas por el cuestionario EDINA (física, social, afectiva, académica o escolar y ética). Mostrando un mayor puntaje en autoestima global en las niñas. (Ver Tabla 1.)

Para saber si esta diferencia es significativa se aplica una prueba tipo "T de Student" para muestras independientes. En donde salió un nivel de significancia de 0.364 ($P=0.05$), lo que rechaza la hipótesis inicial, donde las niñas tendrán un nivel de autoestima global menor a los niños. (Ver Tabla 2)

En cuanto a los resultados estadísticos describen las correlaciones encontradas, en una tabla cruzada los datos fueron el sexo y la autoestima global, dando como resultado de la muestra total que tanto niños como niñas tienen autoestima baja, siendo estas últimas las que presentan el mayor número de autoestima global baja. (Ver Tabla 3.)

Tabla 1

Tabla 2

Prueba de muestras independientes

Prueba de Levene de
igualdad de varianzas

prueba t para la
igualdad de medias

		F	Sig.	t	gl
Autoestima global	Se asumen varianzas iguales	.825	.364	-.689	382
	No se asumen varianzas iguales			-.691	371.756

Tabla 3

Tabla cruzada sexo*autoestima global

Recuento

		Autoestima global					Total
		Muy baja	Baja	Media	Alta	Muy alta	
sexo	Niño	71	27	14	18	43	173
	Niña	88	19	25	17	62	211

Total	159	46	39	35	105	384
-------	-----	----	----	----	-----	-----

95% de intervalo de confianza de la diferencia

		Inferior	Superior
autoestima global	Se asumen varianzas iguales	-.462	.222
	No se asumen varianzas iguales	-.461	.221

Tabla de frecuencia

Sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Niño	173	45.1	45.1	45.1
	Niña	211	54.9	54.9	100.0

Total	384	100.0	100.0
-------	-----	-------	-------

Autoestima global

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy baja	159	41.4	41.4	41.4
	Baja	46	12.0	12.0	53.4
	Media	39	10.2	10.2	63.5
	Alta	35	9.1	9.1	72.7
	Muy alta	105	27.3	27.3	100.0
	Total	384	100.0	100.0	

Conclusiones.

Los resultados muestran un cierto índice de constructos machistas respecto al género, puesto que las niñas representan una media estadísticamente significativa mayor que la de los niños, de igual forma las niñas presentaron los valores más altos respecto a la baja autoestima.

De igual forma se corroboró que los roles de género pueden inferir de una forma importante, como una variable en la relación que tienen con el autoestima, es decir

la variable género y todas las atribuciones, culturales y sociales que implica, estas tienden a repercutir en la autoestima baja presentada por las niñas.

A pesar de algunos programas utilizados por la secretaria de Educación Pública (SEP) para fomentar la igualdad de género, como lo es “Género en educación” y “NI más listos, ni menos listas” por mencionar algunos, que invitan a los profesores a dar una clase no bilateral y concientizar a la sociedad, así como proyectos del gobierno de la CDMX, como “Reinserción social para mujeres” donde se busca la igualdad de oportunidades en este tipo de programas.

En este trabajo se corrobora la latente correlación que existe entre las perspectivas de género derivadas por constructos de carácter sexista y machista y que impactan en la autoestima de las niñas de mayor forma que en la de los niños debido a las atribuciones socioculturales que se le atribuyen a cada uno y que afectan a la autoestima ya que son seres biopsicosociales.

Por lo tanto se concluye que el nivel de autoestima es niñas de edad escolar primaria es más bajo que el de los niños ya que hay cierto grado de internalización de constructos machistas que se ven reflejados en diferentes dimensiones de la autoestima en edades tempranas. Los resultados de la aplicación del cuestionario EDINA (Cuestionario para la Evaluación de la autoestima en la infancia) los sustentan.

Es importante entender que los dispositivos de control sobre los niños son centrales en la conformación de la identidad de géneros, tienen una profunda y fuerte raíz emocional que trasciende los modelos y normas sociales, por ello es difícil pensar en cambios radicales, ya que la transformación de la vida cotidiana en las formas de pensamiento y prácticas sociales se gesta a través de diversas generaciones.

Fuentes de consulta

- Arnold K.D., Noble, D., Subonnick R.F (1996) Mujeres notables: Perspectivas sobre el desarrollo del talento femenino. NJ Hantop Press.
- Caro, I. (2002). Género y salud mental. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Coopersmith, S. (1995). Los antecedentes de la autoestima. Psychologist
- Craighead, E., McHale, S. y Poper, A. (2001). Self-Esteem Enhancement With. New York: Pergamon.
- de Doctor). Universidad de Granada.
- **De la desmoralización a la concientización La escuela secundaria en México 1925-1940**
- De Mézerville, G. (2004). Ejes de salud mental. Los procesos de autoestima, dar y

- Garcia Perales, R.: “La educación desde la perspectiva de género”, en ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, Nº 27, 2012.
- Gil, R (1998). Valores humanos y desarrollo personal. Madrid, España: Escuela Española Colección Editorial DIA.
- Gómez, Mariana Daniela; (2009). El género en el cuerpo. *Avá. Revista de Antropología*.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Harter, S. (1990). Identity and self-development. En S. Feldman y G. Elliott (Eds). *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 352-387). Cambridge: Harvard University Press.
- J. Vázquez, R. Jiménez y R. Vázquez (2004) Escala de autoestima de Rosenberg: fiabilidad y validez en población clínica española. Colegio Oficial de Psicología de Andalucía Occidental y Universidad de Sevilla.
- Lamas, M. (2002) *Cuerpo: Diferencia Sexual y Género*. México: Taurus
- Lihua, Z y Lizhu, Y. (2006) Un estudio experimental sobre el desarrollo de la autoestima en niños de 4 a 8 años. *Psychological Science: China*.
- Llaven Coutiño, Gabriel; Trejo Sirvent, María Luisa; Pérez y Pérez, Hugo César; (2015). *EL ENFOQUE DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN*. Atenas, Octubre-Diciembre, 49-61.
- McConaghi, M. J. (1979). Gender permanence and the genital basis of gender: Stages in the development of constancy in gender identity. *Child Development*, 50 (4), 1223-1266.
- MCKay, M. y Fanning, P. (1999). *Autoestima. Evaluación y Mejora*. Madrid: Ediciones Martínez Roca.
- multilingüe de evaluación de la autoestima. (Tesis para la obtención del grado
- Narro Robles, José; Martuscelli Quintana, Jaime y Barzana García, Eduardo (Coord.).(2012) *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. [En línea]. México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM_ <http://www.planeducativonacional.unam.mx>
- Neto A., Cid M., Pomar C., Peças A., Chaleta E., Folque A. (1999) *Estereotipos de género*. Lisboa: Comisión para la Igualdad y los Derechos de las Mujeres.
- Orenstein, P. (1994) *Estudiantes: Mujeres jóvenes, autoestima y una brecha de confianza*. Nueva York: Doubleday

- Ramos, R. (2008). Elaboración y validación de un cuestionario multimedia y recibir afecto y adaptación al estrés. México: Trillas.
- Rossi Cordero A. Barajas Frutos M. (2015) *Elección de estudios CTIM y desequilibrios de género. Enseñanza de las Ciencias, 33(3), 59-76.*
- Santrock, J. (2002). Psicología de la educación. México: Mc Graw Hill.
- Vargas, Mauro (2014) Masculinidades por igualdad de género.

“INFLUENCIA DEL ESTILO DE CRIANZA EN EL ACOSO ESCOLAR, AGRESIÓN Y VICTIMIZACIÓN, EN NIÑOS DE PRIMER GRADO DE UNA SECUNDARIA DEL ESTADO DE MÉXICO”

Dirce Angélica García Galicia
Fernando Alejandro Sánchez Ruíz
Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

6º Semestre

dir.angye@gmail.com

Cel. 5585519554

Resumen

El Bullying es denominado como una conducta de persecución física o psicológica que realiza un alumno contra otro al que elige como víctima de repetidas ataques. Estilo Crianza se denomina como el conjunto de valores, conocimientos, estrategias, conductas que utilizan los padres o tutores para influir y orientar desarrollo de los niños. El propósito de esta investigación fue describir y correlacionar el Bullying con los estilos de crianza. Se utilizó una muestra de 97 sujetos; 50 son hombres, 47 mujeres, de 12 y 13 años de edad. Los datos se analizaron estadísticamente con el programa SPSS, obteniendo como resultado diferencias entre los sexos respecto a categorías de agresor y víctima, teniendo un estilo de crianza Permisivo. Un importante número de adolescentes que no son víctimas ni agresores. Por último se realizó una prueba de correlación de Pearson, arrojó una relación poco significativa entre los estilos de crianza y el Bullying.

Palabras Clave:

Estilos de Crianza, Bullying, Acoso Escolar, Agresor, Víctima.

Estilos de Crianza.

Definición de los estilos de crianza

La crianza la definimos como el conjunto de valores, conocimientos, estrategias, acciones, conductas que utilizan los padres o tutores para influir, orientar y cooperar en el crecimiento y desarrollo de los infantes. (Miranda 2007)

Clasificación de los estilos de crianza

En 1983 Maccoby y Martin propusieron una clasificación de los estilos de crianza, exponiendo que estos eran el resultado de una combinación entre afecto y control. La primera se denominó apoyo parental y define como “todas aquellas conductas orientadas a que el niño se sienta cómodo en presencia de los padres y confirme la idea de que es aceptado y aprobado como persona, es el grado en que los padres promueven la autorregulación y la asertividad del hijo por medio de la atención de sus necesidades.” La segunda se denominó control parental y se refiere a la forma en que el padre instala los límites o normas y castiga el rompimiento de ellos. De la combinación de las dos dimensiones mencionadas resultan los cuatro estilos.

Schaefer también describió cuatro modelos de estilos de crianza que dependen de dos variables: *el control disciplinario y la calidez afectiva*.

Así se han de denotar los estilos educativos; en primera instancia, un afecto negativo y un bajo control de autoridad darán como resultado un estilo educativo negligente o indiferente; en cambio si es que se da un estilo educativo con un alto control de autoridad y un afecto negativo, dará como resultado un estilo educativo autoritario; en dado caso de que se presente un estilo educativo con un bajo control de autoridad y un afecto positivo, este será permisivo o indulgente; y por último, un estilo educativo con un alto grado de control de autoridad con un afecto positivo obtendrá un estilo autoritativo o democrático.

Estilo de Crianza Negligente o Indiferente

Los padres negligentes son aquellos que muestran poco o ningún compromiso con su rol de padres. No ponen límites a sus hijos porque no hay un verdadero interés por hacerlo. Les faltan respuestas afectivas o de control conductual en situaciones diarias y/o en aquellas en que críticamente se requieren. Son padres que puntúan

bajo en las dos dimensiones de exigencia y afectividad. En casos extremos, son explícitamente rechazantes.

De igual manera Papalia (2007) menciona que los padres con este estilo de crianza tienden a ser apáticos, incompetentes, irresponsables o emocionalmente aislados. Así como críticos y poco comunicativos, la atmósfera familiar tiende a ser caótica.

Los hijos resultantes de esta educación son niños con problemas de autocontrol, pobre funcionamiento académico y problemas de conducta en la escuela y en su vida cotidiana, desarrollan conductas agresivas.

Los niños educados mediante este estilo de crianza poseen baja autoestima, no acata ninguna norma ni límite, no son sensibles a las emociones de los demás, son muy vulnerables a los conflictos sociales y personales.

Estilo de crianza autoritario

Los padres autoritarios son aquellos que imponen normas rígidas, afirman su poder sin cuestionamiento, usan la fuerza física como coerción o como castigo y a menudo, no ofrecen el cariño típico de los padres autoritativos. Son altamente exigentes, demandantes y directivos, y muestran bajos niveles de expresiones afectivas. Están orientados hacia la afirmación del poder y la búsqueda de la obediencia; llegan a ser altamente intrusivos. No existe el diálogo, no se estimula la independencia ni la individualidad.

Los niños educados mediante este estilo de crianza carecen de espontaneidad, curiosidad y originalidad, son dominados por sus compañeros, acumulan “grandes dosis de agresividad” y enojo, sus logros escolares son pobres, muestran poca iniciativa y creatividad, suelen tener escasas habilidades sociales, suelen ser personas sumisas y que aceptan todo lo que se les impone.

Estilo de crianza permisivo

Los padres permisivos son aquellos que permiten que los hijos regulen sus propias actividades con relativamente poca interferencia. Generalmente no imponen reglas; los hijos toman sus propias decisiones sin consultar usualmente a los padres. Típicamente son cariñosos y bondadosos, explican las cosas usando la razón y la persuasión más que la afirmación de poder. Los hijos tienen más probabilidad de presentar problemas académicos y de conducta. Estos padres son llamados también, padres indulgentes o no directivos. Puntúan más alto en afectividad/responsividad y bajo en exigencia/disciplina. Permiten la autorregulación

del propio niño, lo que los lleva a estimular la independencia y el control bajo las propias creencias y necesidades.

Los niños educados mediante este estilo de crianza tienden a ser inseguros, tornarse destructivos, con baja tolerancia a la frustración, por no estar acostumbrados a un no como respuesta, falta de control de impulsos y piensan que tienen derecho a todo sin ningún deber.

Estilo de crianza autoritativo

Los padres autoritativos se caracterizan por ser orientados racionalmente, exigentes con las normas, cálidos escuchan a los hijos, se desenvuelven en una relación dar-tomar, mantienen altas expectativas, son afectuosos, monitorean activamente la conducta sus hijos, y les proveen de estándares de conducta en un contexto de relaciones asertivas, más que restrictiva o intrusivamente.

Los padres se muestran firmes y comprensibles, de manera que los niños educados mediante este estilo parental se convierten en individuos libres y seguros de sí mismos. Las negociaciones se vuelven constantes dentro de la relación padre-hijo lo cual lo conducirá a una mayor madurez y autocontrol, lo que trae consigo una mayor estabilidad emocional.

Acoso Escolar

Definición del acoso escolar

Dan Olweus, el pionero de los estudios sobre el fenómeno de la intimidación en 1993 definió al bullying como conducta de persecución física o psicológica que realiza el alumno o alumna contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques.

Agresión y Victimización

En el bullying intervienen ciertos personajes los cuales tienen un rol determinado, el protagonista negativo es el agresor, causante de la relación dominio sumisión, el cual ejerce su abuso y hostigamiento hacia la víctima, que es la elegida entre todas las posibles por cumplir una serie de características. Los personajes que intervienen se caracterizan por ciertos rasgos personales, familiares y -sociales.

Características de la víctima

La víctima es el individuo, quien por diversas condiciones suele mostrar inferioridad física, psicológica o social. Una condición física, un nivel de autoestima bajo o la incapacidad de adaptación al contexto suelen ser algunas de las condiciones que hacen débiles y susceptibles a un individuo.

Dentro de las características observadas en las víctimas destacan, según Buendía & colaboradores (2016), que se encuentra en situación social de aislamiento, poca asertividad y falta de comunicación, conducta pasiva ante las agresiones, miedo a la violencia, se manifiesta vulnerable, altos niveles de ansiedad, inseguridad y baja autoestima.

Características del agresor

El agresor es el sujeto que ejerce violencia sobre su igual, durante el proceso puede involucrar a otros pares, quienes participan de forma activa o pasiva en la conducta. Dentro de las características observadas en los agresores que ejercer el acoso escolar o el bullying destacan: relaciones con amistades que refuerzan su conducta negativa, tendencia del abuso de su fuerza impulsiva, pocas habilidades sociales, niveles bajos hacia la tolerancia de la frustración, dificultad para seguir las reglas, bajo rendimiento escolar y negativas relaciones con adultos (Buendía & colaboradores 2016).

Cabe mencionar que una sola persona puede ser víctima y agresor, ya que presenta un conjunto de comportamientos físicos y verbales de manera hostil y victimizadas. Se detalla que lo alumnos adolescentes que participan como víctimas y acosadores, son educados por padres que tienen prácticas de crianza inconscientes, sin monitorear a los hijos, combinando la sobreprotección materna con una crianza autoritaria por parte del padre (Mendoza 2017).

MÉTODO

Hipótesis

1.

Ho. El estilo de crianza autoritario se relaciona con un alto puntaje en la escala de agresión

Ha. El estilo de crianza autoritario no se relaciona con un alto puntaje en la escala de agresión

2.

Ho. Existen diferencias de género en la incidencia del bullying

Ha. No existen diferencias de género en la incidencia de bullying

Variables

Bullying / acoso escolar (v. dependiente)

Definición conceptual: Conducta de persecución física o psicológica que realiza el alumno o alumna contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios (Dan Olweus 1993).

Definición operacional: Se utilizó la escala de Agresión y Victimización la cual fue diseñada por Orpinas y López.

Estilos de crianza (v. independiente)

Definición conceptual: La crianza la definimos como el conjunto de valores, conocimientos, estrategias, acciones, conductas que utilizan los padres o tutores para influir, orientar y cooperar en el crecimiento y desarrollo de los infantes. (Miranda 2007).

Definición operacional: Se utilizó la escala de estilos de Crianza de Lawrence Steinberg, que mide el estilo de crianza percibido por el adolescente respecto de sus padres.

Tipo de estudio y diseño

La presente investigación se basa en una metodología cuantitativa, con un estudio correlacional, respecto al control de variables no experimental.

Participantes

Se utilizó una muestra accidental conformada por 97 estudiantes de la Escuela Secundaria Técnica Industrial y Comercial (ESTIC) número 80 “Adolfo López Mateos” ubicada en una zona periurbana en el municipio de Teotihuacán estado de México que cursan el primer año 54 estudiantes eran del grupo A y 43 del grupo B.

Instrumento

Para determinar el estilo de crianza se utilizó la escala de estilos de crianza de Lawrence Steinberg, que mide el estilo de crianza percibido por el adolescente respecto a sus padres que consta de 26 ítems que definen los aspectos principales de la crianza en adolescentes: compromiso, autonomía psicológica y control conductual. Evalúa el grado en que el adolescente percibe conductas de acercamiento emocional sensibilidad e interés proveniente de los padres, el grado

en que los padres utilizan estrategias para animar a la individualidad y autonomía, y que tanto los padres son percibidos como controladores o supervisan la conducta de los hijos.

Para medir el bullying se utilizó la escala de agresión y victimización la cual fue diseñada por Orpinas y López la cual mide conductas de agresión física y verbal entre estudiantes en la cual se indica la frecuencia de las veces en que realizaron conductas agresivas o fueron víctimas de estas conductas durante una semana, cada ítem tiene siete categorías de respuesta que van desde 0 veces a 6 ó más veces.

Procedimiento

Para llevar a cabo la aplicación de los instrumentos, se solicitó la autorización de la directora de la institución, la cual se mostró accesible respecto a la fecha de la aplicación y el horario en el que se nos facilitara aplicarlo. Durante la aplicación se les explicó a los alumnos en qué consistían los cuestionarios y la finalidad que tenían.

Se les repartieron los cuestionarios y se dieron las indicaciones correspondientes, exhortándoles a que contestaran lo más honesto posible. Cada uno de los alumnos contestó el cuestionario y cuando lo terminaron lo entregaron a los aplicadores.

Finalmente se agradeció a los alumnos y a las autoridades por su participación.

Resultado

En la Tabla 1 podemos constatar que el estilo de Crianza Permisivo, así como el estilo Crianza Autoritativo son los que presentan los niveles más altos de Agresividad; son estos mismos estilos (Permisivo y Autoritativo), los que presentan los niveles más altos de Victimización.

Mientras que los otros estilos de Crianza (Negligente y Autoritario), tienen pocos representantes, la Tabla nos muestra que predomina la agresividad sobre la victimización.

Tabla de contingencia agresor y víctima * EC

Negligente	Permisivo	Autoritativo	Autoritario	total
------------	-----------	--------------	-------------	-------

Agresor	2	24	24	7	
57					
Víctima	0	8	8	5	
21					
Ni agresor ni víctima ¹	10	5	3	19	
Total	3	42	37	15	
97					

DISCUSIÓN

Actualmente el fenómeno del acoso escolar o bullying ha tenido gran importancia, según la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) el 40% de la población escolar es víctima de bullying; aunque esta problemática ha existido desde siempre en las escuelas en todos los niveles educativos, en los últimos años se le comenzó a prestar la debida atención.

Los resultados que esta investigación arroja demuestran que los estilos de crianza que practican más frecuentemente los padres de los alumnos de esta escuela secundaria en particular que se encuentra ubicada en una zona periurbana, son el permisivo y el autoritativo.

Además los adolescentes que fueron educados bajo este estilo de crianza reportan ser los que practican conductas para victimizar a sus compañeros que van desde agresiones físicas, verbales y psicológicas; consideramos que lo hacen como parte del crecimiento en el que el adolescente necesita reafirmar su valía, mediante algo que lo caracterice, que lo haga único dentro de su círculo de amistades. Con la finalidad la adquisición de una identidad aceptada o potenciada por el grupo social. Ya que en esta etapa es cuando el adolescente comienza a formar grupos de amigos de gran cantidad.

CONCLUSIONES

Podemos concluir al término de este estudio que el acoso escolar/bullying es un fenómeno multicausal, es decir, no sólo un factor es que interviene como nosotros pensamos; intervienen factores como aspectos personales, familiares, escolares y sociales. Muy diferente a nuestra hipótesis donde se afirma que el estilo de crianza impartido por los padres podría determinar el rol de agresor o víctima que tomaban los adolescentes en el fenómeno bullying

Es importante abordar con mayor detalle el papel de la familia en la adquisición de conductas agresivas, ya que en nuestra investigación no se encontró una relación significativa entre el estilo de crianza y el bullying, podríamos inferir que en investigaciones futuras se podría utilizar algún instrumento diferente ya que el utilizado solo evalúa el grado en el que el adolescente percibe conductas y estrategias provenientes de sus padres, pero no proporciona una respuesta específica respecto a la relación que esta tiene.

REFERENCIAS:

Buendía-Giraldo, Natalia Isabel, Castaño-Castrillón, José Jaime, Cañón, Sandra Constanza, Giraldo-Acevedo, Jhon Alexander, Marín-Echeverría, Lucia, Sánchez-Pacheco, Sebastián, & Suárez-Ruiz, Fabio Alexander. (2016). Frecuencia y factores asociados al acoso escolar en colegios públicos. *Psicología desde el Caribe*, 33(3), 312-332. Retrieved March, 30 2018.

Maccoby, E. E. & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En P. H. Mussen (Series Ed.) & E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4a. ed., pp. 1-101). Nueva York: Wiley.

Miranda, T, A (2007) Taller para padres que trabajan y tienen hijos en edad escolar. Tesis para obtener el título de licenciada en psicología. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Psicología. Pp. 14 y 49.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do.*

Papalia, D. (2007) *Desarrollo humano.* México D.F. Mc Graw Hill Interamericana editores

Detección de competencias profesionales en la Práctica Supervisada de Psicología Educativa. Estudio piloto

Dr. Fausto Tomás Pinelo Avila, Facultad de Estudios Superiores, Zaragoza, UNAM
Mtro. Miguel Ángel Jiménez Villegas, Facultad de Estudios Superiores, Zaragoza, UNAM.

Resumen

Una competencia es la calidad de una determinada característica requerida para llevar a cabo exitosamente una gestión, en un determinado contexto. La inclusión de éstas en un plan curricular hará de éste un aprendizaje flexible, no tradicionalista; así mismo, que los estudiantes se adapten a las nuevas exigencias del campo laboral. Por lo tanto, la Práctica Supervisada es la actividad central para la formación de los estudiantes de Psicología de la FES Zaragoza. Se trabajó con 17 alumnos (semestre 2018-1), de la Carrera de Psicología de la FES Zaragoza. Se les aplicaron mediante el sistema on line Evalua-TestÒ, las siguientes pruebas: *Cinco Dimensiones de la Personalidad (BFQ)*. Evalúa la personalidad a través de cinco dimensiones. Se analizan actitudes cotidianas manifiestas por el lenguaje. *Disc Cleaver*. Mide estilos de conducta en diferentes situaciones, evaluando el comportamiento de la persona en ambientes favorables o desfavorables. Actitud del individuo en situaciones bajo presión. *Test de Aptitudes Diferenciales (DAT)*. Evalúa cinco aptitudes básicas: Razonamiento verbal, Razonamiento numérico, Razonamiento abstracto, Relaciones espaciales y Razonamiento Mecánico. *Factor General de Inteligencia*: Evalúa de manera objetiva la inteligencia definida por Spearman como la presencia un factor general (Factor G) de inteligencia. *Cuestionario de Valores y Motivaciones de Gordon (SVG)*. Evalúa los valores, entendiendo por ellos los elementos que sirven de apoyo y explican el modo de

actuar de las personas. Preferencias Laborales y Estilo de Liderazgo (Kostick). Evalúa los estilos y preferencias de conducta de las personas en su ambiente de trabajo. Identifica la tendencia de liderazgo que pueda presentar.

Resultados: *BFQ*: bajo. (medias) Amabilidad (34), control de emociones (45), cooperación (35), cordialidad (37) y estabilidad emocional (48) Alto. Medias: Dominancia (70), Constancia, Apertura mental y a la experiencia (65 c/u); Perseverancia (66), Escrupulosidad (61), Energía (59), Apertura a la cultura (58). *DAT*: Razonamiento abstracto (62%), R. numérico (72%), R. verbal (66%), R. mecánico (76%) y Relaciones espaciales (73%). *FACTOR G*: Inteligencia general es de 92 sobre 100; *GORDON (SVG)*, destaca más alto: Variedad y cambio con 78; y más bajo, orden y métodos con 25. *DISC CLEAVER*: demuestran un mayor empuje ante situaciones bajo presión. Capaces de sobreponerse al estrés para actuar. Siguen las reglas. disfrutan más la novedad y realizar actividades diferentes. El Kostick, indica un Factor Primario “orientación hacia la tarea”; un secundario, “Interés por el Reto”, “Estilo Cauteloso” y “Necesidad de Completar la Tarea”.

Palabras Clave: Competencias, Práctica Supervisada, Pruebas Psicológicas.

Introducción

De acuerdo con Tobón, Sánchez, Carretero y García (2014), las competencias vienen del latín *cum* y *petere* “capacidad para concurrir, coincidir en la dirección”. El término competencias se viene empleando con tres significaciones. Una se refiere a pertenecer a o incumbir, el segundo se refiere a pugnar con o rivalizar con, competición y competitivo. Y por último significación de apto o adecuado.

Por otro lado, frente a los fenómenos sociales que cambian con vertiginosa rapidez, la necesidad pública y privada de profesionales competentes en la disciplina

psicológica es más urgente y extendida. Los usuarios de los servicios profesionales de los psicólogos asumen que los egresados de los programas de formación están capacitados para desempeñar un ejercicio profesional competente y ético, pues las instituciones de educación superior, como es la UNAM, que se encargan de formar profesionales han contraído el compromiso de formar profesionales competentes capaces de contribuir a la solución de los diversos problemas que afectan a la población. Entendemos que, una competencia es la calidad de una determinada característica requerida para llevar a cabo exitosamente una gestión, en un determinado contexto. La inclusión de éstas en un plan curricular hará de éste un aprendizaje flexible, no tradicionalista; así mismo, que los estudiantes se adapten a las nuevas exigencias del campo laboral. Existen competencias específicas ligadas a las actividades profesionales y es por ello que la FES Zaragoza incluye en su nuevo plan de estudios de la carrera de Psicología las competencias genéricas de: razonamiento, aprendizaje y liderazgo.

Antecedentes históricos de la evaluación psicométrica

El desarrollo de las primeras dinastías en el antiguo imperio chino generó los primeros sistemas de evaluación para los individuos en función de su habilidad. Durante la dinastía Tang (618-907) se desarrolló un sistema de evaluación de selección imperial que permitió la selección y promoción de los funcionarios de los diferentes departamentos de Administración. Este sistema tuvo un importante impulso durante la dinastía Ming (1368-1644) cuando se estableció un examen institucional según el mérito para todos los funcionarios de los diferentes niveles territoriales, poniendo en marcha uno de los primeros sistemas de clasificación oficial mediante la expedición de los primeros títulos formales que acrediten el acceso a los diferentes niveles de responsabilidad.

La educación formal europea, especialmente la universitaria desarrollo a partir de la introducción de los exámenes orales a sus estudiantes a partir del siglo XIII. Tal y como señala Rogers (1995) la invención y la incorporación del papel en la vida cotidiana a partir del siglo XVI facilitó el tránsito hacia las pruebas escritas que durante el siglo XIX se convirtieron en los primeros mecanismo de selección competitiva de los estudiantes universitarios. Otro antecedente se encuentra en la evaluación psiquiátrica a mediados del siglo XIX. Así por ejemplo se desarrollaron los primeros tests para evaluar las consecuencias del daño cerebral.

Los antecedentes recientes de la psicometría se encontraron en el desarrollo del estudio sistemático de las diferencias humanas durante el siglo XIX. Primero gracias a los trabajos de Friedrich W. Bessel (1784-1846) y Carl. F Gauss (1777-1855) - que fueron pioneros en el estudio de las diferencias individuales.

Así, una vez apuntados los antecedentes remotos y más recientes debemos citar los trabajos de Sir Francis Galton (1822-1911), James Mckeen Cattell (1860-1944) y Alfred Binet (1857-1911) como los verdaderos pioneros de la psicometría moderna. como continuadores de las aproximaciones anteriores al estudio al estudio sistemático de las diferencias humanas, Galton y Cattell contribuyeron necesariamente al establecimiento de la psicología experimental en Europa y Estados Unidos respectivamente, mediante la creación de los primeros laboratorios antropométricos para el estudio de las características humanas y el desarrollo de tests para la evaluación de las diferencias sensoriales, perceptivas y de comportamiento (Meneses, Barrios, Bonillo, Cosculluela, Lozano, Turbany y Valer. 2014).

Competencias del Plan de Estudios de la Carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores, Zaragoza

En la educación superior, adquiere relevancia la educación basada en competencias y es por ello que la incorporación de las competencias a los programas de estudio, subyace en el afán por desplazar el aprendizaje enciclopedista y memorístico producto de programas de estudio tradicionalistas, por lo tanto, rígidos y ajenos de la realidad social, al sustituirlos por concepciones éticas y sociales fundamentadas en el conocimiento de las necesidades y que promueven el avance tanto en la educación como en la sociedad. Esta formación parte de la premisa alrededor de la cual se integran contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos, habilidades y actitudes) que permitirán al egresado desarrollarse, vivir y trabajar con dignidad. En esta perspectiva del perfil profesional se entiende que su vinculación incluye dos niveles: el nivel de integración expresado en la noción de competencia y el nivel de los elementos que la componen expresado en conocimientos, habilidades y actitudes. La postura de competencia enfatiza tres aspectos centrales: 1) Se refiere a la noción como índice de la posibilidad de activar y utilizar ante un problema el conocimiento que el estudiante tiene, 2) La integración de los distintos tipos de conocimiento que se deberán aprender y, 3) La importancia del contexto en el que se produce el aprendizaje y en el que hay que utilizarlo. A partir de estas características, la noción de competencias contendrá dos dominios: competencias Genéricas (se relacionan con el aprendizaje para toda la vida y se definen como las competencias comunes de diversos campos profesionales o disciplinares) y competencias Disciplinares (contenidos científicos de la disciplina y su relación con situaciones concretas de la práctica profesional) (Plan de Estudios 2010 de la carrera de Psicología; citado en Contreras, 2016).

Propósito del trabajo de investigación

En esta investigación se aborda el estudio de la función y operación de la práctica supervisada, desde la perspectiva del aprendizaje basado en problemas, sobre todo que esta actividad permite vincular la teoría con la práctica, es decir, el estudiante aprende al actuar en un contexto real. Es así como se parte de la idea de que ser competente es de muchas maneras una actitud frente a la realidad.

Realidad que por ser cambiante y dinámica exige a la persona insertarse en un proceso continuo y flexible de desarrollo individual, basado en la experiencia y determinado por el contexto donde tienen lugar dichas vivencias. Ser competente significa también estarlo para seguir desarrollando competencias (educación de por vida). Es precisamente en el ámbito del contexto donde se encuentra la clave para dimensionar el alcance de una competencia. Identificar, atender y solucionar un problema específico precisa del reconocimiento del contexto donde tiene lugar.

Por lo tanto, La práctica supervisada es la actividad central para la formación de los estudiantes de Psicología de la FES Zaragoza. Para su optimización es necesario contar con una propuesta de estrategias de enseñanza-aprendizaje que responda a las premisas del sistema de enseñanza del Plan de Estudios.

Si bien muchos de los profesores que imparten la práctica supervisada cuentan con la experiencia adquirida con la "práctica de servicio", del anterior Plan de Estudios, que era su equivalente; tanto ellos como los que recién se incorporaron a ella, enriquecerán su desempeño al contar con una propuesta que puntualice el papel de la práctica supervisada desde la perspectiva del Plan de Estudios, que responda a la filosofía del aprendizaje constructivista y a los planteamientos del aprendizaje situado y/o contextualizado, que es el producto que se pretende lograr a través de esta propuesta de investigación.

Resultados

Evaluación de las Cinco Dimensiones de la Personalidad (BFQ). Modelo que evalúa la personalidad a través de cinco dimensiones ("Big Five"), en las que se analizan actitudes cotidianas o comunes manifiestas en el lenguaje. El cuestionario cuenta con 132 preguntas que evalúan cinco dimensiones divididas en dos sub dimensiones cada una (en total, 10 sub dimensiones). Cuenta con una dimensión de validez, "Distorsión", que permite tener una idea sobre el grado de veracidad en las respuestas del evaluado. (Ver gráfico 1)

Técnica Cleaver (DISC). Con esta escala es posible medir estilos de conducta en diferentes situaciones, evaluando el comportamiento de la persona en ambientes favorables o desfavorables. Describe las tendencias de la actitud de la persona en situaciones bajo presión, enumerando sus preferencias y necesidades. Contiene cuatro factores: D Dominancia o Empuje, I Influencia, S Constancia y C Apego, tales aspectos se evalúan en las tres situaciones siguientes: T Conducta Diaria, M Motivación y L Bajo Presión (Ver gráfico 2)

Evaluación de: Razonamiento Abstracto, Mecánico, Numérico, Verbal y Relaciones Espaciales (DAT). Esta batería evalúa las aptitudes básicas que permiten una estimación de la inteligencia general.

Se centra en evaluar la capacidad para resolver ágilmente problemas de diversos tipos, así como realizar procesos lógicos de deducción e inducción. Se divide en 5 pruebas, en cada una se presentan diferentes tipos de ejercicios, en los cuales se busca que la persona elija la opción correcta a cada uno. Cada prueba tiene un tiempo límite de respuesta. (Ver Gráfico 3)

Factor General de Inteligencia (Factor G). Con esta escala es posible determinar el potencial de una persona para realizar tareas que requieran cierta

aptitud cognitiva enfocada en la rapidez y precisión. Se divide en cuatro secciones. Está constituido por series de imágenes incompletas y progresivas donde se busca que la persona seleccione de entre las opciones propuestas, aquella que continua adecuadamente la serie. Cada Sección tiene un tiempo límite de respuesta y en total tomará 21 minutos aproximadamente poder responder el instrumento (Ver gráfico 4).

Cuestionario de Valores y Motivaciones de Gordon (SGV). Prueba de sección única que presenta 90 situaciones agrupadas en treinta ternas cuyo objetivo es evaluar seis valores de la persona. En cada terna se busca que la persona compare tales situaciones y elija cuál de ellas es la más importante para ella y a cuál del resto le da menor importancia. Su propósito es el de evaluar un aspecto fundamental de la personalidad: los valores, entendiendo por ellos los elementos que sirven de apoyo y explican en gran parte, el modo de actuar de las personas (Ver gráfico 5).

Evaluación de Preferencias Laborales y Estilos de Liderazgo (Kostick). Analiza diferentes dimensiones de la conducta relacionadas con el desempeño de las personas en el trabajo, tales como: la autoimagen, motivaciones, necesidades, percepción de roles y estilos de relacionarse dentro de un ambiente laboral. Se muestran 90 pares de frases. En cada una se busca que la persona elija la frase que describa más su forma de ser o pensar y cuál la describe menos (Ver gráfico 6).

Análisis

DISC Cleaver: De acuerdo con los resultados, demuestran un mayor empuje, principalmente ante situaciones en las cuales deberán actuar bajo presión, siendo capaces de sobreponerse al estrés para actuar. De la misma manera, son capaces de seguir las reglas cuando les es requerido, sin embargo, disfrutan más la novedad

y realizar actividades diferentes, por ello pueden desempeñarse adecuadamente ante los cambios, la ambigüedad o la incertidumbre. Igualmente, es importante tomar en cuenta que, si las actividades no le motivan, podría tener dificultades para concluir las o desarrollarlas con mayor precisión.

Kostick: De acuerdo a los resultados, el factor primario característico en los evaluados es "Orientado a la Tarea", mientras que, los factores secundarios son "Interés por el Reto" y "Estilo Cauteloso" y "Necesidad de Completar la Tarea", lo cual indica interés por enfrentarse a retos o novedades en sus actividades, sin embargo, esto se complementa por la necesidad que tiene de lograr los objetivos establecidos; es decir, le agrada tener que hacer algo nuevo, pero mucho más el verlo concluido.

Esto puede hacer que en ocasiones se enfoque tanto que pierda de vista otras actividades, pues, aunque puede realizar varias cosas a la vez, si le interesa más alguna puede llegar a relegar las otras.

Finalmente, el estilo cauteloso nos refiere una preferencia a actuar de forma reflexiva y analítica en sus decisiones, las cuales evalúa desde diversos ángulos para poder estar seguro de tomar la mejor decisión.

Asimismo, Los estudiantes muestran un nivel alto de capacidad de aprendizaje y de integridad, adaptándose de esta manera a las competencias mencionadas en el plan de estudios de la carrera.

Aunque, los estudiantes también muestran niveles bajos en algunas de ellas como lo son: amabilidad y cooperación, iniciativa encontrándose por debajo de la media al igual que la inteligencia emocional, aspectos que son considerados de una manera importante, ya que como psicólogos en formación requieren de una buena habilidad

para intercambiar ideas con otros por medio de la escucha efectiva y la colaboración grupal y entre pares.

Conclusión

Las competencias con las cuales cuentan actualmente los estudiantes de psicología son una gran herramienta para desempeñarse de manera profesional en cualquier área de la psicología. El reciente Plan de Estudios cumple con los objetivos de crear capacidad de aprendizaje y razonamiento en cada estudiante; debemos de tomar en cuenta que los alumnos de la muestra con la que se trabajó se encuentran en un tercio de la carrera y observamos que, algunas de las competencias ya se encuentran desarrolladas, mientras otras aún siguen en proceso.

Sin embargo, se deben emplear estrategias educativas dentro de la actividad de Práctica Supervisada para mejorar las áreas que no se encuentran tan desarrolladas como lo es liderazgo, iniciativa, organización, trabajo grupal e inteligencia emocional, trabajar con grupos pequeños para analizar qué es lo que pasa en los estudiantes y optimizarlo.

Se debe seguir trabajando de esta manera, para conseguir paulatinamente niveles más altos de preparación en los estudiantes y seguir creciendo como una institución que le brinda a la sociedad profesionistas de gran nivel y ética.

Referencias

Meneses, J. (Coord.); Barrios, M.; Bonillo, A.; Cosculluela, A.; Lozano, L. M., Turbany, J. y Valer, S. (2014). *Psicometría*, España, Editorial UOC.

Tobón, S., Sánchez, A., Carretero, M. y García, J. (2014). *Competencias, calidad y educación superior*. México, Alma Mater.

Contreras Ramírez, Ma. Del S. (Editora) (2016). *La enseñanza de la psicología*. México, Facultad de Estudios Superiores, Zaragoza-UNAM

Crítica al Plan de Estudio vigente de Psicología, a través de la opinión docente

Guzmán Ramírez Marisol, Vasquez Chávez Edwin Saúl

Sin duda alguna la educación es una herramienta que sirve a las personas para desenvolverse en varios ámbitos pero sobre todo en el intelectual. Para poder desarrollarse la educación dentro de la dimensión formal, es necesario una institución, pero sobre todo que esa institución cuente con profesores y un currículum de acuerdo a las demandas del alumnado, así pues la implementación de un plan de estudios que tenga en cuenta las necesidades de los alumnos es esencial para el pleno desarrollo académico de los mismos. En la actualidad se vive en una sociedad que crece exponencialmente en diferentes parámetros, mismos que influyen en las instituciones académicas. Por esta razón el actualizar cada determinado tiempo el plan de estudios es de suma importancia para adaptarlo a las nuevas generaciones y cubrir las exigencias de una sociedad en constante cambio. Sin embargo, resulta más importante verificar que la ejecución y desarrollo del currículo no esté entorpeciendo la labor académica del docente y con ello, afectando el aprendizaje de los estudiantes.

Tener una aproximación más cercana a la verificación de ejecución y desarrollo del Plan de Estudios de la Carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, es para lo que se desarrolló este estudio.

El objetivo general se plantea como:

Conocer la opinión de los docentes de la carrera de Psicología de la FES- Zaragoza con respecto al nuevo plan de estudio por medio de una breve entrevista para averiguar la efectividad, ventajas y desventajas de éste en la labor docente.

Del anterior, también derivaron objetivos específicos, los cuales son:

- Conocer el impacto que tuvo el proceso de modificación del plan de estudios en la labor académica y curricular de los docentes de la carrera de psicología.
- Obtener la opinión de los docentes respecto a las modificaciones del plan de estudios de la carrera de psicología.

A manera de acercamiento al lector, se realiza el siguiente apartado, en el cual se describen las características principales del Plan de Estudios (2010) de la Carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.

Carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza y Plan de Estudios (2010)

Carrera de Psicología.

Misión.

La licenciatura, tiene la misión de formar profesionales de la Psicología que favorezcan el desarrollo de individuos, grupos, organizaciones y comunidades, a partir de una formación integral, sustentada en principios éticos, y una perspectiva reflexiva que les permita planear, evaluar, investigar e intervenir con fines de prevención, orientación, rehabilitación y promoción.

Visión.

La licenciatura se proyecta como un ámbito donde se forman profesionales con calidad académica, compromiso social y actitud de respeto al medio ambiente; incorpora innovaciones tecnológicas, pedagógicas y científicas, encaminadas a enriquecer el aprendizaje y la difusión del conocimiento; forma parte de redes interinstitucionales que permiten el intercambio y docente; cuenta con un sistema de evaluación permanente que le permite responder a su entorno.

Plan de estudios (2010).

Objetivo general del plan de estudios.

Formar psicólogos con los conocimientos y habilidades necesarias multidisciplinarias, a partir de una formación integral, reflexiva y constructiva del entorno, con fundamentos para aplicar el conocimiento, investigar sobre fenómenos relacionados con la disciplina, e innovar de acuerdo con el escenario.

Perfiles.

Perfil de ingreso.

Conocimientos en: Expresiones algebraicas, geometría analítica y cálculo; identificación de los principios de teoría celular, y modelos generales en psicología.

Habilidades: Interés por el estudio del ser humano, capacidad de abstracción, análisis y síntesis, así como interés hacia la investigación y las nuevas tecnologías; capacidad para establecer relaciones interpersonales, razonamiento y comprensión verbal, y expresión escrita y oral.

Actitudes: Respeto y honestidad, capacidad de crítica, así como sensibilidad.

Perfil intermedio I.

Al concluir la etapa básica:

Razonamiento: Capacidad de crítica sobre los procesos psicológicos.

Aprendizaje: Habilidad de observación, de lectura, comprensión de textos y comunicación verbal; para el uso de paquetes estadísticos, así como habilidades de aprendizaje grupal.

Liderazgo: Habilidad para coordinar y dirigir grupos de estudio y trabajo.

Competencias disciplinares.

Teóricas: Comprensión del ser humano como un fenómeno complejo, aspectos fisiológicos, epistemológicos e históricos de la psicología. Conocimiento teórico metodológico.

Metodológico-prácticas: Habilidad para la planeación, diseño y aplicación de los métodos, así como técnicas de recolección de datos y técnicas de control experimental, capacidad para la elaboración y presentación de un reporte de investigación.

Valorativas: Disposición para la autocrítica, la autorreflexión, el estudio y el trabajo de grupo.

Perfil intermedio II.

Del primero al octavo semestre.

Razonamiento: Habilidad de generar comportamientos adaptativos y positivos, capacidad de pluralidad de ideas, y cambios del contexto.

Aprendizaje: Habilidades de análisis de los aspectos sociales, político-económicos, y culturales.

Liderazgo: Habilidades para promover la participación de individuos y grupos.

Teóricas: Conocimiento de aspectos teóricos, relacionados con la disciplina y la interdisciplinar.

Metodológico-prácticas: Habilidad para la aplicación de la metodología de la planeación prospectiva en el diseño de indicadores y mecanismos de monitoreo, además de capacidad para el empleo de estrategias-

Valorativas: Respeto a la dignidad humana, defensa y promoción de los derechos humanos.

Perfil profesional. El licenciado posee los conocimientos, habilidades y actitudes para la prevención, intervención e investigación de problemas.

Duración de los estudios, total de créditos y módulos.

La duración del plan será de 8 semestres, con 10 módulos, y 46 unidades de aprendizaje optativas de selección. Se deberá cubrir un total de 340 créditos, con 8 unidades de aprendizaje optativas de elección, y 8 módulos de los cuales 5 son obligatorios (1, 2, 4, 6, 8vo semestres) y 3 son obligatorios por elección (3, 5 y 7 semestres). Ambos están distribuidos en tres etapas de formación: Básica, profesional y complementaria.

Estructura y organización del plan de estudios.

Etapa de formación básica: Se imparte en los primeros dos semestres de la carrera, en donde el alumno deberá cumplir 88 créditos obligatorios. En esta etapa se pretende que los estudiantes reconozcan las aproximaciones, métodos y técnicas de recolección de datos, que apliquen el método científico, así como los estadísticos correspondientes, que entiendan las raíces filosóficas y que conozcan los fundamentos biológicos para entender los procesos psicológicos.

Etapa de formación profesional: Se imparte del tercer al octavo semestre. Esta etapa está conformada por cuatro áreas de conocimiento, en donde el alumno deberá cubrir 228 créditos, de los cuales 114 son obligatorios.

Etapa de formación complementaria: Se compone de 46 unidades de aprendizaje teórico-prácticas de carácter optativo de elección, en donde el alumno deberá cubrir 24 créditos. Cada unidad de aprendizaje tendrá una duración de un semestre.

Mecanismos de flexibilidad del plan de estudios.

La flexibilidad se entiende como la libertad de elección por parte de los alumnos según su interés académico de elegir su trayectoria académica. Éste contará con tutores para que lo guíen.

Modelo educativo del plan de estudios.

Procesos formativos:

- a. Individual: Proceso interactivo y dinámico entre el profesor y el alumno.
- b. Académico: Se aplica el conocimiento a problemas concretos.
- c. Institucional: Se crean sistemas para buscar explicaciones y plantear estrategias de solución ante problemáticas.

Plan de evaluación y actualización del plan de estudios propuesto

Evaluación interna.

La evaluación curricular es un proceso continuo de los elementos que componen el plan donde se llevan a cabo modificaciones para mejorar la formación de los estudiantes:

Autoevaluación.

Aquí se analiza el equilibrio, la congruencia y vigencia de los elementos que conforman el plan.

Etapas y áreas de formación.

Con la evaluación de la etapa básica, de formación profesional y complementaria, se adquirirá información sobre la congruencia, viabilidad y vigencia del plan.

Docentes.

Los alumnos evaluarán a los docentes (formación, productividad y práctica didáctica).

Estudiantes.

Se evaluará su trayectoria académica, características socioeconómicas, quienes tienen tutor y su procedencia académica.

Infraestructura.

Se evaluarán los recursos (espacios físicos, mobiliario, equipos de cómputo y laboratorio), así como la biblioteca (vigencia del material bibliohemerográfico).

Evaluación externa.

Aquí se identificarán los indicadores que permitan retroalimentar la calidad de la formación de los egresados con el plan de estudios.

Egresados.

Se llevarán a cabo estudios de seguimiento de egresados para conocer su opinión sobre la formación recibida en la carrera, para identificar las necesidades actuales de los psicólogos, las áreas en las que laboran y nuevas áreas de desarrollo profesional.

Método

Muestra

La muestra estuvo compuesta por dos profesores del área de la carrera de psicología, ambos con las de 20 años de experiencia, lo cual era un criterio de inclusión para garantizar que los participantes tuviesen la experiencia con ambos planes de estudio que ha tenido la carrera y pudiesen ser lo más objetivos al momento de contestar.

Instrumentos

Se realizó una entrevista a cargo del equipo de investigación. La cual se ejemplifica en seguida.

Guión de entrevista

Buenas tardes profesor. Las preguntas a continuación forman parte de una investigación que se lleva a cabo en esta institución, esta investigación tiene por objetivo conocer la opinión de los docentes de la carrera, con respecto al nuevo plan de estudio, por ello se le pide que conteste en forma honesta y sincera.

¿Está de acuerdo en participar?

Años que lleva siendo docente en el plantel _____

1. ¿Conoce usted cuál fue el punto de partida, o bien, los aspectos que fueron tomados en cuenta para llevar a cabo el cambio en el plan de estudios?
2. ¿Sabe usted si durante la planeación del nuevo plan de estudios hubo problemas de carácter interno o externo que llegaran a afectar la planeación del mismo? ¿Cuáles fueron las principales causas?
3. Desde su punto de vista, ¿Cree que los objetivos del nuevo plan de estudios para formar a los futuros psicólogos, satisfacen las exigencias del campo laboral actual?
4. ¿En su consideración, cuáles fueron los cambios más notorios en la actividad como docente después de la restructuración del plan de estudios?
5. ¿Considera que todos los docentes están capacitados para atender las necesidades de los alumnos de acuerdo al nuevo plan de estudios?
6. El aspecto de la flexibilidad es algo muy presente en el nuevo plan de estudios. ¿Qué beneficios y/o problemáticas cree que conlleve este aspecto del nuevo plan respecto a la formación del alumno?
7. Comparando los planes de estudio ¿Podría mencionar las ventajas y desventajas de los mismos en la formación de los nuevos psicólogos al campo laboral?
8. ¿Cuáles son los aspectos del nuevo plan de estudios que considera serían sumamente necesarios sujetarlos a revisión?
9. ¿Qué aspectos considera que debieron incluirse en la formulación del plan actual que ayuden o potencien la formación del alumno? ¿Por qué?

Resultados

Las respuestas, que se muestran a continuación, representan el punto de vista de los docentes, referente al cambio en el plan de estudios de la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores “Zaragoza”, las consecuencias que se dieron tras la modificación en el ámbito académico de los alumnos que cursan la misma y su desarrollo en el ámbito laboral.

Entrevista realizada al profesor Pablo Garrido Bustamante

Años de docencia: 38 años en la FES Zaragoza.

1. ¿Conoce usted cuál fue el punto de partida, o bien, los aspectos que fueron tomados en cuenta para llevar a cabo el cambio en el plan de estudios?

Surge de una nueva visión, esto referente en función de las competencias en el sector educativo y social a nivel nacional. Ante estas cuestiones la universidad debe seguir una línea en cuestión de los cambios globales, además de las exigencias por parte de las industrias.

2. ¿Sabe usted si durante la planeación del nuevo plan de estudios hubo problemas de carácter interno o externo que llegaran a afectar la planeación del mismo? ¿Cuáles fueron las principales causas?

No hubo conflicto alguno a nivel político externo o interno. En la cuestión de los docentes, hubo un reordenamiento de las actividades académicas teóricas ya que el nuevo plan repercutió en la visión de las actividades que estaban llevando a cabo los profesores.

3. Desde su punto de vista, ¿Cree que los objetivos del nuevo plan de estudios para formar a los futuros psicólogos, satisfacen las exigencias del campo laboral actual?

Sí, un punto importante es que los psicólogos que egresan de la carrera de Psicología de la FES Zaragoza, se encuentran ubicados en tercer lugar a nivel nacional, esto representa un gran impacto a nivel de los sectores sociales, salud y económico administrativo del país.

4. ¿En su consideración, cuáles fueron los cambios más notorios en la actividad como docente después de la reestructuración del plan de estudios?

Una cuestión de los cambios realizados en el plan curricular de la carrera, es que no se gestan modificaciones estructurales al docente como tal, ante eso, el docente tiene que asumir lo que dicta el plan de estudios. El docente sigue reproduciendo las mismas características del plan curricular, el cambio en el plan no implica una modificación al docente como una “masa”, pues éste ya tiene una formación. Entonces, el docente tiene que revisar el plan curricular y hacer sus planes semestrales, desde el inicio al final de este.

5. ¿Considera que todos los docentes están capacitados para atender las necesidades de los alumnos de acuerdo al nuevo plan de estudios?

Si, aunque el docente esté capacitado, la gente pasa por alto una serie de propuestas, la preparación se tiene, por eso se contratan. Se pueden cumplir las exigencias a nivel curricular y a nivel de salón. El profesor, supone que tiene dominio de su materia y va a tener una repercusión en los alumnos, ya que es una guía para que el alumno se desarrolle a un nivel intelectual el cual va ayudar en su carrera profesional

6. El aspecto de la flexibilidad es algo muy presente en el nuevo plan de estudios. ¿Qué beneficios y/o problemáticas cree que conlleve este aspecto del nuevo plan respecto a la formación del alumno?

El plan curricular no es flexible y no debería serlo. La visión del desarrollo implica una disciplina, ya que esto facilitará al alumno. Con esto, el alumno va construyendo su propio aprendizaje. La flexibilidad de hacer prácticas, de realizar actividades que competen directamente a la disciplina. Esto le da una propiedad intelectual.

7. Comparando los planes de estudio ¿Podría mencionar las ventajas y desventajas de los mismos en la formación de los nuevos psicólogos al campo laboral?

El anterior no presenta ninguna desventaja, ni el inicial. La visión política de la universidad en política educativa conforme va cambiando el modelo, la historicidad de la educación en México y dado que se tiene como base modelos externos al

país. El anterior plan estaba bien definido y estructurado a los objetivos de estudio, no hay competencias definidas en el plan de estudios actual

8. ¿Cuáles son los aspectos del nuevo plan de estudios que considera serían sumamente necesarios sujetarlos a revisión?

Las materias opcionales. Algunos docentes no tienen un pleno dominio en la materia. En estos casos los docentes asignados en las áreas correspondientes y en las materias opcionales, deberían actualizarse tomando cursos y/o diplomados para que cuando se enfrenten a los estudiantes, este sepa perfectamente su tema, obviamente todo basado en el plan curricular.

9. ¿Qué aspectos considera que debieron incluirse en la formulación del plan actual que ayuden o potencien la formación del alumno? ¿Por qué?

La situación del plan actual se contempla bien. Respecto a las materias optativas, permiten que el alumno conozca otras materias que complementen tu carrera académica. Ante esto se debería formular la buena estructuración de estas materias y la de los académicos que las imparten, pues una mejor información de las mismas resulta de gran ayuda en la carrera académica del alumno y en el desarrollo de disciplina del mismo.

Entrevista realizada a la profesora: Esperanza Rodríguez

Años de docente: 24 años.

1. ¿Conoce usted cuál fue el punto de partida, o bien, los aspectos que fueron tomados en cuenta para llevar a cabo el cambio en el plan de estudios?

Los aspectos muy específicos parten de un estudio mercadotécnico que se hizo en donde se detectaron algunas necesidades de modificar el plan, sobre todo en el perfil de los alumnos egresados de la facultad. Entre esos estaba que se conociera más acerca de la aplicación de pruebas, organización y el trabajo o liderazgo que pudieran ejercer los chicos en la carrera.

2. ¿Sabe usted si durante la planeación del nuevo plan de estudios hubo problemas de carácter interno o externo que llegaran a afectar la planeación del mismo? ¿Cuáles fueron las principales causas?

Hubo bastantes problemas, tanto en el abordaje, como en la construcción del currículo, del seguir una teoría curricular, debido a que no se tenía claro cuál era el fundamento teórico - metodológico para la construcción del nuevo plan.

Fueron discusiones fuertes pero, ¿cómo se logró superarlo? En base al apoyo de algunas teorías, se armó de manera ecléctica, se retomaron teorías como el constructivismo, el sistema modular y se retoma la propuesta la propuesta de Díaz Barriga para poder formar de la manera más completa, más integral. Ponía un ejemplo de un cubo, en donde hay ejes tanto horizontales como verticales y habría que “desmenuzar” cada una de las capas o partes, y que permitiría la flexibilidad de este nuevo currículo. Hablaba de ejes o bloques que podían irse modificando.

3. Desde su punto de vista, ¿Cree que los objetivos del nuevo plan de estudios para formar a los futuros psicólogos, satisfacen las exigencias del campo laboral actual?

La propuesta curricular por mucho que deseé ser lo más flexible posible, deseé tener contenidos y prácticas sumadas a cada una de las actividades de este plan, en la práctica, hablando por ejemplo de la psicología educativa, se sigue pensando en trabajo terapéutico asistencial, individual y la verdad es que allá afuera lo que se está trabajando desde la contextualización, lo que se llamaría, la enseñanza situada. Hay unas áreas en las cuales en donde no se va a cubrir ese perfil.

4. ¿En su consideración, cuáles fueron los cambios más notorios en la actividad como docente después de la restructuración del plan de estudios?

Personalmente, el cambio más significativo, es que ahora te mandan a que seas tú quien construya a partir de un diagnóstico el programa a desarrollar en cada una de las asignaturas. Se tiene que hacer la propuesta a partir de lo observado en el grupo.

5. ¿Considera que todos los docentes están capacitados para atender las necesidades de los alumnos de acuerdo al nuevo plan de estudios?

No todos. Algunos de los compañeros egresan de la carrera, vienen de otras escuelas, imparten la clase, con formación bastante elevada, que son buenos en su disciplina pero en cuanto a estrategias o metodologías en lo educativo, para la evaluación o enseñanza, carecen de esas herramientas.

6. El aspecto de la flexibilidad es algo muy presente en el nuevo plan de estudios. ¿Qué beneficios y/o problemáticas cree que conlleve este aspecto del nuevo plan respecto a la formación del alumno?

Beneficios. Está centrado en el alumno, es el alumno el que decide. Es enseñarles a tomar decisiones con respecto a su trayecto formativo. Es algo muy afortunado, ellos deciden que van a estudiar, cuándo lo van a estudiar, qué área ingresan y es algo muy importante.

Lo malo, es que no hay nada que regule, pese a que tenemos un currículo del cual parten los programas, no hay nada que regule los contenidos, por tanto las evaluaciones y los contenidos revisados que cada compañero en cada asignatura planea, no siempre corresponde con los objetivos del currículo actual y se presta a que en ocasiones ni siquiera se cubre la mitad del programa establecido.

7. Comparando los planes de estudio ¿Podría mencionar las ventajas y desventajas de los mismos en la formación de los nuevos psicólogos al campo laboral?

Desventajas tanto del anterior como del actual son más que evidentes. En el anterior, ya estaban preestablecidos los planes que ibas a seguir en el semestre, las evaluaciones eran departamentales, lo que te lleva a una evaluación homogénea, los chicos independientemente de su condición tenían que presentar los exámenes y participar porque llevaba cierto puntaje. Otra situación como desventajas, tú ingresas y tú sigues una secuencia y te guste o no, tenías que pasar por todas las áreas. En el actual modelo, tú decides, y es algo muy bueno. Hay un currículo que

te dice “esto es lo que necesitamos” lo malo, reitero, es que los docentes no siempre saben planear o lo que planean no se rige, no consideran del todo los objetivos que se plantean, mucho menos identifican y reconocen cual es el perfil de egreso. Eso dificulta porque podemos no estar cumpliendo las necesidades de la curricular y mucho menos con las necesidades en el mercado

Otra desventaja. Lo que aparentemente es una ventaja es que el alumno decide sin embargo son alumnos que están introduciéndose en el área de la psicología que desconocen y más bien actúan o toman decisiones de qué semestre o área van a estudiar una después de la otra y no hay un tutor a estos compañeros que pueda orientarlos, que pueda efectivamente tutorar y ayudarles a construir su trayecto formativo. Me parecería algo muy importante que hubiese este tutor que oriente a los chicos.

8. ¿Cuáles son los aspectos del nuevo plan de estudios que considera serían sumamente necesarios sujetarlos a revisión?

El aspecto de la tutoría y el trayecto formativo y hay que reconsiderar las formas de evaluación y desde luego, tratar de darle seguimiento de los planes. Se nos pide un plan, entregamos ese plan pero no veo que se dé seguimiento para observar que se esté llevando a cabo y que tal cual como se ha dicho que se evalúa, se evalúa. Es para tener la certeza de se esté llevando a cabo lo que se ha plasmado para la mejora de la enseñanza de los alumnos.

9. ¿Qué aspectos considera que debieron incluirse en la formulación del plan actual que ayuden o potencien la formación del alumno? ¿Por qué?

Ampliar el periodo de inducción, sobretodo la etapa formativa, debido a que en dos semestres no se alcanza a tener una visión más amplia de lo que es la psicología. Están desarticuladas las asignaturas que son comunes en todo el trayecto de la carrera y en todas las áreas, entonces lo que se ve en métodos de primer semestre y segundo semestre, pareciera que se rompe y se inicia de nuevo en tercer y cuarto semestre independientemente del área. Se va rompiendo cada año según el área en donde estás, y al no estar articulado, se va rompiendo y repitiendo las mismas

cuestiones metodológicas, lo mismo sucedería con seminario. Esa no articulación es lo que me parece, un aspecto que hay que observar y ver de qué manera podemos mejorar y aprovechar el tiempo para favorecer el desarrollo de otras habilidades y otros saberes de los estudiantes.

Conclusión

Plan de estudios de 1979 y 2010

Similitudes

Están orientados al servicio comunitario y desarrollo de relaciones interpersonales.

Promueven la interdisciplinariedad, análisis y el interés hacia la investigación.

Tienen un sistema modular, que permite acercamiento a un fenómeno o problemática social.

Se interesan en integrar la metodología de las ciencias naturales y las sociales, mediante la aplicación del método científico, uso estadístico y análisis de los aspectos sociales, político-económicos y culturales.

Plan de estudios de 1979 y 2010

Diferencias

Implementación de Seminario de investigación (con el objetivo proporcionar el recurso para la realización de investigación cualitativa y cuantitativa, métodos de recolección de datos y ejecución de programas para el análisis estadístico).

Las prácticas de laboratorio ahora son solamente para la etapa básica.

Se realizó la supresión de asignaturas como Sesiones bibliográficas y Práctica de evaluación integral.

Se acortó la revisión teórica en las materias.

Consideraciones

Con respecto al Plan de Estudios (2010)

Crear una educación que estuviera acorde a competencias del sector educativo y social (responder a demandas). Lo cual llevó a reconsiderar el perfil de egreso.

Dificultades

No tener claro el fundamento metodológico base de la nueva curricular.

En cuanto a la labor se presentaron y se siguen presentando obstáculos (reordenar actividades teóricas). Los entrevistados comentaron que si bien se cumplían con habilidades necesarias para la contratación, no siempre se contaban con habilidades para lograr potenciar el aprendizaje de los estudiantes.

No hay regulación de evaluación y contenidos, por lo que son desarrollados por cada profesor, lo que da paso a que no siempre se corresponda con los objetivos. Se reconoce que si bien el plan vigente está centrado en el alumno, permitiéndole decidir respecto a su formación tomando en cuenta sus intereses, no hay nada que oriente al alumno en su toma de decisiones.

Aspectos que serían necesarios sujetarse a revisión

1.
La existencia de las materias optativas por las deficiencias que pueden presentar los docentes debido a la desactualización de la información.
2.
Brindar a los alumnos la tutoría para orientar sobre el trayecto formativo.
3. Tratar de darle seguimiento al plan, para tener la confianza de la mejora de la enseñanza.

Otros

- Contemplar ampliar el periodo etapa formativa
- Buena estructuración de materias optativas y la de los académicos que las imparten.

Discusión

A pesar del avance psicopedagógico, la enseñanza formal sigue impartiendo su currículum con un estilo directivo, en donde la responsabilidad del aprendizaje está centrada en el profesor, quien debe presentar los objetivos y trabajar con material en un periodo muy corto, en el cual habrá que entregar retroalimentación y refuerzo, y si bien, este estilo resulta factible para la transmisión de conocimientos nuevos y niveles básicos, a nivel licenciatura no parece considerar varios aspectos como la responsabilidad del educando, sus intereses y habilidades, ni considerar el equilibrio entre métodos, actividades, medios y materiales, métodos disciplinarios, interacción profesor- alumno, autonomía, reflexión y cuestionamiento.

Debido a esto es que surge la necesidad de una nueva forma de abordar la enseñanza, en la que el educando tome un nuevo papel que vaya más allá de la forma tradicionalista, en la que pueda cubrir por completo sus necesidades y los requerimientos que exige este nivel superior. Esta nueva forma de abordar la educación es posible a través de un currículum flexible (Aracibia, V., Herrera, P. & Strasser, K., 2009).

Sánchez (1995) menciona que el currículum flexible permite que las actividades de aprendizaje se seleccionen considerando tanto los requerimientos del programa, como las características del estudiante.

En el viejo Plan de Estudios (1979) los temas de apoyo que se establecieron con el fin de propiciar un verdadero contacto de la Psicología con disciplinas afines se agruparon en los siguientes tres factores:

1. Matemática e instrumentación
2. Disciplinas Médico-Biológico.
3. Problemas Socioeconómicos de México.

Estos se impartieron simultáneamente con los temas básicos; constituyendo una aportación complementaria a la formación del psicólogo.

En el Plan de Estudios de la Carrera de Psicología (2010) de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, la flexibilidad se ve reflejada en varios puntos. Uno de ellos es en la etapa de Formación Profesional y en las Unidades de Aprendizaje Optativas de Elección de la etapa de Formación Complementaria. En la primera se

le ofrecen al estudiante 24 trayectorias, de las cuales, en cada semestre non (3o, 5o, 7o) elegirá una.

Las Unidades de Aprendizaje Optativas de Elección de la etapa de Formación Complementaria,

Se sitúan a lo largo de los ocho semestres del plan de estudios. El estudiante podrá elegir entre 46 Unidades de Aprendizaje que se sitúan a lo largo de los ocho semestres del plan de estudios.

Esto puede representar ventajas para el alumno, debido a la posibilidad que tiene que poder abarcar mayor contenido para su aprendizaje pero que no se encuentra especificado en su área cursada. Dicha ventaja significa obtener una educación integral que permite al estudiante conocer diferentes temas de manera general y su vinculación tanto con otros temas como su identificación y manejo en la práctica supervisada. Todo esto trae consigo mayores ventajas para el estudiante en su futura inserción al campo laboral.

Sin embargo, esto puede traer consigo ciertas problemáticas dado a que algunas optativas son solo exposición de material teórico lo que no permite al alumno un papel activo e involucración en su aprendizaje. Por otro lado, algunas asignaturas optativas requieren de profesores calificados para impartirlas, sin embargo algunos no dominan el tema completamente o si lo dominan, lo realizan de manera parcial, dejando al conocimiento de interés a la deriva e impactando también en las expectativas de la asignatura y el área a la que pertenece.

Para finalizar, podemos mencionar que la flexibilidad puede traer ventajas consigo debido a las posibilidades de elección que puede otorgar al estudiante en su proceso formativo, sin embargo, el contemplar tanto la modalidad en que se imparte la materia como el dominio del tema del profesor que la imparte resulta motivo de reflexión y de investigación para poder ofrecer una enseñanza de calidad y efectividad en donde se logren experiencias positivas que impactan en el aprendizaje, en elección de la trayectoria escolar y en la práctica educativa.

Referencias

Aracibia, V., Herrera, P. & Strasser, K. (2009). *Manual de psicología educacional*. México: Alfaomega- Ediciones Universidad Católica de Chile. México.

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (2010). "*Propuesta de modificación al plan y programas de estudio de la licenciatura en Psicología (Sistema presencial)*". Facultad de Estudios Superiores Zaragoza: México.

Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza (1979). "*Plan de estudios de la carrera de psicología*". Escuela nacional de Estudios Profesionales Zaragoza UNAM: México.

Sánchez, M. (1995). "*Modelos Académicos*". ANUIS. México.

Diseño de un programa de intervención para un niño con dificultades viso-espaciales.

Jiménez Padilla Eduardo Amaranto
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

Quinto Semestre

Teléfono: 5520934382

Correo Electrónico: craz60@live.com

Asesor: Cesar Augusto de León Ricardi.

Resumen

Dentro del proceso de percepción, una de las modalidades más usada es la percepción visual, caracterizada por envolver tres modalidades de integración de la información: análisis visual, integración visomotora y habilidades viso-espaciales (Ortega, Alegret & Espinosa, 2014). Esta última modalidad si no se desarrolla correctamente, genera problemas para orientarse en un espacio determinado, y afecta la forma en que se representa el entorno. Para que este proceso se conforme correctamente en el individuo es importante entrenar las relaciones espaciales descritas por Piaget: topográficas, proyectivas y euclidianas, las cuales permiten desarrollar habilidades para manipular mentalmente patrones viso-espaciales y manejarse espacialmente en un ambiente geográfico determinado, además, determinan la adquisición de este proceso. Partiendo del diagnóstico realizado a un niño de 7 años, el presente trabajo tiene como finalidad desarrollar un programa de intervención basado en la teoría de Piaget, a través de material didáctico orientado por lenguaje espacial.

Palabras clave: Percepción viso-espacial, Vía dorsal, Cognición espacial, Marcos de referencia, Nociones espaciales.

Introducción

La percepción se encarga de la organización e interpretación de los datos sensoriales para desarrollar la conciencia del entorno y de uno mismo (Bravo, 2004). Esta tiene distintas modalidades por las cuales podemos captar la información, dentro de estas, encontramos la percepción visual, la cual permite procesar los estímulos visuales para identificar qué es lo que se ve y luego entender el mundo en que vivimos (Martin, 2006 citado en Merchán & Henao, 2011). Esta se caracteriza por envolver tres modalidades

de integración de la información: las habilidades viso-espaciales, las cuales son funciones cognitivas utilizadas para analizar, comprender y manejar el espacio en el que vivimos en varias dimensiones, otras habilidades que la percepción visual integra, son: el análisis visual, el cual se da en las áreas de asociación visual y por último, la habilidad de integración visomotora (Ortega, 2014).

Se debe tener en cuenta que la percepción viso-espacial como tal engloba una serie de habilidades que procesan la información espacial del ambiente. Esta permite tener la capacidad para enfocar y discriminar la ubicación de estímulos en relación a referencias físicas del entorno que facilitarán la orientación en el espacio y dando como resultado una representación mental de los estímulos, el reconocimiento de lugares que permitirán realizar acciones con el cuerpo de manera coherente respecto de características, proporciones y distancias de los estímulos registrados (Price & Calderón, 2011).

Áreas cerebrales de la percepción viso-espacial.

Este procesamiento de información requerirá la activación de ciertas áreas del cerebro, las cuales conformarán el sistema de análisis necesario para interpretar las relaciones espaciales a las cuales la persona se enfrente. Dicho sistema ha sido llamada vía dorsal o ruta del donde, la cual tiene una representación topográfica que va desde la corteza visual primaria (área 17 del mapa de Brodmann) a través de la secundaria (área 18 del mapa de Brodmann) hacia la región dorso medial del occipital (corteza visual terciaria área 19), llegando hacia regiones parietales posteriores por medio del fascículo longitudinal superior (Chávez, Orozco, Cruz & Veles 2012). Posteriormente las proyecciones occipito-parietales se conectan con sistema límbico y corteza frontal dorsal que hacen posible la construcción de mapas así como la guía visual de los actos motores.

Desarrollo de la percepción viso-espacial

Por otro lado, la conformación de este proceso está influida por la concepción del espacio, la cual se da a través de la cognición espacial. Esta última permite una interacción simbólica entre el niño y el ambiente, estableciendo representaciones mentales de las relaciones espaciales con el objeto y así anticipar la transformación de tales relaciones. (Alonqueo, Silva & Orellana, 2013). Además, este proceso requiere que una serie de habilidades, utilizadas para entender conceptos direccionales que organizan el espacio visual externo, se desarrollen adecuadamente en el niño (Merchán et al, 2011). Estas son:

- Integración bilateral: es la habilidad para usar los dos lados del cuerpo en forma simultánea, esta habilidad es el fundamento motor que ayudará a diferenciar entre izquierda y derecha (Merchán, 2011).
- Lateralidad: predominio de un hemisferio cerebral en la guía y realización de una determinada tarea (Ortigosa, 2004, en Moneo, 2014).
- Direccionalidad: esta es la habilidad que permite al individuo interpretar las direcciones izquierda y derecha, creando así la capacidad de organizar el espacio exterior (Guevara, 2011). Está compuesta de la habilidad para identificar la posición direccional de los objetos en el espacio y la habilidad para identificar la posición derecha o izquierda de otra persona u objeto, la cual permite la habilidad para aplicar conceptos direccionales en la orientación espacial de los símbolos lingüísticos — como b y d— (Borsting, 2006 en Merchán & Calderón 2011). Concepción del espacio
 Por su parte la cognición espacial permite formar representaciones mentales sobre rutas y ubicaciones espaciales del mundo que rodea al individuo, esta le otorga a la persona la capacidad de concebir el espacio. Dicha concepción se llegara a dominar gracias a la existencia de marcos de referencia, los cuales son sistemas de coordenadas implícitos que el individuo utiliza cuando comunica la ubicación de objetos en relación a otros (Nardini, 2015). Estos marcos de referencia son: el marco de referencia egocéntrico (codifica la ubicación de un objeto en relación con su cuerpo) y el alocentrico (que codifica la ubicación del objeto en relación con el mundo de dos formas, extrínseco: codificando la ubicación usando puntos de referencia en el entorno e intrínseco: codificando la ubicación del objeto en relación con otras cosas que están asociadas a este). Estos al igual que las habilidades para entender el espacio, se adquieren por medio de la experiencia que tiene la persona con su entorno, desarrollándose conforme el niño va creciendo, a través de su cuerpo y de los desplazamientos que realiza por sí mismo, reconociendo distancias, así como captar las dimensiones y las perspectivas lo cual terminará por generar una representación del espacio (Fernández, 2015). La experiencia que tiene el individuo con su espacio desarrollará como tal la percepción viso-espacial, sin embargo, este tendrá que interactuar con las nociones espaciales descritas por Piaget: Topológicas (utilizando la propia perspectiva), Proyectivas (comprensión de las perspectivas espaciales de otras personas) y Euclidianas (comprensión abstracta, mediante sistemas métricos, de las relaciones espaciales independiente de la perspectiva). Estas se interpretan y desarrollan ciertas relaciones espaciales en el niño a través de

las etapas de desarrollo. Dichas experiencias son:

- Nociones espaciales topológicas (de 0 a 6 años, etapa sensorio-motriz): son aquellas que toman en cuenta el espacio dentro de un objeto y comprenden las relaciones de proximidad, separación, orden, cerramiento y continuidad (Fernández, 2015). El espacio se reduce a las posibilidades que le brinda su capacidad motriz y tiene durante largo tiempo al cuerpo como centro principal de referencia. A partir de los dos años, se generan las relaciones espaciales: arriba, abajo, encima, debajo, más arriba, más abajo, delante, detrás (Castro, 2004). Además esta noción desarrolla relaciones de Vecindad (relación de cercanía entre los objetos), Separación (relación entre un grupo de objetos que se hallan dispersos), Orden (relación que guardan un grupo de objetos respecto a un sistema de referencia, Envolvimiento (relación en que un sujeto u objeto rodea a otro), Continuidad (relación en la que aparecen una sucesión constante de elementos) (Fernández, Mercado & Sánchez, 2003).
- Nociones espaciales proyectivas (de 6 a 8 años, entre etapa sensorio motriz y etapa pre operacional): Son aquellas que toman en cuenta la capacidad de predecir qué aspecto tendrá un objeto visto desde diversos puntos de vista o ángulos de visión, por lo que se exige un proceso de descentración espacial, producto de la superación del egocentrismo infantil (Fernández, 2015). Se logra distinguir líneas curvas de rectas y figuras largas de cortas, así como diferenciar el espacio interior y exterior de una frontera dada o determinar posiciones relativas al interior de un orden lineal, a este nivel, el individuo hace representaciones mentales de las relaciones espaciales que se establecen entre los objetos y su propio cuerpo (Castro, 2004).
- Nociones espaciales euclidianas (de 8 a 12 años, etapa de operaciones concretas): que hacen referencia al tamaño y por tanto a la medida del espacio, distancias y direcciones. Se perciben los objetos del espacio exterior no como algo estático, sino como objetos móviles (Fernández, 2015). Esta noción permite describir y dibujar la trayectoria del recorrido de un automóvil, comprender la congruencia de que un cuerpo al sufrir un cambio rígido (movimiento, rotación, traslado), conserva las propiedades de longitud, ángulos, áreas y volúmenes (Castro, 2004). Esta otorga las relaciones espaciales de Tamaño (grande, pequeño, mediano), Dirección (a, hasta, desde, aquí), Situación (dentro, fuera, encima, debajo), Orientación (derecha, izquierda, arriba, abajo, delante, detrás) (Fernández et al, 2003). Cabe destacar que dentro del desarrollo del individuo se pueden presentar errores en el procesamiento de información viso-espacial, sin embargo, si estos perduran y se presentan

específicamente en la realización de ciertas actividades, se podría hablar de algún problema más específico y grave. Uno de estos problemas es la desorientación topográfica del desarrollo, caracterizado por problemas para la navegación espacial con una capacidad intelectual normal causado por un problema de desarrollo aún no explicado en el funcionamiento cerebral (Roselli, 2015). Otro tipo de problema en el procesamiento viso-espacial es el Síndrome de Williamsson, el cual provoca dificultades profundas en la construcción viso-espacial, incluyendo el diseño y copiado de dibujos, quienes lo padecen también tienen dificultades en tareas perceptivas y espaciales sin demandas motoras significativas. (Atkinson, Burgess, Braddick & Nardini 2008). Estos problemas pueden mejorar por medio de un plan de intervención que sea capaz de ayudar a la persona a conformar adecuadamente las nociones espaciales planteadas por Piaget, pues estas permitirán en gran medida que la percepción viso-espacial se desarrolle adecuadamente, por esta razón, el presente programa de intervención se diseñó buscando que el individuo pueda ser capaz de consolidar la percepción viso-espacial a través de material didáctico en el cual se haga uso de las tres nociones espaciales al realizar la actividad.

Procedimiento.

Este programa de intervención fue elaborado con base al diagnóstico realizado a un niño de 7 años de edad similar a la cronológica y diestro, mismo que presentaba dificultades viso-espaciales, las cuales le impedían adquirir el proceso de lectura. Se elaboró con base a las tres esferas del comportamiento (cognitivo, conductual y emocional). Además de enfocarse en la percepción viso-espacial, debido al diagnóstico establecido. Para el diseño de cada tarea se utilizó el modelo de formación por etapas de Galperin (1992). La primer etapa consiste en dar la instrucción de la tarea a realizar, la segunda etapa es dar a conocer el material con el cual se planea trabajar para así pasar a la tercer etapa que es iniciar la actividad y pedir al niño que mencione en voz alta los pasos que realiza para la ejecución de la tarea, posteriormente se pasa a la cuarta fase donde se le pide al niño disminuir el lenguaje externo prolongadamente al realizar la actividad, hasta que el niño ha comprendido la realización de la tarea y por consecuencia ha obtenido el aprendizaje. Fue diseñado para seis sesiones, con un intervalo de 60 minutos en cada una, con un total de 16 actividades, realizando 3 actividades por sesión, cada una con un intervalo de 18 minutos, teniendo 6 minutos restantes de los cuales 3 se usarían para observar el estado de ánimo del niño y los otros 3 para concluir con las actividades.

Dentro de cada actividad se plantea un criterio para poder finalizarlas, por ello si una actividad es terminada antes de tiempo al cumplirse el determinado criterio, el tiempo restante se usará en otra actividad en la cual se hayan presentado dificultades anteriormente o no haya alcanzado su objetivo una vez pasado el tiempo determinado. La descripción de las 16 tareas y sus objetivos, se mencionan a continuación, estas se encuentran ordenadas de acuerdo a como se presentarían al individuo.

Actividad 1. Objetivo: Fomentar las relaciones espaciales de movimiento: adelante y atrás de un objeto tomando como referencia su propio cuerpo para realizar el movimiento.

Procedimiento:

Paso1- indicar la siguiente instrucción en voz alta: usaras una figura de rey para moverla en el tablero que te daré, realizaras los movimientos que te indique.

Paso2- mostrar la figura de rey y el tablero de ajedrez,

Paso3- pedirle que posicione la figura de rey en cualquier parte del tablero y que al mover la figura nombre el número de cuadros que desplaza la figura. Además, se le pedirá que mencione la dirección en que desplaza la figura.

Paso 4- indicar que realice la actividad

Actividad 2. Objetivo: fomentar las relaciones espaciales de posicionamiento de objetos tomando como referencia la orientación de un objeto.

Procedimiento

1- Indicar la siguiente instrucción: ahora posicionaras la figura del rey en cualquier lugar del tablero y moverás las siguientes figuras desde el lugar de donde yo las posicione, hasta que estén en la posición yo te indique (enfrente del rey, detrás del rey, a la izquierda del rey, etc.)

2- Mostrar el tablero de ajedrez y las figuras que manipulara.

3- Indicar que realice lo siguiente: tendrás que mencionar en voz alta la dirección y nombrar el número de cuadros en que desplazas las figuras y al llegar al destino, mencionaras la posición en que esta la figura, respecto a la figura del rey.

4- Indicar que realice la actividad.

5- Indicar que realice los movimientos sin mencionarlos en voz alta.

Actividad 3. Objetivo: identificar los lados que tiene el cuerpo humano (arriba, abajo, izquierda, derecha).

Procedimiento

- 1- decir la siguiente instrucción: deberás acomodar las partes del rompecabezas de forma correcta, para formar la figura.
- 2- Mostrar al niño la figura que debe formar y las piezas del rompecabezas.
- 3- Dar la siguiente instrucción: Deberás mencionar en voz alta la posición en que acomodas cada pieza siempre y cuando conformen correctamente la figura.
- 4- Indicar que realice la actividad.
- 5- Pedirle que mencione las partes del cuerpo que acomoda y la posición en que están tomando como punto de referencia otra parte del cuerpo.

Actividad 4. Objetivo: fomentar la ubicación dentro de un espacio determinado y desplazamiento dentro de este hacia un punto determinado.

Procedimiento:

- 1- Indicar la siguiente instrucción: deberás trazar con el plumón los desplazamientos que te indique para poder obtener el tesoro, empezaras desde el punto que yo te lindique.
- 2- Mostrarle al niño el tablero cuadrulado y los pulmones con los cuales realizará la actividad
- 3- Indicarle la siguiente instrucción: deberás mencionar la dirección y el número de cuadros que recorres hasta que llegues al tesoro.
- 4- Indicar que realice la actividad.
- 5- Pedirle al niño que realice los movimientos indicados sin que mencione los desplazamientos.

Actividad 5. Objetivo: identificar las variaciones de posicionamiento de figuras en un plano.

Procedimiento:

- 1- Indicar la siguiente instrucción: deberás colocar las figuras geométricas en el espacio delimitado por la línea negra de tal forma que las piezas encajen y formen la figura que se te presenta.
- 2- Mostrarle al niño el tablero delimitado y las figuras geométricas.
- 3- Presentar la planilla de la figura a replicar y dar la siguiente instrucción: Menciona en voz alta la posición en que pones la figura, tomando en cuenta la figura geométrica que quieras.

- 4- Pedir al niño que realice la actividad.
- 5- Pedirle al niño que realice la actividad sin mencionar donde coloca la figura.

Actividad 6. Objetivo: identificar habilidades espaciales de situación.

Procedimiento:

- 1- Se indica la siguiente instrucción: vas a marcar con algún plumón el recuadro con las figuras geométricas correspondientes y que representen la situación de posicionamiento que se te indique.
- 2- Presentar la tablilla de los recuadros de figuras geométricas.
- 3- Se dará la siguiente instrucción: ahora necesito que una vez identificado el recuadro correcto, digas en voz alta las figuras y la posición que ocupan en el recuadro para que puedas marcarlo con el plumón que quieras.
- 4- Indicar que realice la actividad.
- 5- Pedir que solo relacione correctamente los recuadros.

Actividad 7. Objetivo: reforzar habilidades de orientación espacial.

Procedimiento:

- 1- Se indicará la siguiente instrucción: tendrás que terminar de dibujar el dibujo que se te presenta.
- 2- Presentar la lámina del dibujo incompleto.
- 3- Pedir al niño que diga en voz alta las partes que faltan y la orientación de estas que dibuja.
- 4- Indica que realice la actividad.

Actividad 8. Objetivo: reforzar habilidades de discriminación visual por orientación.

Procedimiento:

- 1- Se mencionara la siguiente instrucción: ahora encerraras la figura que esté orientada de distinta forma a las demás en la serie de figuras que se te presenta.
- 2- Mostrar las láminas con las series de imágenes.
- 3- Mencionar la siguiente instrucción: cada vez que encierres la figura que no corresponde me dirás la orientación en la cual se encuentra esta y la orientación en la cual se encuentran las otras.
- 4- Indicar que realice la actividad. Se le pedirá que no mencione la orientación de las figuras cuando no cometa errores.

Actividad 9. Objetivo: reforzar habilidades de direccionalidad.

Procedimiento:

1- Se le dará la siguiente instrucción: tendrás que replicar las figuras que se te muestren, trazando las líneas sobre los cuadros de la misma forma como se te muestran.

2- Se le mostraran las láminas con las figuras y las cuadrículas.

3- Se indicara lo siguiente: mencionaras en voz alta el número de cuadros por los cuales trazas las líneas y la orientación en la cual sigues el trazo.

4- Indicar que realice la actividad. Se le pedirá que simplemente replique las figuras una vez que haya realizado correctamente 2 dibujos consecutivos.

Actividad 10. Objetivo: reforzar nociones espaciales de situación, vecindad y tamaño.

Procedimiento:

1- Se dará la siguiente instrucción: te mostraré una serie de tarjetas con figuras geométricas las cuales deberás copiar tal cual y como se te muestran en la imagen.

2- Mostrar las tarjetas de las imágenes y los plumones con los cuales trabajará.

3- Se indicará lo siguiente: al momento de copiar las figuras tendrás que nombrar la posición que ocupa cada figura (dentro o afuera) en el dibujo según corresponda, también mencionaras si están cerca o lejos tomando como punto de referencia alguna de las otras figuras y por último dirás su tamaño.

4 Indicar que se realice la actividad.

5 Pedir que solo replique las figuras en el momento que menciona correctamente la posición y distancia.

Actividad 11. Objetivo: reforzar habilidades proyectivas y temporales.

Procedimiento:

1- Indicar la siguiente instrucción: vas a relacionar las imágenes de la columna derecha con las de la columna izquierda solo si la figura de tu lado derecho encaja en el espacio restante de la figura del lado izquierdo.

2- Mostrar las láminas con los ejercicios.

3- Indicar lo siguiente: deberás mencionar en voz alta el orden de la imagen que unes y el nombre de la imagen de la columna derecha con la que la unes (primera con rombo).

4- Indica que realice la actividad.

5- Pedir que solo relacione las figuras cuando haya relacionado correctamente 6 figuras consecutivas.

Actividad 12. Objetivo: entrenar habilidades de tamaño.

Procedimiento:

1- Indicar la siguiente instrucción: en las láminas que se te mostrarán, enumeraras del 1 al número que sea necesario, las imágenes empezando desde la más pequeña hasta la más grande.

2- Mostrar las láminas y los colore con los que trabajara.

3- Mencionar la siguiente instrucción: tendrás que mencionar en voz alta el tamaño del animal mientras pones lo que le corresponde.

- 4- Indicar que realice la actividad.
- 5- Pedir que solo clasifique a los animales

Actividad 13. Objetivo: entrenar habilidades de situación.

Procedimiento:

- 1- Mencionar la siguiente instrucción: tendrás que encerrar los objetos o animales según el lugar y posición en la cual te mencione que estén dentro de la imagen.
- 2- Mostrar las láminas de las imágenes.
- 3- Dar la siguiente instrucción: cada vez que encierres a los objetos o animales me dirás donde se encuentran en voz alta.
- 4- Indicar la siguiente instrucción: ahora te mostrare la imagen y tendrás que mencionar la ubicación de los ratones.
- 5- Realizar las actividades hasta que mencione correctamente la ubicación de todos los ratones.

Actividad 14. Objetivo: entrenar habilidades de direccionalidad.

Procedimiento:

- 1- Indicar la siguiente instrucción: te voy a pedir que sigas las instrucciones para llegar a los lugares que te mencionare, trazaras una línea mientras te desplazas en el mapa.
- 2- Mostrar el mapa.
- 3- Dar la siguiente indicación: mencionaras en voz alta la dirección en que trazas las líneas hasta llegar al punto indicado.
- 4- Mencionar la siguiente indicación: ahora te daré el nombre del lugar al que quiero llegar y tú me darás las instrucciones partiendo del lugar que yo te indique para llegar al lugar que te mencione.
- 5- Realizar los ejercicios hasta que haga correctamente 3 ejercicios consecutivos.

Actividad 15. Objetivo: entrenar habilidades proyectivas. Procedimiento:

- 1-Indicar la siguiente instrucción: deberás relacionar las columnas del lado izquierdo con las del lado derecho de modo que las dos partes de la imagen encajen correctamente.
- 2-Mostrar las láminas de las imágenes.
- 3- Indicar la siguiente instrucción: deberás mencionar en voz alta el orden en que relacionas las imágenes del lado izquierdo con las del lado derecho y de igual manera, mencionaras la ubicación de la imagen que relacionas (primera del lado izquierdo con segunda del lado derecho).
- 4- Indicar que realice la actividad.
- 5- Indicar que solo relacione las columnas cuando realice correctamente 5 ejercicios consecutivos de las láminas.

Actividad 16. Objetivo: entrenar habilidades euclidianas

Procedimiento:

- 1-Se indicara la siguiente instrucción: deberás posicionar este muñeco en tu mapa, justo en el mismo punto en el cual yo posicione mi muñeco en mi mapa.
- 2- Se le mostraran los mapas y los muñecos.
- 3- Indicar la siguiente instrucción: deberás mencionar en voz alta los lugares que están alrededor de tu muñeco así como la dirección de estos tomando como referencia al muñeco.
- 4- Indicar que se realice la actividad.
- 5- Rotar el mapa del niño cada vez que haya realizado un ejercicio.

Referencias:

- Alonqueo, P., Silva, E. y Orellana, L. (2013). ¿Izquierda o derecha? El desarrollo de las relaciones espaciales proyectivas en escolares mapuche y no mapuche. *Revista de Psicología*, 22(1), 85-96.
- Atkinson, J. & Nardini, M. (2008) 'The neuropsychology of visuospatial and visuomotor development. *Child neuropsychology : concepts, theory and practice*, 1(29), 183-217.
- Atkinson, J., Braddick, O., Burgess, N. & Nardini, M. (2008). Developmental trajectories for spatial frames of reference in Williams síndrome. *Developmental Science*, 11:4, 583–595.
- Bravo, L. (2004). Las destrezas perceptuales y los retos en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Una guía para la exploración y comprensión de dificultades específicas. *Actualidades Investigativas en Educación*, 4(1), 1-24.
- Borsting, E. (2006). Overview of Vision Efficiency and Visual Processing Development. En Scheiman M. & Rouse, M. (2006) *Optometric Management of Learning- related vision problems* (pp. 35-68). Boston: Mosby. Recuperado de : https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=aJCN8XQMNvsC&oi=fnd&pg=PA3&dq=Overview+of+Vision+Efficiency+and+Visual+Processing+Development.&ots=8gdSdntQO&sig=cg50aGsdBsfXII9MP_KH84S-
- Castro, B. (2004). El desarrollo de la noción de espacio en el niño de Educación Inicial. *Acción pedagógica*, 2(12), 162-170.
- Chávez, S., Cruz, F., Orozco, G. & Vélez, A. (2012). Procesamiento cortical de la visión: interacción de subsistemas parietales. *Revista chilena de neuropsicología*, 7(3), 102-107.
- Fernández D. (2015). El concepto espacio en educación infantil (tesis de pregrado). Universidad Jaume, Colombia.
- Fuster, R. (2009). Nociones espaciales y temporales en educación infantil. *Innovación y experiencias educativas*, 15(45), 45- 56.
- Guevara, P. (2011). La ejercitación de lateralidad y direccionalidad como un medio para tratar la confusión de letras de igual orientación simétrica, presente en el proceso de escritura, en niños de entre 3ro y 5to de educación general básica (tesis de pregrado). Universidad central del ecuador, Quito, Perú.
- Merchán, M. (2011). Influencia de la percepción visual en el aprendizaje. *Ciencia, tecnología y salud*, 9(1), 93-101.
- Negen J, Nardini M (2015) Four-Year-Olds Use a Mixture of Spatial Reference Frames. *PLOS ONE*, 10(7), 1-14.
- Ortega, G., Alegret, M. y Espinosa, A. (2014). Valoración de las funciones visoperceptivas y viso-espaciales en la práctica forense. *Revista española de medicina legal*, 40(2), 83-85.
- Roselli. M. (2015). Desarrollo neuropsicológico de las habilidades viso-espaciales y viso motrices. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 2(15), 175-200.
- Fernández, J., Mercado, F. & Sánchez, M. (2003). Teoría y práctica psicomotora de la orientación y localización espacial. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 9(9), 1-4.

INCLUSIÓN EDUCATIVA: ESTUDIO DE UN CASO

Magdalena Cristina Hernández Rodríguez

Docente de FES Zaragoza

hmagdalena16@yahoo.com.mx

Tel: 5534942354

, Oscar Rojas Uribe,

Docente de FES Zaragoza

Cecilia Faustina Hernández Rodríguez,

Docente Universidad La Salle

Carmen Josefina Hernández Rodríguez

Psicóloga de educación Especial Estado de México

Resumen

En el presente estudio se muestra a profesores que decidieron modificar sus prácticas pedagógicas mediante la lectura analizada y el apoyo horizontal, los que aceptaron realizar observaciones en el contexto áulico e informar aquello que limitaba el desarrollo del alumno de un grupo de educación primaria teniendo como objetivo seguir el proceso de inclusión mediante la investigación- acción, el análisis, la práctica *reflexiva realizada* como diálogo pedagógico y actividades prácticas, exponiendo sus vivencias en el aula escolar y generando alternativas de solución para ir fortaleciendo aquellas situaciones que apoyan la inclusión en los procesos de enseñanza aprendizaje. Los resultados muestran que mediante el diálogo pedagógico reflexivo se orienta a la transformación del contexto educativo formativo generando alternativas que favorecen la inclusión educativa y el apoyo entre docentes.

Palabras clave: Inclusión educativa, diálogo pedagógico, narrativa.

Introducción

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

Lo que hacemos y logramos dentro del aula lo podemos compartir y aprender reflexionando sobre el hacer y ser del docente, así como de las personas en la comunidad escolar, es decir, la experiencia nos apoya sobre situaciones que son complicadas y para resolverlas se requiere la reflexión constante mediante el diálogo con compañeros psicólogos y docentes.

Inclusión educativa

De acuerdo con Echeita, Martín, Simón y Sandoval (2016), la educación inclusiva se puede entender como el proceso de conseguir una respuesta justa, equitativa y de calidad, a la necesidad de articular el derecho de estar juntos, participar y aprender de todo el alumnado. Esa exigencia de inclusión educativa en México de acuerdo a Guajardo (2009) se ha interpretado en relación a los alumnos

llamados con necesidades educativas especiales. Lo que ha llevado a marcarlos como diferentes y con menores posibilidades de comprender y aceptar la diversidad humana, lo cual se traduce en una permanente exclusión educativa.

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

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

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

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

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

Contexto áulico

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

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

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

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

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

La experiencia a través de la narrativa

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

Por ello se eligió el relato como una forma más directa de obtener información relevante en relación a las experiencias que viven los docentes en su contexto y donde exponen su hacer y reflexión de ese hacer. Como lo expresa Suarez (2004), *lo que los maestros y profesores proyectan, hacen, reflexionan, re significan, evalúan y reformulan cuando enseñan, forma parte de su tarea y saber*

profesionales. Siendo necesario escribir las experiencias, leerlas y reflexionar sobre lo escrito compartiéndola junto a otros docentes que analizan sobre la acción pedagógica y se nutran de ella.

Reflexión y diálogo pedagógico

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

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

Metodología

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

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

Las reuniones eran tres veces a la semana durante un ciclo escolar, las cuales se organizaron en dos fases, el propósito de la primera fue estudiar lecturas establecidas y se comentaban los textos de Freire como *Pedagogía de la indignación* (2012), *Cartas a quien pretende enseñar* (2010), *Educación y Mudanza* (2005), *La importancia del acto de leer y el proceso de liberación* (1997), *Pedagogía de la autonomía* (2004) y de Suárez algunos textos como *Documentar*

narrativamente experiencias pedagógicas (2004 y 2006), Los docentes, la producción del saber pedagógico y la democratización de la escuela” (2005), Docentes, narrativa e investigación pedagógica(2010).

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

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

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

Cada uno describió por escrito el contexto escolar donde se encontraban laborando, así también el contexto áulico, posteriormente se realizaban relatos sobre la situación vivida en su aula y lo que les preocupaba, lo cual daba oportunidad para generar sugerencias que se expresaban en forma de pregunta de tal manera que de las situaciones presentadas se obtuvieran conclusiones y alternativas de acción en el aula y una vez aplicadas se comentaban con la finalidad de retroalimentar las acciones realizadas de tal manera que se construyeran alternativas de acción en el aula para que el trabajo docente fuera armonioso dando seguimiento a las actividades.

Resultados

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

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

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

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

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

Como docentes, a través de las narraciones fuimos reconstruyendo los hechos vividos en nuestras prácticas y la complejidad de percatarnos de la cantidad de palabras que usan los alumnos para etiquetar a sus compañeros en el aula y usarla como justificación para excluirlos de las actividades y convivencias, situación que hacía más complejo el ambiente grupal.

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

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

Por ello compartimos uno de los relatos escritos.

Te fui conociendo y comprendiendo.

En este escrito te llamaré David, naciste un 9 de mayo del 2008, tu mamá expresa que tienes 7 años, que el embarazo fue deseado, pero hubo amenaza de aborto al tercer mes por lo que tuvo cuidados médicos, desde entonces el embarazo fue complicado, naciste a los 9 meses por cesárea, fuiste alimentado con seno materno, sostuviste tu cabeza hasta el año, no gateaste pero te pusiste de pie a los dos años seis meses y caminaste a los tres años, hasta esa edad te orinabas en cualquier lugar lo cual molestaba a tu familia y te decían “cochino”.

Es su segundo año de escolarización. Me dice la madre que el año pasado fue difícil la relación con la maestra porque cuando ella se acercaba la pellizcaba, gritaba y lloraba mucho tiempo, se mantenía callado y apartado, rodaba en el piso y temía que lastimara a los compañeros, regularmente estaba enojado, se abalanza pellizcando a quien le hablaba, por eso, le dicen a sus compañeros que no se

acerquen y ellos lo conocen como “el chillón”, “el enojón”, “el flojo” porque dicen que no hace nada en clase, además menciona que aún no tiene hábitos de higiene. Le pregunto a la madre si ha tenido tratamiento médico y me comenta que no ha tenido dinero para atenderlo, pues ella se encarga de todos los gastos y lo que gana no le alcanza para médico y paseos.

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

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

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

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

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

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

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

Poco a poco les pido a los niños que nos saludemos de mano, pero solo algunos lo hacen porque dicen no llevarse con otros. Les comento que la mayoría se saluda de

mano o con un abrazo, pero como hay negación preparo unos videos en donde se muestra alegría al saludarse, hago que expresen su sentir al observarlos y si les gustaría abrigar alegría al saludar a sus compañeros, algunos acceden y comienzan a realizarlo, les pido que, de forma suave, poniendo la mano en su hombro saluden a David.

Observó que el niño está tranquilo pues no ha agredido ni se ha puesto a llorar. En las reuniones con docentes se sugirió una actividad, la cual yo hice pidiendo a los niños que nos sentáramos en el piso para leer un cuento en el cual se pedía cambio de voces y se mostraba la imagen, algunos niños al verla se asombraban, lo que hacía realizar más ruido que David ya estaba tolerando.

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

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

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

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

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

Los días pasaban y las clases continuaban y así íbamos logrando la disposición del menor para acercarse a los demás y que ellos compartieran material para trabajar. Entonces le explicaba detalladamente y lo iba guiando, eso hacía que los demás alumnos me observan y ocasionalmente también ellos lo apoyaban, durante el receso ya jugaban a las correteadas y la pelota.

Para realizar los ejercicios de educación física lo apoyaba a gatear, correr, trepar, saltar, lanzar, atrapar, patear pelotas, girar, ya imitaba a sus compañeros en algunas actividades. Ahora tomaba el lápiz o colores realizando algunos trazos,

círculos o garabatos, con gestos y señas solicitaba lo que deseaba y los compañeros apoyaban.

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

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

Discusión

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

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

Como profesionistas debemos pasar por un proceso de reflexión, darnos cuenta de que no se encuentran dos o más casos exactamente iguales, cada quien tiene ventajas y desventajas que se deben considerar para aprovechar las oportunidades de aprendizaje y enseñanza que les brinde el contexto donde se desarrolle. Los profesores sabemos que la enseñanza en un grupo siempre requiere diversas estrategias y su organización en un mismo momento con el fin de lograr avances en los alumnos pues todos son diversos, con múltiples cualidades.

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

Conclusiones

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

A través de los relatos, sugerencias, alternativas y decisiones tomadas como docentes, ayudó al logro de la inclusión educativa del menor.

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

La narrativa le brinda la oportunidad de compartir sus sentires y experiencias. Además, se percatan de los que puede modificar en su práctica, retroalimentándose con el equipo de trabajo para lograr la inclusión educativa.

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

Referencias

Conelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. en J. Larrosa (Coord.). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.

Guajardo (2009) La Integración y la Inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. Consultado en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/Rev.%20Ed.%20Inc.%20Vol3,1.pdf>

Echeita, G., Martín, E., Simón, C., & Sandoval, M. (2016). La educación escolar como proyecto social. Sección 3. Perspectivas educativas frente al desafío de la diversidad del alumnado. Curso Equidad801x: Educación de calidad para todos. Equidad, inclusión y atención a la diversidad. [Cursos UAMx | <https://www.edx.org/school/uamx>]. Retrieved from <https://www.edx.org/course/educacion-de-calidad-para-todos-equidad-uamx-equidad801x>

Freire, P. (1997). *La importancia del acto de leer y el proceso de liberación*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2004) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo: Paz y Terra

Freire, P. (2005). *Educación y Mudanza*. México: La mano.

Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Martínez Carazo, P C; (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 165-193. Recuperado de <http://www.fiap.redalyc.org/articulo.oa?id=64602005>

Marchesi, A. (2004). El necesario pero difícil avance hacia las escuelas inclusivas. En Jacobo, Z., N. Araneda y R. Edler, *Sujeto, educación especial e Integración, IV*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Olmos, A. (2014). *La narrativa y reflexión dialogada como horizontes de posibilidad formativa. Co-construyendo otras formas de pensar la formación docente*. México: Universidad Autónoma de México. FES Zaragoza

SEP (2011). Planes y Programas. México

Suarez, D. (2004). Documentación de experiencias pedagógicas. Espacios para la reflexión, el intercambio y la formación profesional. Artículo fue escrito tomando como base el primer encuentro Seminario de posgrado Documentación Narrativa, Experiencia y Formación Docente: hacia la Reconstrucción del Saber Pedagógico y la Memoria Docente. Facultad de Filosofía y Letras U.B.A -2004. recuperado el 22-12-12 en http://www.lpp-buenosaires.net/documentacionpedagogica/Activ/proyecto_SeminarioUBA/TEXTO-EMINARIO%20I.pdf

Suárez, D. (2005), "Los docentes, la producción del saber pedagógico y la democratización de la escuela", en: Anderson, Gary y otros, *Escuela: producción y democratización del conocimiento*. Ciudad de Buenos Aires: Secretaría de Educación - GCBA.

Suárez, D. (2006). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares. *Revista Entre Maestr@s*, 5, (16), 11-25.

Suárez, D. (2010). *Los movimientos político-pedagógicos latinoamericanos y la reconstrucción crítica del saber pedagógico: el "horizonte de posibilidad" en América*. Buenos Aires: noveduc

Suarez, D. et. al. (2010) Docentes, narrativa e investigación pedagógica. La documentación narrativa de las prácticas pedagógicas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires: noveduc

Souto, M. (1996). *La clase escolar: una mirada desde la didáctica de lo grupal*". En: *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Camilloni, A. y Otros, Bs.AS, Paidós. En <http://edufismatanzadocumentos.blogspot.mx/2012/06/la-clase-escolar-una-mirada-desde-la.html>

Propuesta de psicoprofilaxis quirúrgica en niños

Martha Aída Rocha García

FES Zaragoza UNAM

Cel: 5540823320 Correo electrónico: wed.elric@gmail.com

Resumen:

La intervención quirúrgica es utilizada para mejorar la salud y la calidad de vida del paciente. Los niños sometidos a la hospitalización, cirugía, recuperación y alta hospitalaria presentarán ansiedad quirúrgica y estrés preoperatorio, operatorio y posoperatorio, dando lugar a conductas desadaptativas, por ejemplo: sentimientos de tensión, inadecuación e intranquilidad, cambios de conducta y rebeldía; deberán enfrentarse a la separación de los padres, el cambio de ambiente y el miedo, como consecuencia al corto entendimiento del niño a la situación nueva; esto también ocasionará en el organismo una respuesta general al estrés. Para dar respuesta a la situación, se propone la utilización de la psicoprofilaxis quirúrgica con el objetivo de preparar al paciente a la cirugía, reducir el estrés y la ansiedad. Se plantea mejorar la intervención psicoprofiláctica considerando el estadio en el que el niño se encuentre según el modelo piagetiano, cubriendo así las necesidades del paciente y la situación.

Palabras clave:

Ansiedad quirúrgica, estrés preoperatorio, psicoprofilaxis quirúrgica, modelo piagetiano, intervención quirúrgica

Psicoprofilaxis quirúrgica en niños

¿Qué es la psicoprofilaxis quirúrgica?

“Un área dentro de la psicología que estudia el nivel psicológico de las relaciones que establecen entre los distintos miembros de la situación quirúrgica con el fin de mejorar las condiciones psicosanitarias.” (pp.28)

Mardarás (citado en Rodríguez, Dearmas, Sauto, Techera, Perillo, Suarez Ruver, 2005)

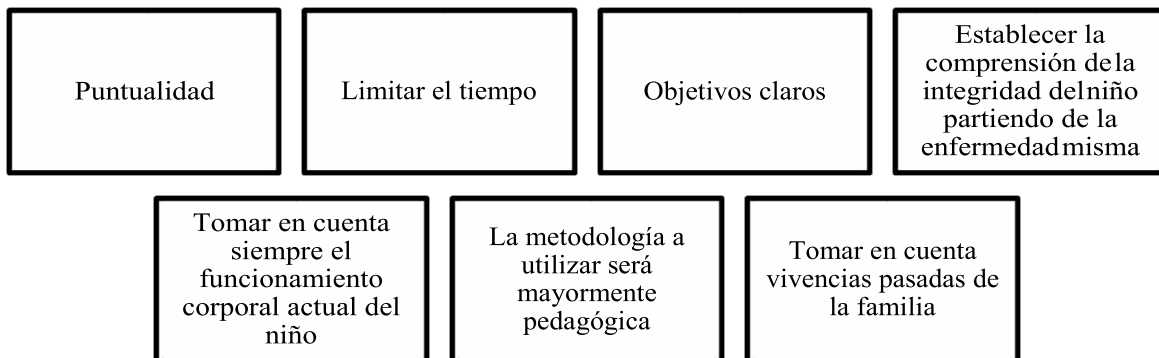
“Un procedimiento terapéutico cuyo objeto es reducir el impacto psicológico potencialmente traumático de la experiencia quirúrgica y tener el logro de una mejor adaptación a la situación preoperatoria y la prevención de conflictos futuros” (pp.31).

Giacamonte y Mejía (citado en, Glasserman, 1979)

Un procedimiento terapéutico, cuyo objetivo es reducir el impacto psicológico potencialmente traumático de la experiencia quirúrgica y tender a lo largo de una mejor adaptación a la situación pre y post- operatoria” (p.56)

Vanina (citado en De la fuente, Méndez Gallardo, Ulloa, Venezuela, 2012)

Características:



Pedreira (1988)

Objetivos:

- Responder a la demanda de información, acerca de su estado y de lo delicado que es o no.
- La imagen corporal del niño.
- Hablar de las fantasías que se forman por la situación.
- Dar apoyo a la familia del niño.
- Los profesionales que trabajan en primera línea deberían realizar la intervención, los psicólogos actuaran en segunda línea y más como supervisores

Beneficios

Muñoz (2016) considera que los beneficios que otorga la psicoprofilaxis en niños son los siguientes:

- Disminución de la ansiedad en niños y padres.
- Reduce el estrés quirúrgico, por tanto, hay un descenso en la frecuencia cardíaca y tensión arterial pre-anestésica.
- Proporciona facilidad en el despertar anestésico así como en la recuperación postoperatoria.
- Rebaja la estancia en el hospital.
- Disminuye la necesidad de analgésicos y al mismo tiempo logra que las llamadas a enfermería sean menos.

Sucheki (2003) propone un abordaje psicológico en el que el grado de incertidumbre y sufrimiento sea llevado a grados donde sea tolerable y se divide en:

- Etapa Prequirúrgica
- Preparación sobre la etapa quirúrgica
- Etapa posquirúrgica

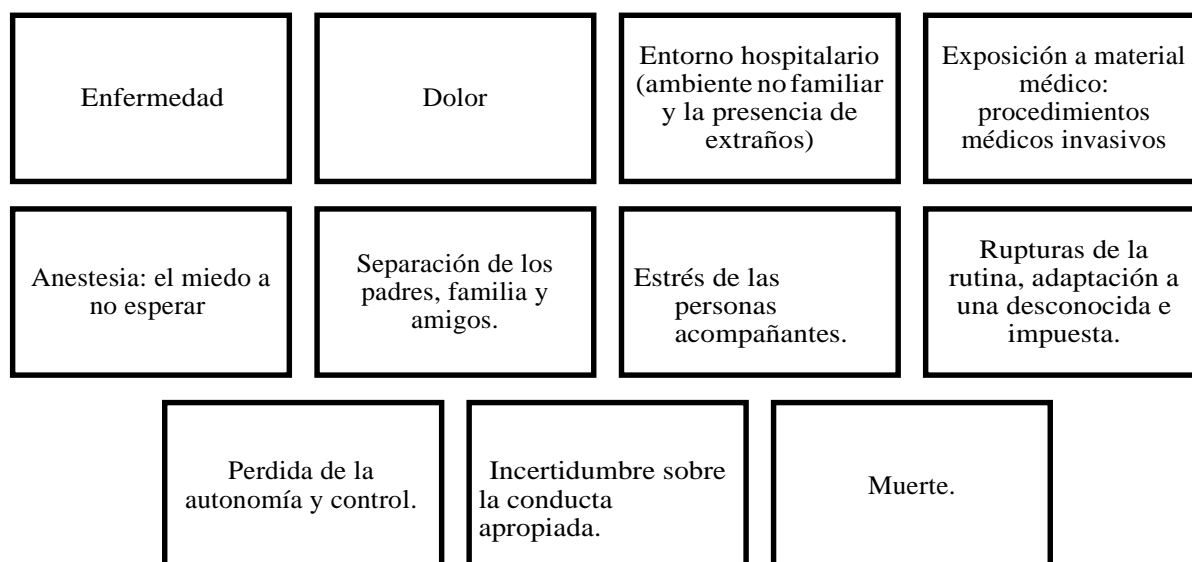
Etapa Prequirúgica

Será la conversación terapéutica, donde se abarcarán los procedimientos a los que estará sometido, también se hablará de los miedos y fantasías que se presentan a partir de la noticia. Seguidamente existirá la aplicación de la técnica de ensayo que se utiliza como un preparativo antes del acto quirúrgico. Posteriormente la preparación de los cambios en el esquema corporal y al final una revisión de los cambios ocurridos a partir de la noticia dada, o bien por las consecuencias de la propia cirugía, esto se estudiará a partir de las relaciones con el entorno, familia, amigos.

Es aquí donde tiene lugar el estrés quirúrgico, serán las alteraciones que la cirugía creara en el paciente.

Suchecky (2003) considera que el acto quirúrgico es un hecho que ocasiona un impacto emocional en el paciente, esto traerá estrés y miedo sin importar que tan pequeña o grande sea la intervención

Principales estresores infantiles:



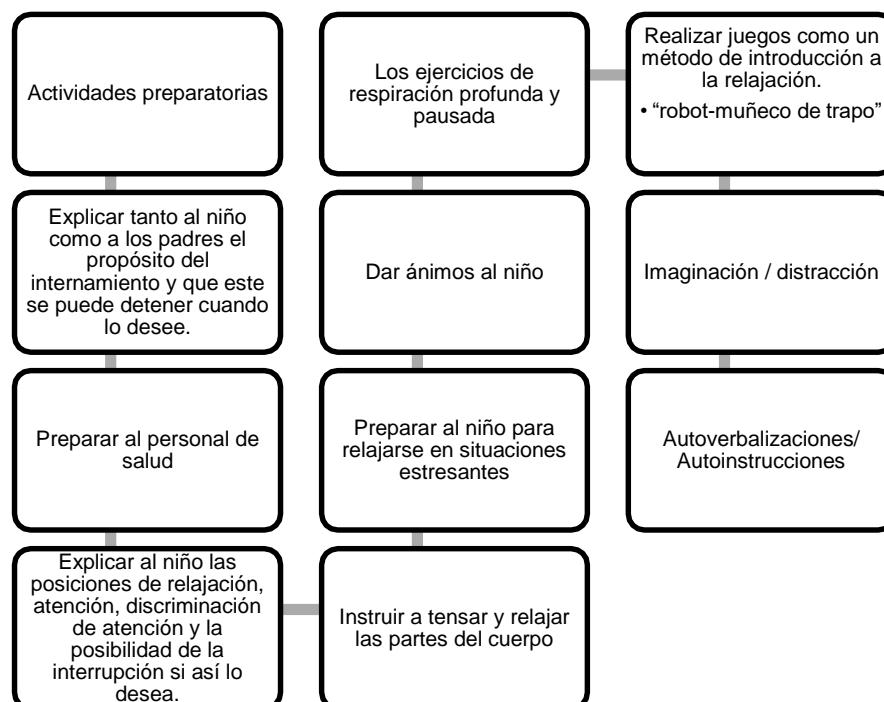
La intervención debe aplicar a padres y niños

Niño	Padres
Explicar el proceso por parte del médico, de acuerdo al nivel de desarrollo del niño.	Entrevista con el médico
Dar la facilidad para poder expresar sus temores.	Abordar los miedos
Realizar un recorrido en el hospital	Determinar el perfil de riesgo con los padres

Interactuar con los instrumentos	Dar instrucciones de los comportamientos esperados durante el recorrido hospitalario.
Decorar su habitación a su gusto	Encontrar un punto medio entre la sobreprotección y el rechazo
Recordarle al niño que en todo momento sus padres estarán presentes	

Técnicas empleadas propuestas por Poster (citado en Méndez, Ortigosa y Pedroche, 1996)

Etapa quirúrgica



Contemplara la organización sobre el que hacer hasta el momento de la misma, para la entrada al quirófano y al despertar.

Ansiedad quirúrgica

- Carapia, Mejía, Nacif-Gobera y Hernández (2011) consideran que la ansiedad pre-quirúrgica tiene su origen en el miedo que se encuentran alrededor de la intervención, como el dolor, lo desconocido, la dependencia de personas extrañas, los cambios corporales, la anestesia y sobre todo la posibilidad de morir.

Factores influyentes a la ansiedad:

- La anestesia
- El ambiente hospitalario y adaptación
- La falta de intimidad
- El miedo a no volver a despertar

- Despertar durante la cirugía
- El malestar
- Vómito después de la cirugía
- Miedo al hablar durante la intervención y decir cosas no deseadas
- El cambio de hábitos de comer
- La interacción con extraños
- La confusión y la usual sensación de pérdida de control.

Barredo y Camacho (s,f) consideran que en el niño, la ansiedad puede ser experimentada por medio de una sensación de aprehensión afectiva y en la que se desconoce su origen preciso.

También son mas susceptibles debido a que poseen menor cantidad de técnicas de afrontamiento.(Crespo y Vásquez, 2009)

El niño puede presentar ansiedad, esta tendrá raíz en el miedo y las preocupaciones hacia lo desconocido se podrá presentar de dos formas: (Barredo y Camacho, s, f)

- Fisiológicamente
- Conductualmente

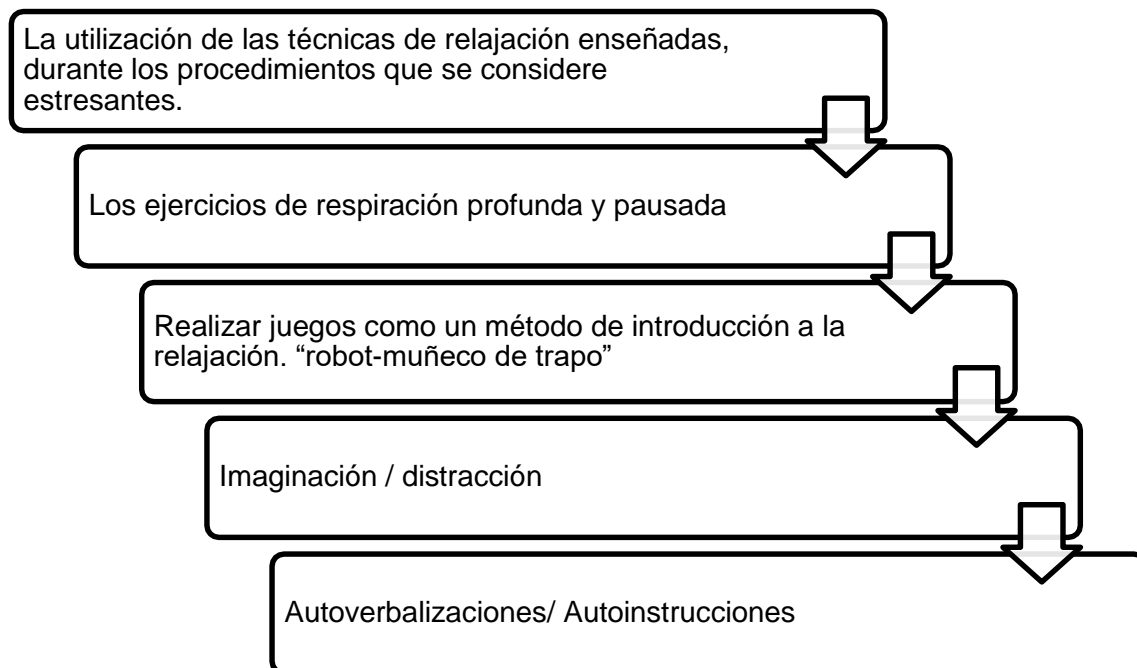
Barberà y Arenas (2007) considera que será variable en cada sujeto, dependerá de cada situación y de la madurez, la fuerza de la ansiedad y de los siguientes factores: Desarrollo propio del sujeto.

- La situación.
- Las estrategias de afrontamiento o mecanismo de defensa de las que disponga.
- Familia y medio social en el que se desarrolla en niño.

El objetivo es la adaptación psicológica a la cirugía



La intervención psicoprofiláctica para reducir ansiedad y estrés debe considerar:



Etapa posquirúrgica

Será el despertar total y el periodo recuperación, el reconocimiento de las limitaciones, la adaptación y ajuste hasta recuperar el equilibrio.

Los cuidados del paciente quirúrgico deben de tomar en cuenta dos cosas, la primera, es el tipo de anestesia que fue utilizada y el segundo es la historia clínica de cada paciente.

El niño debe de adaptarse a la nueva situación y a los limitados movimientos que tendrá durante el periodo, eso va a implicar el afrontar el dolor de la cirugía. (Sucheki. 2003)

Para Torres (2004) los niños que presentan un ansiedad extrema durante la inducción anestésica, tienden a demostrar un mayor riesgo de desarrollar cambios negativos en el periodo postoperatorio, como pesadillas, ansiedad ante la separación de los progenitores o agresión a hacia la autoridad. Hasta por dos semanas 60% , el 67% de los niños pueden mostrar comportamiento negativo un día después de la cirugía, el 45% lo presentan dos días después , 23 % lo mantendrá persiste por las siguientes dos semanas.

De la fuente, Duhelde, Gallardo, Ulloa, Venezuela (2012) concederán la necesidad de mantener un segmento después de alta hospitalaria con el objetivo de evaluar el ajuste de la vida cotidiana de los padres y del niño, el mantener un acecho de las indicaciones médicas.

Evaluar el impacto de la cirugía en la identidad corporal y la autopercepción del niño. Dar orientación psicológica de las consecuencias de la operación, con el fin de tranquilizar las preocupaciones de la cirugía.

Detectar a los pacientes que mantengan consecuencias psicológicas después de la cirugía, como miedos, regresiones, rasgos depresivos, negación a la adherencia al tratamiento o que presente dificultades en la integración de la identidad. Por último, se realizó una entrevista tanto a los padres como a los niños.

La preparación de los programas

“Proporcionar información al niño, alentar la expresión emocional, establecer una relación de confianza entre el niño y el personal sanitario, informar a los padres y señalar estrategias de afrontamiento al niño y a los padres. (pp. 195).”

Elkins, Roberts (citados en Méndez, Ortigosa y Pedroche, 1996)

La intervención será de forma psicosocial y dirigida a la conducta, cada programa mencionado tiene como punto final la modificación de la conducta a partir de la preparación de los hechos y el recibimiento de información.

El psicólogo tendrá pues un papel fundamental en la intervención tanto del paciente como de la familia, con el fin de preparar a ambas partes a la intervención quirúrgica, las implicaciones que conlleva la presencia de una enfermedad crónica como una constante a lo largo de la vida y por supuesto al proceso de desgaste tanto físico como psicológico al que se someterán, con el fin de lograr disminuir el estrés y la ansiedad que tanto padres como hijos afrontan cada quien de forma diferente.

La intervención del psicólogo podrá facilitar dicho proceso por medio de plan diseñado que abarque a ambas partes, considerando la edad del niño, la dinámica familiar y los roles de cada integrante y podría llevarse a cabo desde el momento en que el médico tratante informa de la necesidad de la cirugía o incluso cuando pueda darse el diagnóstico de la enfermedad crónica, con el fin de preparar a ambos a la nueva situación y al mismo tiempo poder lograr una mejor adherencia al tratamiento.

REFERENCIAS

Rodriguez, M. Dearmas, A. Sauto, S. Techera, S. Perillo, P. Suarez, A. Berazategil, R. (2005) Trabajo de investigación en psicoprofilaxis quirúrgica pediátrica. Primera experiencia nacional. Arch. Pediatr. Urug. (1). Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-12492005000100006&script=sci_arttext&tlng=es

Giacomantone, E. Mejia, A. (1997) Estrés Preoperatorio y Riesgo Quirúrgico: el impacto emocional de la cirugía. Paidós. Buenos aires- Barcelona- México.

De la Fuente, I. Duhalde, M. Gallardo, A. Ulloa, C. Valenzuela, S. (2012) Experiencia de prevención en salud mental pediátrica: psicoprofilaxis quirúrgica en paciente

sometidos a cirugía de escoliosis. Artículos originales Salud Mental. 52 (2). Recuperado de http://cms.colegiomedico.cl/Magazine/2012/52/2/52_2_7.pdf

Pedreira, J. (1988) Psicoprofilaxis quirúrgica en la infancia. Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría VIII (27). Recuperado de <http://www.wv.revistaaen.es/index.php/aen/article/view/15047/14915>

Muños, L. (2016) E F E: SALUD. Madrid. España: Agencia EFE, S.A. Avd. de Burgos. <http://www.efesalud.com/blog-salud-prevencion/como--el-miedo-de-losninos-a-entrar-en-quiroyano/>

Sucheki, D. (enero, 2003) Psicoprofilaxis quirúrgica: respuesta al estrés preoperatorio. Iterpsiquis. Recuperado de http://bscw.rediris.es/pub/nj_bscw.cgi/d4417697/Sucheki-Psicoprofilaxis_quirurgica_respuesta_estres_preoperatorio.pdf

Méndez, F. Ortigosa Pedroche, S. (1996) Preparación a la Hospitalización Infantil (I): Afrontamiento de estrés. Psicología Conductual. 4 (2). Recuperado de <http://www.psicologiaconductual.com/PDFespanol/1996/art03.2.04.pdf>

No hay ninguna fuente en el documento actual.

Carapia, A. Mejía, G. Nacif-Gobera, L. Hernández, N. (octubre, 2011) Efecto de la intervención psicológica sobre la ansiedad preoperatoria. Revisita Mexicana de Anestesiología. 34 (4). Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/rma/cma-2011/cma114e.pdf>

Barredo, C, Camacho, V. (s, f) Ansiedad Prequirúrgica en Niños. Recuperado de http://bvs.sld.cu/revistas/mciego/vol10_supl2_04/revisiones/r10_v10_supl204.htm

Torres, A. (2004) Ansiedad Peroperatoria en niños. Recuperado el 03 de septiembre de 2016 de <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=435764&indexSearch=ID>

Crespo, P, & Vásquez, S. (2009). Título de la tesis Psicoprofilaxis quirúrgica en niños (Trabajo de graduación previo a la obtención del título de licenciado en psicología clínica. Universidad del Azuay, Cuenca Ecuador. Recuperado de <http://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/1204/1/07477.pdf>

Elaboración de un plan de intervención para un niño con problemas en control inhibitorio

Gloria Alhelí Chávez Juárez

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

Quinto Semestre

Teléfono: 5540201983

Correo Electrónico: alheliju0906@gmail.com

Asesor: César de León

Resumen

A lo largo de la historia la intervención hacia los niños inquietos, desatentos y disruptivos ha evolucionado, de la represión violenta a la intervención terapéutica. Actualmente, se sabe que la interpretación del mundo se adquiere por medio de los sentidos, a partir de la observación, los hechos, o acontecimientos. Lo cual es conocido como cognición. Que a su vez comprende las funciones ejecutivas, mismas encargadas de anticipar, establecer metas, formar planes y autorregular el comportamiento. El control inhibitorio forma parte de las funciones ejecutivas, su tarea consiste en inhibir respuestas inmediatas por respuestas más complejas. Relacionado con la planeación del comportamiento. Con base en el diagnóstico realizado a un niño de 7 años, el presente trabajo tiene como objetivo elaborar un plan de intervención para un niño con problemas en control inhibitorio y como conclusión describir dicho plan de intervención.

Palabras clave: Control Inhibitorio, Funciones Ejecutivas, Plan de intervención, Autorregulación, Control de la Conducta.

Introducción

Se sabe que los niños inquietos, desatentos y disruptivos siempre han existido, sin embargo el tipo de intervención con el cual se ha trabajado es dependiente del área geográfica, el contexto histórico, social y cultural al que se pertenezca. Antes del siglo XIX la manera de tratar con ellos fue solo por medio de aceptación universal conocida como disciplina, esta se apoyaba en la represión, generando dolor en el niño e inclusive actos de violencia que hoy vemos como inaceptables, pero para aquella época era considerado adecuado debido al contexto, en el que la esclavitud, el grado de violencia y el dolor hacia los niños inquietos era cotidiano. Por lo que se entiende, la manera de afrontar a niños con características disruptivas fuese por

medio de represión violenta, considerada normal, lejos del referente de maltrato en que hoy se le considera. Actualmente, estos niños acuden a los consultorios de diversos profesionales, son considerados portadores de condiciones patológicas, y sujetos a esquemas de intervención terapéutica (Pérez, Escotto, Arango & Quintanar, 2014). La inquietud de los niños se relaciona con la falta de autorregulación, problemas para planificar conductas, establecer metas, entre otras actividades; todo esto forma parte de las funciones ejecutivas; particularmente del control inhibitorio, el cual a partir de la evasión hacia ciertos estímulos que actúan como distractores, inhibe respuestas inmediatas para planificarlas de una manera adecuada con el contexto. Así pues, el presente trabajo tiene como objetivo elaborar un plan de intervención en un niño con problemas en control inhibitorio y describir dicho plan de intervención.

Funciones Ejecutivas

Aún sin dar el término “funciones ejecutivas” (FE), se reconoció que los pacientes con afectación frontal presentaban problemas de iniciativa y de motivación, siendo incapaces de plantear metas y objetivos, e inclusive planes de acción para lograr algún objetivo (Tirapu & Muñoz, 2005). Se argumentó que el principal factor patológico del lóbulo frontal son los trastornos del control del comportamiento (Lezak, 1976). En 1982 se acuñó el término FE definiéndose como capacidades para formular objetivos, planear y realizar estos de modo efectivo (González, 2015). Las FE provienen de los procesos cognitivos; ya que la cognición es la interpretación interna o transformación de información almacenada siendo que es adquirida a través de los sentidos mediante observaciones, hechos o acontecimientos (Smith & Kosslyn, 2008). Dicho esto, mientras los procesos cognitivos dan un significado al contexto social mediante la percepción, las FE se encargan de la expresión del comportamiento, controlan las conductas dirigidas a una meta, la habilidad de anticipar las consecuencias de la conducta y la flexibilidad mental (Ardila & Rosselli, 2007). Por consiguiente las FE son habilidades cognitivas que permiten anticipar y establecer metas, formar planes y llevarlos a cabo, iniciar actividades y autorregular (González, 2015).

Descripción anatómica de las funciones ejecutivas

Los lóbulos frontales representan un sistema de planeación, regulación y control de los procesos psicológicos. Se relacionan con la secuenciación de actos motores para ejecutar una acción, con la ejecución de operaciones cognitivas específicas, y regulan la personalidad y afecto. Se les conoce como el “controlador ejecutivo”, ya que organizan formas de conducta complejas y características de la especie humana. De igual manera los lóbulos prefrontales se asocian con la programación de la actividad motora, inhibición de respuestas inmediatas, abstracción, solución de problemas, regulación verbal del comportamiento, reorientación del comportamiento, adecuación de la conducta a las normas sociales, habilidad para diferir el refuerzo,

integración temporal de la conducta, integridad de la personalidad, y prospección de la conducta (Ardila & Rosselli, 2007). El lóbulo frontal está ubicado en la parte anterior al surco central, compuesto por tres regiones: la dorsolateral, la medial y la orbital. Por otro lado, la corteza prefrontal está ubicada en el lóbulo frontal anterior al área motora, incluida la corteza orbital; constituida por axones que surgen del núcleo talámico mediodorsal. Se compone de la corteza prefrontal dorsolateral (CPF DL), la cual funciona en la esfera cognitiva y aborda la percepción, la memoria y la planeación motora; la corteza prefrontal medial (CPF M); y la corteza orbitofrontal (COF); estas últimas dos tienen como función servir de apoyo al comportamiento social y emocional (Clark, Boutros & Mendez, 2010).

Clasificación de las funciones ejecutivas

Con respecto a la clasificación se encuentra, la organización, esta permite situar estímulos o contenidos semánticos en categoría de conocimiento, y coordinar y secuenciar las acciones para lograr un óptimo aprendizaje de la información. La flexibilidad mental, es usada cuando las estrategias cognitivas o solución de problemas no son las adecuadas por lo que es necesario evitar la persistencia en una estrategia o actividad y permitir una adecuada flexibilidad mental (Flores, Ostrosky & Lozano, 2014). Abstracción, refiere a la capacidad de analizar la información implícita presentada. Atención sostenida, habilidad para mantener enfocada la atención en determinada situación por un tiempo. Autorregulación, capacidad para controlar y dirigir apropiadamente las propias emociones. Control metacognitivo, regula los procesos cognitivos, producto del propio monitoreo. Fluidez, capacidad de generar determinado tipo de información que la situación exige en un momento particular. Memoria de trabajo, capacidad para mantener y manipular información por un tiempo relativamente corto, mientras se realiza una acción o proceso cognitivo basados en esta información. Planeación, capacidad para integrar, secuenciar y desarrollar pasos intermedios para lograr una meta. Procesamiento de riesgo-beneficio, habilidad para detectar y anticipar elecciones con base en la determinación del riesgo o beneficio. Y por último control inhibitorio, el cual regula y controla las tendencias a generar respuestas impulsivas originadas en otras estructuras cerebrales, esta función es primordial para la conducta y la atención (González, 2015).

Control inhibitorio

El control inhibitorio es la capacidad de suprimir una respuesta dominante (González, 2015), frenando respuestas inmediatas por respuestas adecuadas, evitando que estímulos internos o externos cumplan como distractores (Orjales, 1999). En primer lugar se clasifican, las inhibiciones motivacionales, las cuales refieren a la inhibición motivada, ya sea del comportamiento o del pensamiento. En segundo lugar están las inhibiciones automáticas, estas pertenecen a la operación de la atención, previenen que la información sensorial no percibida conscientemente

interfiera con la acción consciente que se desea realizar. Y en tercer lugar están las inhibiciones ejecutivas, refieren a la supresión de un comportamiento motor inmediato, al servicio de una meta distal en la memoria de trabajo. Los circuitos anatómicos para el proceso de inhibición ejecutiva se activan según las demandas requieran un control inhibitorio conductual o un control inhibitorio cognitivo. Con respecto al cognitivo, éste consiste en el control de la información irrelevante o innecesaria (Sabagh, 2008). Mientras que conductual, inhibe una respuesta comportamental ante un estímulo; el último mencionado se clasifica en tres tipos: la inhibición de una respuesta prepotente, encargada de inhibir una respuesta asociada a refuerzos; la inhibición de una respuesta continua, la cual inhibe una respuesta cuando se solicita, detiene una respuesta habitual y permite demorar al tomar una decisión; Y por último, el control de interferencia que inhibe estímulos ambientales e interoceptivos (Barkley, 2002).

Descripción anatómica del control inhibitorio

Las áreas relacionadas con el control inhibitorio es la CPFDL, región que además de relacionarse con la inhibición, se relaciona con los procesos de planeación, memoria de trabajo, solución de problemas, flexibilidad y organización. Del mismo modo, tiene relación con la COF, implicada en los procesos de inhibición en las tareas de go/no go, además del procesamiento de señales emocionales que guían nuestra toma de decisiones (Casey, Trainor, Orendi, Schubert, Nystrom & Giedd, 1997).

Semiología del control inhibitorio

Las FE se desarrollan particularmente entre los 2 y 5 años y a partir de los 12. Las alteraciones en su funcionamiento pueden ocurrir por distintas situaciones y etapas, estas son consideradas prototípicas de la patología del lóbulo frontal, particularmente de las lesiones o disfunciones que afectan a la región prefrontal dorsolateral. El término síndrome disejecutivo se usa para definir dificultades al centrarse en una tarea y finalizarla sin un control ambiental externo; se presenta dificultades en el establecimiento de nuevos repertorios conductuales y falta de habilidad para utilizar estrategias operativas; se muestran limitaciones en la productividad y creatividad, falta de flexibilidad cognitiva; se es incapaz la abstracción de ideas, que muestra dificultades para anticipar las consecuencias de su comportamiento, lo que a su vez provoca mayor impulsividad o incapacidad para posponer una respuesta (Tirapu & Luna, 2008). Las patologías frontales alteran la conducta social, la motivación, la regulación de los estados internos y el control de los procesos cognoscitivos (Ardila & Rosselli, 2007).

Plan de Intervención

El plan de intervención se llevó a cabo a partir del diagnóstico obtenido en un niño de 7 años, en el cual se evidenció la conducta a generar respuestas impulsivas,

siendo incapaz de frenar respuestas motoras inmediatas y sustituirlas por respuestas adecuadas. Además de esto, el plan se elaboró por petición de la madre y profesora, quienes mencionaron que la conducta mostraba ser inquieta, ya que se levantaba continuamente de su asiento y se distraía con su entorno; dejando de prestar atención a las actividades escolares. La intervención se enfocó en el control inhibitorio, esto, debido a la relación que tiene con el diagnóstico, pues el control inhibitorio regula y controla respuestas impulsivas (González, 2015), sustituyéndolas por otras más adecuadas y evitando que estímulos internos o externos funjan como distractores (Orales, 1999). Así pues, el plan se elaboró con base en las tres esferas del comportamiento (cognitivo, conductual y emocional), respecto al área emocional al inicio de cada sesión se pretende observar el estado en el cual llegue el niño, dando un lapso de 7 minutos para su adaptación al nuevo entorno y comenzar las tareas en un estado adecuado. Las tareas de intervención fueron realizadas abordando los siguientes conceptos: ir de lo simple a lo complejo, de lo exterior a lo interior, usar el lenguaje como principal mediador y personalizar el plan de intervención a las facultades del niño. Para todo esto se utilizó el modelo de Galperin (1992), compuesto por cuatro fases, la primera es dar la instrucción de la tarea que será realizada, posteriormente dar a conocer el material con el cual se trabajará; a partir de esto iniciar la actividad, la cual se compone de la tercera y cuarta fase, la tercer fase trabaja con el lenguaje exterior, es decir, el niño menciona en voz alta los pasos que realiza para la ejecución de la tarea; finalizando con la cuarta fase conocida como lenguaje interiorizado, en esta el lenguaje exterior disminuye prolongadamente, hasta que el niño a comprendido la realización de la tarea y por consecuente ha obtenido el aprendizaje. El plan se elaboró para seis sesiones, con un intervalo de 60 minutos en cada una, con un total de 14 actividades, realizando 3 actividades por sesión, cada una con un intervalo de 15 minutos, teniendo 15 minutos restantes de los cuales 7 se planearon usar para vincularse con el niño al inicio y los otros 7 minutos para cerrar la sesión. Si bien ciertas actividades se concluyen en un lapso menor a los 15 minutos establecidos y aún se dispone de tiempo se dará continuación a la siguiente actividad; sin embargo, si la tarea no alcanza su objetivo pasados los 15 minutos esta se pausa y se retoma al siguiente día, con la intención de conocer los errores que tenga ya sea el niño al realizar la actividad o los errores que pueda tener la actividad. Tomando en cuenta que se planea realizar 3 actividades por día con un total de 14 actividades en el plan de intervención, se deja el último día de intervención para la elaboración de tareas en las cuales tuvo dificultades. Con el objetivo de retroalimentar el aprendizaje.

Las cartas descriptivas muestran las tareas a realizar, dependientes de los objetivos a obtener. Cabe recordar que se realizaron catorce cartas descriptivas, las cuales se encuentran adelante, cada una separada por una viñeta.

Actividades

- Objetivo: Fomentar el control atencional e inhibición de la respuesta inmediata.

Procedimiento:

- 1.- Indicar al niño las instrucciones de la actividad: “Te mostraré círculos de diferentes colores y me dirás los colores de estos”.
- 2.- Mostrarle los círculos de colores.
- 3.- Pedirle que realice la actividad 10 veces.
- 4.- Indicar al niño la siguiente instrucción:
“Ahora, cada vez que aparezcan círculos rojos debes decir -azul-, cuando aparezcan círculos azules decir -rojo-, cuando aparezcan círculos verdes decir - amarillo- y cuando sean círculos amarillos decir -verde-”.
- 5.- Pedir que realice la actividad hasta que la ejecute de manera fluida

- Objetivo: Fomentar el control atencional e inhibición de la respuesta inmediata.

Procedimiento:

- 1.- Indicar al niño las instrucciones de la actividad: “Te mostraré dos dibujos, uno de ellos son dos manos aplaudiendo, cuando te muestre esta imagen debes aplaudir y el otro dibujo es un zapato, cuando te muestre esta imagen debes dar un pisotón”.
- 2.- Mostrarle las imágenes.
- 3.- Pedirle que realice la actividad 10 veces.
- 4.- Indicar al niño que realice la siguiente instrucción: “Ahora, cada vez que aparezca el dibujo de las manos deberás dar un pisotón y cuando aparezca el dibujo del zapato deberás dar un aplauso”. La actividad se realizará hasta ser ejecutada con fluidez.
- 5.- Pedir al niño que realice la siguiente instrucción: “Ahora, agregaré 2 nuevos dibujos (niño en cuclillas y niño sentado) cuando aparezcan no tienes que hacer nada”. La actividad se ejecutará hasta realizarla fluidamente.

- Objetivo: Inhibir la respuesta automática (lectura).

Procedimiento:

- 1.- Indicar las instrucciones de la actividad: “Te enseñaré tarjetas con el nombre de colores, deberás leer el nombre del color y después el color en el que está”.
- 2.- Mostrarle las tarjetas.
- 3.- Se le dará una instrucción nueva: “Ahora, al mostrarte las tarjetas debes decir el color en que está escrito y después el nombre del color”. La actividad se realizará hasta ser ejecutada correctamente.
- 4.- Se dará una nueva instrucción: “Muy bien, integraré otras tarjetas, estas tienen un margen negro, cuando las veas debes únicamente decir el color en que está escrito”.

- Objetivo: Fomentar la atención y el control inhibitorio al dar instrucciones.

Procedimiento:

1.- Indicar la instrucción de la actividad: "Cuando yo diga "Simón dice" realizarás lo que te diga, por ejemplo: "Simón dice salta" y tú saltarás, pero si sólo digo "Salta" no debes saltar, ¿entendido?"

2.- Se realizará el ejemplo de la instrucción.

3.- Se realizará el ejercicio de la primera instrucción con los verbos: saltar, bailar, caminar, sentarse, levantarse, agacharse y estirarse.

- Objetivo: Inhibir la respuesta automática, en este caso voltear.

Procedimiento:

1.- Indicar al niño la instrucción de la actividad: "Deberás voltearte, de manera que no me veas y haré ruidos con algunos objetos, debes adivinar que son".

- Objetivo: Prolongar la iniciación de una actividad motora.

Procedimiento:

1.- Indicar al niño la siguiente instrucción: "Te diré que tienes que hacer y tú comenzarás a hacerlo cuando termine de contar, por ejemplo: si te digo "salta" lo harás cuando termine de contar hasta el número 3, ¿tienes alguna duda?". El conteo de números se prolongará simultáneamente.

2.- La instrucción uno se realizará hasta que el niño realice la actividad de manera fluida.

3.- Indicar al niño la siguiente instrucción: "Muy bien, ahora comenzarás la actividad cuando termine de contar hasta el número 5, ¿está claro?"

4.- Realizará la actividad hasta ejecutarla de manera fluida.

- Objetivo: Inhibición del control motor.

Procedimiento:

1.- Indicar al niño la siguiente instrucción: "Golpee una vez cuando yo golpee una vez". Repetir la instrucción 10 veces.

2.- Se modificará la instrucción: "Golpee dos veces cuando yo golpee una vez". Repetir 10 veces.

3.- Se modificará la instrucción: "Golpee una vez cuando yo golpee dos veces". Repetir 10 veces.

4.-Se modificará la instrucción: "No golpee cuando yo golpee dos veces". Repetir 10 veces.

5.-Se modificará la instrucción: "Golpee una vez cuando yo golpee con un puño y golpee tres veces cuando yo golpee con ambos puños". Repetir 10 veces.

- Objetivo: Inhibición de control verbal.

Procedimiento:

1.- Indicar al niño la siguiente instrucción: "Escucha la oración, cuando termine de decirla debes decirme lo más rápido posible, que palabra podría completar la frase"

2.- Se dirán 10 oraciones que el niño debe completar.

3.- Se cambiará la instrucción: "Esta vez al terminar la oración me dirás una palabra que no tenga sentido en la frase, por ejemplo: Daniel golpeó el clavo con el... lluvia".

4.- Se dirán 10 oraciones que el niño debe completar.

- Objetivo: que el alumno tenga la capacidad para modificar estrategias e inhibir el uso de respuestas por otras más adecuadas.

Procedimiento:

1.- Indicar al niño la siguiente instrucción: “Pondré cuatro tarjetas delante de ti, estas serán tus tarjetas de ejemplo y te iré pasando otras tarjetas que tú irás acomodando como crees que se parecen, yo te diré si está bien o mal, si esta mal no la puedes cambiar, tú debes de adivinar cómo crees que yo pienso que se parece la tarjeta”

2.- Se le mostrará el material al niño, al mismo tiempo en el que se acomodan las tarjetas.

3.- Se dará inicio a la actividad, cuando el niño realice diez respuestas correctas consecutivas, es decir, consiga una categoría (por color, número o tipo de figura), a partir de la última se cambiará el criterio de clasificación sin ninguna advertencia.

4.- La actividad dará fin cuando el niño realice con facilidad el cambio de categoría, es decir, modifique la estrategia con la menor cantidad de errores perseverativos posibles.

- Objetivo: Inhibir la respuesta lógica, por otro no inmediata.

Procedimiento:

1.- Indicar al niño la siguiente instrucción: “Frente a ti pondré una hoja, esta tiene números y letras que deben unirse alternadamente, un número y una letra hasta llegar al número 8”.

2.- Presentación del material.

3.- Inicio de actividad, dará término cuando el niño logre ejecutar sin error la actividad.

- Objetivo: Estimular la función ejecutiva de inhibición y flexibilidad.

Procedimiento:

1.- Indicar al niño la siguiente instrucción: “te presentaré unas tarjetas con imágenes, cuando salga un niño, dirás “niña”, cuando salga una niña dirás “niño”, en el resto de los dibujos no dirás nada.

2.- Se mostrará el material.

3.- Se harán unos ensayos dará comienzo la actividad. La instrucción 1 concluirá al ejecutarse correctamente por completo.

4.- Se cambiará la instrucción: “Muy bien, ahora cuando salga un coche dirás “moto”, cuando salga una moto dirás “coche” y el resto de los dibujos los nombrarás correctamente. Haremos unos ensayos”. La instrucción 2 se concluirá hasta realizarla totalmente correcta.

5.- Se cambiará la instrucción: “Muy bien, ahora cuando salga una silla dirás “mesa”, cuando salga una mesa dirás “silla”, cuando salga un sofá no dirás nada, y el resto de los dibujos los nombrarás correctamente. La instrucción 3 concluirá al ejecutarse correctamente por completo.

- Objetivo: Estimular la función ejecutiva de inhibición y flexibilidad.

Procedimiento:

- 1.- Indicar al niño la siguiente instrucción: “te presentaré unas tarjetas con palabras, cuando salga la palabra SÍ, dirás “NO”, cuando aparezca NO, dirás “SÍ”, el resto de palabras las leerás correctamente.
- 2.- Se mostrará el material.
- 3.- Se harán unos ensayos y dará comienzo la actividad. La instrucción concluirá al ejecutarse correctamente por completo.

- Objetivo: Estimular la capacidad de inhibición.

Procedimiento:

- 1.- Indicar al niño la siguiente instrucción: “Te mostraré unas tarjetas, debes responder diciendo lo contrario de lo escrito”.
- 2.- Presentación del material.
- 3.- Realizar un ensayo, después comenzar la actividad.
- 4.- La actividad concluirá cuando el alumno la realice correctamente por completo.

- Objetivo: Fomentar en la conducta la inhibición de la respuesta automática por otra no inmediata.

Procedimiento:

- 1.- Indicar al niño la siguiente instrucción: “Haré una serie de movimientos con mi cuerpo que seguirás, por ejemplo si yo toco mi cabeza tú tocaras tu cabeza y así sucesivamente”.
- 2.- Se iniciará la actividad con la siguiente serie: cabeza, hombros, rodillas, pies. Finalizará después de ser ejecutada correctamente diez veces consecutivas.
- 3.- Se indicará una instrucción nueva: “Muy bien, ahora se seguirá la misma serie y haré algunos movimientos nuevos, cuando los haga tú los harás, por ejemplo si yo toco mis piernas tu tocas las tuyas”. Los nuevos movimientos serán: tocar las piernas, tocar la barriga, un paso al lado y agacharse. Finalizará después de ser ejecutada correctamente diez veces consecutivas.
- 4.-Se indicará una instrucción nueva: “Perfecto, ahora haré los mismos movimientos que ya conoces e incluiré unos nuevos, cuando los realice tu no harás nada, por ejemplo si salto tu no saltarás porque es un movimiento nuevo”. Los nuevos movimientos serán: saltar, caminar hacia atrás, girar y tocarse los brazos. Finalizará después de ser ejecutada correctamente diez veces consecutivas.
- 5.- Se indicará una instrucción nueva: “Genial, ahora haré todos los movimientos que ya conoces pero si al hacer un movimiento aplaudo significa que no debes hacerlo, ¿entendido?”. La actividad finalizará después de ser ejecutada correctamente diez veces consecutivas.

Conclusión

Particularmente, el plan de intervención de este caso se enfocó en estudiar el control inhibitorio, que como se mencionó es una FE; destacando que las FE se

encuentran en los lóbulos frontales, y estos a su vez implican la secuenciación de actos motores para ejecutar una acción, y los lóbulos prefrontales, que se encuentran asociados con la actividad motora, e inhibición de respuestas inmediatas reorientando el comportamiento hacia una conducta adecuada con las normas sociales (Ardila & Rosselli, 2007). Además, las FE permiten formar planes, iniciar actividades, autorregular y llevar a cabo actividades. Siendo así, la teoría citada es equitativa a los problemas presentes en el diagnóstico, ya que como se ha dicho, el niño presentó una conducta impulsiva, incapaz de frenar respuestas motoras inmediatas y sustituirlas por adecuadas. Con las tareas creadas en el plan de intervención, se espera que al ejecutarlas de manera indicada conllevaría a que el niño inhiba respuestas o conductas inmediatas por conductas más adecuadas y evitar estímulos distractores. Para finalizar, el estudio de la conducta y el comportamiento son fundamentales dentro de todas las ramas de la psicología, ya que a partir de él se puede intervenir y lograr un cambio significativo en la persona. Para futuras investigaciones es recomendable aplicar el plan de intervención y conocer las ventajas y desventajas que conllevarían las tareas, de esta manera conocer su efectividad.

Referencias

- Ardila, A. & Rosselli, M. (2007). *Neuropsicología Clínica*. México: Manual Moderno.
- Barkley, (2002). *Niños hiperactivos: cómo comprender y atender sus necesidades especiales*. Barcelona: Editorial Paidós Iberica.
- Casey, B., Trainor, R., Orendi, J., Schubert, A., Nystrom, L. & Giedd. (1997). A developmental functional MRI study of prefrontal activation during performance of a go/no-go task. *Cognitive Neuroscience*, 9(6), 835- 847.
- Clark, D., Boutros, N. & Mendez, M. (2010). *El cerebro y la conducta: neuroanatomía para psicólogos*. México: Manual Moderno.
- Flores, J., Ostrosky, F. & Lozano, A. (2014). *Batería Neuropsicológica de Funciones Ejecutivas y Lóbulos Frontales-2*. México: Manual Moderno.
- González, M. (2015). *Desarrollo neuropsicológico de las funciones ejecutivas en preescolar*. México: Manual Moderno.
- Lezak, M. (1976). *Neuropsychological Assessment*. New York: Oxford University Press.
- Muñoz, E. (2009). *Estimulación cognitiva y rehabilitación neuropsicológica*. Barcelona: Editorial UOC.

- Orjales, I. (1999). *Déficit de atención con hiperactividad: manual para padres y educadores*. Madrid: Editorial CEPE.
- Pérez, M., Escotto, E., Arango, J. & Quintanar, L. (2014). *Rehabilitación neuropsicológica: estrategias en trastornos de la infancia y del adulto*. México: Manual Moderno.
- Sabagh, S. (2008). Solución de problemas aritméticos redactados y control inhibitorio cognitivo. *Universitas Psychologica*, 7(1), 215-228.
- Smith, E. & Kosslyn, S. (2008). *Procesos cognitivos: modelos y bases neurales*. Madrid: Pearson.
- Tirapu, J. & Luna, P. (2008). Neuropsicología de las funciones ejecutivas. *Manual de neuropsicología*, 71(9), 221-256.
- Tirapu, J. & Muñoz, J. (2005). Memoria y funciones ejecutivas. *Revista de Neurología*, 41(8), 475-484.

Programa de intervención neuropsicológica para un niño con problemas en la conciencia fonológica.

Alumno: Jimenez Campos Daniela.
Profesor: De León Ricardi Cesar Augusto.

Datos : tel: 5519750533
Correo: dannjim98@icloud.com

Resumen

La conciencia fonológica es una habilidad metalingüística que se refiere al grado de sensibilidad en la estructura sonora del lenguaje oral; es la capacidad de reconocer, discriminar y manipular los sonidos del propio idioma Yáñez (2016). Esta habilidad se desarrolla en los niños en la etapa del preescolar, permitiendo la manipulación y reconocimiento de sonidos de la lengua. En las últimas décadas se ha encontrado evidencia de que la conciencia fonológica es uno de los principales problemas en la adquisición de la lectura, se ha demostrado que tiene una gran relación entre el desarrollo anormal y en los trastornos específicos de aprendizaje. Objetivo: desarrollar la conciencia fonológica y encontrar la relación que existe para la adquisición de la lectura. Conclusión: se utilizó como base la clasificación de fonemas por punto de articulación y se realizó un programa de intervención para el reconocimiento de sonidos.

1. Introducción.

En las últimas décadas se ha demostrado que la conciencia fonológica es el principal factor que interviene en la adquisición de lectoescritura. Dado que la dislexia se debe fundamentalmente a disfunciones corticales específicas debidas a anomalías congénitas del desarrollo neurológico. La mayoría de los investigadores coinciden que en la dislexia guarda relación con el hemisferio izquierdo que se asocia a deficiencias o disfunciones de las áreas responsables de la asociación del lenguaje (área de Wenicke) y de la producción de sonidos y habla (área de Broca) y la interconexión de estas áreas a partir del fascículo arqueado.

Existe una relación entre conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura, se manifiesta al ver las escasas habilidades metalingüísticas que tienen los niños con retraso lector o trastorno del aprendizaje de la lectura, en un sistema alfabético.

Ha surgido una postura que intenta colocar a la conciencia fonológica no solo como facilitadora del aprendizaje de la lectura, sino también como consecuencia del entrenamiento en la habilidad lectora, esta postura propone que ciertos niveles de conciencia fonológica pueden ser adquiridos antes de la instrucción formal en la lectura.

Con relación a las habilidades fonológicas, se ha propuesto que el déficit principal de la dislexia se ubica en la posibilidad de representación precisa y bien determinada de los sonidos del habla. Este déficit incluye la conciencia fonológica y la recodificación grafema-fonema.

2. Conciencia fonológica.

La conciencia fonológica se define como la capacidad que se tiene de descubrir en una palabra una secuencia de fonos (sonidos) o fonemas. Esta habilidad emerge como consecuencia de la instrucción formal en lectura y en un sistema alfabético.

La conciencia fonológica es una habilidad metalingüística que se refiere al grado de sensibilidad en la estructura sonora del lenguaje oral; es la capacidad de reconocer, discriminar y manipular los sonidos del propio idioma (Yáñez 2016). Se considera que las habilidades metalingüísticas pertenecen al dominio de la metacognición, definida por (Flavell 1976; en Bizzama, 2011) como el conocimiento de un sujeto sobre sus propios procesos y productos cognitivos.

(Tunmer 1991; en Herrera, 2005), vincula el desarrollo de las habilidades metalingüísticas con un cambio general en las capacidades cognitivas del niño durante la segunda infancia asociado al surgimiento del pensamiento operacional concreto en termino piagetanos. Según este autor, los niños entre cinco y siete años adquieren la capacidad de desarrollar conciencia metalingüística cuando entran en contacto con tareas como leer.

La conciencia fonológica forma parte del desarrollo de un individuo y esta es la responsable del reconocimiento y manipulación de las unidades fonológicas del lenguaje, lo que la convierte en una habilidad indispensable para el proceso de adquisición de la lectoescritura, por lo que es necesario que los niños desarrollen la capacidad para analizar la estructura fonológica de la lengua.

La conciencia fonológica es una capacidad de reflexión sobre el lenguaje que se desarrolla progresivamente durante los primeros años de vida, desde la toma de conciencia de las unidades más grandes y concretas del habla, las palabras y sílabas, hasta las más pequeñas y abstractas, que corresponden a los fonemas.

La conciencia fonológica es una habilidad que permite a los niños reconocer y usar los sonidos del lenguaje. En preescolar esto significa ser capaz de seleccionar palabras rítmicas. La conciencia fonológica está compuesta de un grupo de habilidades. La más sofisticada es llamada conciencia fonética. También es la última que se desarrolla. Esta habilidad permite que los niños identifiquen sonidos individuales (fonemas) en una palabra. Esto incluye la capacidad de separar una palabra en los sonidos que la integran y mezclar sonidos individuales para formar palabras.

La conciencia fonológica tiene tres componentes, oído silábico, oído intrasilábico y oído fonemático. El oído fonemático no es un simple oído físico que percibe estímulos auditivos diversos que no son necesariamente verbales. A diferencia de esto el oído fonemático discrimina específicamente los rasgos auditivos finos denominados rasgos fonemáticos del idioma que se pueden considerar como producto de la cultura humana con su larga historia. De esta forma, a cada idioma le corresponde un oído fonemático particular.

En el idioma castellano el oído fonemático se encarga de diferenciar los distintos rasgos: sordo – sonoro (que se debe discriminar en el par peso – beso), consonante largo – consonante corto /r – rr/ (que se debe discriminar en el par pera – perra), blando – duro /n – ñ/ (que se debe discriminar en el par pena – peña), y vocal acentuada – no acentuada (par papá – papa) (Mateos, 2010).

En algunos trabajos sobre la producción del habla, se ha encontrado que el principio silábico funciona como unidad. Más recientemente se ha revelado el funcionamiento de estas unidades como “realidad psicológica” ya que varios estudios han demostrado que tanto a los niños como los adultos les resulta más fácil separar las sílabas por el principio-rima que en otros bloques, lo que permite que los niños sean

conscientes de los sonidos a nivel intrasilábico. Con este principio se ha demostrado que manipulando la habilidad principio-rima se incrementa la familiaridad con la estructura de la sílaba.

3. Desarrollo fonológico.

Desde una perspectiva logopédica, el periodo que comprende entre los 18-24 meses y los cuatro años de edad es la etapa donde un niño con desarrollo normal realiza mayores progresos en cuanto a los códigos lingüísticos. En esta etapa se produce una presión progresiva de las habilidades fonológicas, como la discriminación fonológica, la combinación de los fonemas, hasta alcanzar un nivel semejante al adulto. Las emisiones de la mayoría de los niños de tres años son perfectamente inteligibles por cualquier observador adulto. Se puede apreciar un punto de inflexión entre los dos años o dos años y medio que coincide con el fenómeno llamado explosión léxica. En este momento el niño es capaz de repetir cualquier enunciado corto que oye y su vocabulario crece de forma evidente. Las habilidades fonológicas, permiten una evolución rápida en otros niveles de lenguaje. También en esta etapa dominan los denominados procesos de simplificación del habla o procesos fonológicos; esto se trata de un conjunto de reglas de reducción de la complejidad de la forma de las palabras para permitir que el niño lo asuste en su léxico expresivo (Mateos 2010).

El aprendizaje fonológico de la lengua está prácticamente resuelto a los cinco años de edad. A los seis años los procesos de simplificación del desaparecido totalmente y la forma fonológica de su lenguaje es la misma que del adulto.

- Etapa: y seguido de los 18 meses a los cuatro años.

Expansión del repertorio de sonidos del habla y de la estructura silábica de las palabras. Presencia de procesos fonológicos de simplificación de la palabra que determinan las producciones incorrectas de los niños de esa edad. A partir de los cuatro años desaparecen la mayor parte de los procesos fonológicos (Mateos 2010)

Los procesos fonológicos son patrones de sonidos que todos los niños utilizan para simplificar el habla del adulto. Mientras están aprendiendo a hablar. Una de las causas es la ausencia de la habilidad para coordinar los movimientos de los labios, lengua, dientes, paladar y mandíbula para lograr un habla inteligible.

3.1. Clasificación de fonemas.

Para la clasificación de fonemas vocálicos se tiene en cuenta las posiciones relativas de la lengua la cavidad vocal. De acuerdo con esto, las vocales son anteriores, centrales y posteriores según el movimiento de la lengua; y cerradas, media y abiertas de acuerdo con el movimiento vertical.

Para la clasificación de fonemas consonánticos se toma en cuenta la evolución del aparato fonoarticulador, estos se clasifican de acuerdo al punto de articulación: es decir por la relación de los órganos de la cavidad bucal (bilabiales, labiodentales, dentales, alveolares, palatales y velares); y según el modo de articulación: es decir por efectos del aire, nasales y orales (oclusivas, fricativas, africadas, vibrante simple, vibrante múltiple y laterales).

4. Adquisición de lectura

Se ha demostrado que para la adquisición tanto de la lectura como la escritura existen algunos prerrequisitos por medio de sistemas funcionales para poder llevar a cabo dicho proceso. Los sistemas funcionales participan diferentes factores

neuropsicológicos, dependiendo de la acción concreta, representan la base psicofisiológica de los procesos psicológicos (órganos funcionales). Cada sistema funcional constituye el resultado del trabajo de zonas cerebrales específicas. La localización no es solo sistémica, sino también dinámica. Los sistemas funcionales no son constelaciones estáticas, sino que cambian su estructura en diferentes etapas del desarrollo. Cuando la acción se adquiere en un alto nivel de automatización, el sistema funcional se reduce y en él participan zonas cerebrales más estrechas, en comparación con el inicio del proceso, cuando la acción era muy desplegada y consistía en muchas acciones conscientes.

La formación de los órganos funcionales en el cerebro, conjuntamente con la formación de los procesos superiores, constituye la génesis funcional de los diferentes sectores cerebrales. Lóbulo frontal (programación y control, cinético), lóbulo temporal (cenestésico), lóbulo temporal (fonemático y audio-verbal) y área ténporo-parito-occipitales (síntesis espaciales). Estos factores constituyen el resultado del trabajo de diversas zonas cerebrales.

El desarrollo de la conciencia fonológica es una característica del periodo alfabético que implica tanto la toma de conciencia de los fonemas como el desarrollo de la habilidad para operar con ellos (Etchepareborda y Habib, 1991; en Alvares 2016). Se estima que la edad de desarrollo de la conciencia fonológica empezaría a aparecer aproximadamente a los 3 años y no después de los 7 años de edad.

Recientemente ha surgido la postura que intenta colocar a la conciencia fonológica no solo como facilitadora del aprendizaje de la lectura, sino también como consecuencia del entrenamiento en la habilidad lectora, esta postura propone ciertos niveles de conciencia fonológica pueden ser adquiridos antes de la instrucción formal en lectura.

4.1. Dislexia.

Los términos dislexia y trastorno del aprendizaje de la lectura son sinónimos. La dislexia es un trastorno que se manifiesta por dificultades para aprender a leer, a pesar de una instrucción convencional, inteligencia adecuada, y oportunidad sociocultural. Depende de dificultades cognitivas fundamentales que frecuentemente son de origen constitucional.

La dislexia es un trastorno específico del aprendizaje cuyo origen es neurobiológico. Se caracteriza por dificultades en la precisión y/o fluidez en el reconocimiento de las palabras y pobres habilidades ortográficas y de decodificación. Estas dificultades típicamente resultan de un déficit en el componente fonológico del lenguaje que con frecuencia es inesperado en relación a otras habilidades cognitivas y a la instrucción escolar recibida. Dentro de las consecuencias secundarias se incluyen problemas en la comprensión lectora y una experiencia en la lectura reducida que limitan el crecimiento del vocabulario y el manejo de la información (Lyon, Shaywitz y Shaywitz, 2003; en Matute, Ardila y Rosselli 2010).

Dentro de la dislexia se pueden encontrar dos tipos, la primera es conocida como dislexia adquirida, y la segunda como dislexia evolutiva. Según Matute y Guajardo (2012) la primera se refiere a la pérdida de la habilidad lectora una vez que esta se ha adquirido: es decir, es una pérdida total o parcial de esta capacidad resultante de una lesión cerebral en personas que eran buenas lectoras. La segunda hace referencia a un trastorno complejo con una génesis multifactorial, que toma diferentes formas entre las que más predominan las dificultades fonológicas.

La dislexia evolutiva o de desarrollo, es un trastorno específico, de base lingüística, de origen constitucional, caracterizado por dificultades en la lectura de las palabras escritas que se producen por un procesamiento fonológico inadecuado. Este trastorno es consecuencia de baja capacidad intelectual, deficiencias físicas, sensoriales o alteraciones emocionales, tampoco es el resultado de instrucción inadecuada o insuficiente. Numerosas investigaciones, procedentes de la psicología cognitiva y las neurociencias, han demostrado que el principal problema de los niños con dislexia evolutiva está en el reconocimiento de palabras, más concretamente en las habilidades de descodificación fonológica

así mismo la dislexia Del desarrollo es un trastorno del lenguaje que afecta principalmente la habilidad de leer y escribir, a pesar de que también afecta otros aspectos de lenguaje. La dislexia es quizás el trastorno del aprendizaje mejor conocido de todos, por tanto, el público general como por los médicos.

Los niños que sufren dislexia tiene problemas en el ritmo y la velocidad del aprendizaje del lenguaje escrito, así como también en la que Sición de un nivel adecuado desempeño. La dislexia se nota por primera vez cuando el niño ingresa en el jardín de infancia o en el primer año de la escuela primaria, o cuando por primera vez se enfrenta al desafío de la lectoescritura. Tales trastornos consisten en un retardo de la adquisición de la palabra, o en dificultades de la pronunciación. Sin embargo, en la mayoría de los casos no existen rasgos anticipatorios.

4.2. Dislexia fonológica.

La dislexia de tipo evolutivo engloba a la dislexia fonológica, la cual consiste en la incapacidad para seguir la ruta fonológica. Los disléxicos fonológicos son capaces de leer la mayoría de las palabras que son comunes, pero tiene dificultades con las pseudopalabras y las palabras poco familiares.

(Sánchez y Martínez, 1999; en Mateos, 2010) sugieren que estos niños experimentan dificultades selectivas en la ruta subléxica o fonológica, que pueden aparecer bajo formas diversa dependiendo de que aspecto específico de dicha ruta operen de manera ineficiente. Los principales problemas residen al momento de ensamblar los sonidos parciales en una palabra completa, como son lectura de palabras no familiares, sílabas sin sentido o pseudopalabras, sin embargo, muestran una mejor actuación en palabras familiares.

5. Maduración cerebral.

La maduración cerebral es una de los factores importantes en el desarrollo de los procesos cognoscitivos complejos, a través del incremento de las arborizaciones dendríticas como el cambio cortical más importante asociado a la adquisición de funciones cognoscitivas complejas. Se asocia la maduración del hemisferio izquierdo con la adquisición del lenguaje.

Esta maduración ayuda a que se desarrollen los procesos cognitivos, los cuales incluyen una variedad de funciones mentales tales como atención, memoria, aprendizaje, percepción, lenguaje y capacidad para solucionar problemas. Cada una de estas funciones continúa una secuencia propia de desarrollo que se correlaciona con la maduración del sistema nervioso central.

El proceso de maduración cerebral sigue un eje vertical, iniciándose en las estructuras subcorticales y continuando en las estructuras corticales; además ya dentro de la corteza mantiene una dirección horizontal, iniciándose en las zonas primarias y prosiguiendo a las regiones corticales de asociación. A medida que el cerebro va madurando cada hemisferio se asocia con funciones más específicas, es

decir el hemisferio izquierdo se va haciendo cada vez más hábil en el reconocimiento de fonemas mientras que el hemisferio derecho hace lo propio con la representación emocional de los sonidos. Es decir, la especialización hemisférica es una muestra de maduración cerebral. Además, la maduración interhemisférica se relaciona con el desarrollo de las vías nerviosas que integran el cuerpo calloso y que facilitan la comunicación entre las áreas de asociación de los dos hemisferios cerebrales.

6. Desarrollo auditivo

Los primeros dos años de vida del niño son cruciales para el desarrollo auditivo. Hacia los seis meses de edad los bebés pueden discriminar la mayoría de los sonidos de su entorno. Durante los primeros dos años, el sistema auditivo de los niños madura en términos de la gama de sonidos que escuchan y la habilidad para discriminar entre ellos. Las alteraciones en el desarrollo auditivo pueden producir problemas para aprender a hablar, ya que gran parte de la adquisición del lenguaje depende de que el niño escuche sonidos propios del habla (Schunk 2012).

7. Estructura anatómica.

Dentro de la neurobiología se ha encontrado que el lóbulo temporal es el área principal en la que se desarrolla la conciencia fonológica, sin embargo, estas áreas no trabajan solas o aisladas de otras áreas cerebrales, de esta manera se agrupan un conjunto de procesos.

El encéfalo está dividido en cuatro lóbulos (temporal, parietal, occipital y frontal) cada uno de ellos cuenta con funciones específicas.

Lóbulo temporal: una de sus principales funciones es la memoria, se encarga del reconocimiento de objetos, el recuerdo de palabras, en la memoria visual es decir el reconocimiento de caras. Por otro lado se encarga de la audición.

Lóbulo parietal: tiene un papel importante en el procesamiento de información sensorial de todo el cuerpo, en la manipulación de objetos y el reconocimiento de números.

Lóbulo occipital: se encarga de ver e interpretar lo que vemos.

Lóbulo frontal: se relaciona con el control de los impulsos, juicio, articulación del lenguaje, funciones motoras, planificación y ejecución de las conductas.

Los lóbulos temporales, localizados en un costado del cerebro, son responsables del procesamiento de información auditiva (como una voz u otros sonidos), esa información se procesa y transmite a la memoria auditiva para determinar el reconocimiento (Schunk 2012).

En la zona donde los lóbulos occipital, parietal y temporal se cruzan en la corteza del hemisferio izquierdo, se encuentra el área de Wernicke, la cual nos permite comprender el lenguaje y utilizar la sintaxis adecuada cuando hablamos. Esta área trabaja en conjunto con otra zona ubicada en el lóbulo frontal del hemisferio izquierdo conocida como área de Broca, que es necesaria para hablar (Schunk 2012).

Dentro de la evaluación neuropsicológica se orienta al análisis del estado funcional de los mecanismos cerebrales que hacen su aportación específica para la actividad del niño. A estos mecanismos Luria los llamó "factores neuropsicológicos" comprendiendo que un factor es el trabajo funcional que realiza un sector o conjunto amplio de sectores cerebrales. El oído fonemático se relaciona con las zonas secundarias temporales de ambos hemisferios dependiendo de los rasgos fonemáticos de cada idioma humano.

La conciencia fonológica tiene un origen más preciso en el lóbulo temporal. Todas las señales de los sonidos entrantes se procesan primero de manera bilateral en el área 41 de Brodmann. Las neuronas del giro de Heschl del humano responden en forma máxima a los tonos puros, no es sino hasta que las señales alcanzan el área de asociación auditiva que las neuronas en lo individual responden máximamente a sonidos complejos como las vocalizaciones específicas de la especie.

El área de asociación auditiva AB 42 se extiende en forma anterior y posterior. Los sonidos recibidos por AB 41 los maneja después la corteza de asociación auditiva. El procesamiento del sonido en el humano procede del área de Brodmann 41 en dos direcciones que generan dos corrientes auditivas. Se considera que estas son análogas a las corrientes visuales del “que” y el “donde”.

Se especula que la corriente posterior/dorsal del “donde” es importante en la memoria de trabajo verbal y su acción consistente en mantener disponibles las representaciones auditivas. Dirige las respuestas motoras que son útiles para repetir las vocalizaciones o las palabras y frases imitadas y sonidos no verbales.

El plano temporal forma la superficie superior del giro temporal superior desde AB 41 hasta el lóbulo parietal. El plano temporal anterior AB 42 es la corteza de asociación unimodal auditiva. El plano temporal posterior AB 22 es un área de asociación auditiva multimodal y el núcleo del área del lenguaje receptivo de Wernicke. Los bordes exactos de esta área son vagos, aunque suele describirse como la parte posterior de AB 22 y en ocasiones se incluye a las partes inferiores del lóbulo parietal.

El plano temporal tiene que ver con el análisis de sonidos complejos, incluidos los sonidos que cambian de frecuencia en el tiempo, como los del lenguaje. El plano temporal izquierdo se relaciona con la percepción del habla. El plano temporal derecho desempeña una función importante en la atención espacial. El plano temporal derecho responde a los sonidos en movimiento de ambos lados. Se ha descubierto que el tamaño del plano temporal derecho es inversamente proporcional al grado de discriminación de la altura absoluta del sonido.

Los sonidos del habla, incluida la cadencia y el significado de las palabras, se procesan en el hemisferio izquierdo haciendo participar al giro temporal superior/surco temporal superior y el plano temporal. La exposición a sonidos que cambian con rapidez, como el habla, genera la activación de los giros temporales medio y superior izquierdo; asimismo, los sonidos más complejos, como palabras aisladas, tonos y patrones, generan una extensión de la actividad en la que participa toda la superficie superior así como el aspecto lateral del giro temporal superior (Clark, Boutros, Mendez, 2012).

Referencias:

- Alvares, L. (2016) *Valoración de la consciencia fonológica mediante la evaluación neuropsicológica infantil en pacientes con trastornos del aprendizaje que asisten al Instituto Nacional de Rehabilitación*. (tesis de especialidad). Universidad Autónoma de México, Facultad de Medicina, recuperado de <http://132.248.9.195/ptd2016/agosto/303195485/Index.html>.
- Ardila, A. (2010) *Neuropsicología del desarrollo infantil*. México: Manual Moderno.
- Bizzama, M, Arancibia, B & Sáez, K. (2011) Evaluación de la conciencia fonológica en párvulos de nivel transición 2 y escolares de primer año básico, pertenecientes a escuelas de sectores vulnerables de la provincia de Concepción, Chile. *Onomazein* 23, 83-84. DOI:
- Clark, D, Boutros, N & Méndez, M. (2012) *El cerebro y la conducta*. México: Manual Moderno.
- Fabela, A. (2011). Estrategia psicopedagógica para la detección oportuna de la dislexia evolutiva. (tesis de pregrado). Tecnológico Universitario de México, Escuela de Psicología, recuperado de http://oreon.dgbiblio.unam.mx/F/QFC2DJJSE97CPUSQHCEJLL25SY1E4G4F25U85DPP72SFMCJGJ6-27430?func=find-b&REQUEST=dislexia+evolutiva&find_code=WRD&ADJACENT=N&local_base=TES01&x=0&y=0&filter_code_2=WYR&filter_request_2=&filter_code_3=WYR&filter_request_3=.
- Herrera, L & Defior, S. (2005). Una Aproximación al Procesamiento Fonológico de los Niños Prelectores: Conciencia Fonológica, Memoria Verbal a Corto Plazo y Denominación. *Scielo*, 14, 2-4. DOI:
- Mateoas, G. (2010). Trastorno del desarrollo fonológico: su relación con el pensamiento en niños de 4 a 6 años, aproximación a la **conciencia** fonológica. (tesis de pregrado). UNAM Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, recuperado de http://oreon.dgbiblio.unam.mx/F/7HRSV6PSDPUVAEXIX8L3KUVUF4I7NTX7CCXU512DX23XF88EX6-38399?func=full-set-set&set_number=017125&set_entry=000006&format=999.
- Schunk, D. (2012) *Teorías del aprendizaje*. México: Pearson Educación.
- Yáñez, G (2016) *Neuropsicología de los trastornos del neurodesarrollo. Diagnóstico, evaluación e intervención*. México: Manual Moderno.

ANÁLISIS DE COMPRENSIÓN LECTORA EN NIÑOS DE NIVEL PRIMARIA

Eduardo Amaranto Jiménez Padilla
Gloria Alhelí Chávez Juárez
José Eduardo Carmona Guerrero
Maribel Hernández González
Juan Jiménez Flores

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

Quinto Semestre

Teléfono: 5520934382

Correo Electrónico: craz60@live.com

RESÚMEN

Dentro del ámbito educativo, se busca que el individuo aprenda diversas habilidades que le permitan manipular información presentada en diferentes ámbitos del conocimiento. Por ello en las escuelas, se ha tomado énfasis en el proceso lector, pues este permite dominar la lengua, expresarse de forma oral y escrita, comprender y acceder a nuevos conocimientos. Sin embargo, actualmente en México la lectura en alumnos de primaria es deficiente, pues así lo muestran las pruebas PLANEA, ENLACE y EXCALE. Por esta razón, la presente investigación tiene como finalidad analizar el nivel de comprensión lectora de alumnos cursantes de 4 °, 5 ° y 6 ° grado de primaria. Este análisis se realizó a través de una evaluación a 33 alumnos, mediante un diseño transeccional y por disponibilidad. Los resultados demostraron que el proceso de comprensión lectora es deficiente, debido a que no manejan adecuadamente los procesos involucrados para dominar el proceso lector.

Palabras clave: Prerrequisitos de la lectura, Lectura, Educación Básica, Adquisición de la Lectura y Deficiencias.

INTRODUCCIÓN

Una de las habilidades o procesos más importantes que la educación ayuda a desarrollar en el niño es la lectoescritura, la cual se conforma por los procesos de lectura y escritura, estos a su vez permiten desarrollar habilidades como el dominio de la lengua, la capacidad de expresarse de forma oral y escrita, la comprensión y el

uso de conceptos que permiten acceder a nuevos conocimientos (Urías, Bolaños, Montano & Esperanza, 2013). Por ello este proceso es fundamental para los aprendizajes posteriores, ya que es materia de enseñanza e instrumento para comprender el contenido de otras áreas del currículum (Celdrán & Zamorano, 2015).

La lectura, es definida por la psicolingüística como el proceso de construcción activo de los significados de un texto, donde el lector utiliza sus conocimientos, su competencia lingüística y orienta su tarea con propósitos específicos (Barboza, Francis, Peña & Francisca, 2014). Su desarrollo esta mediado por la adquisición de los prerrequisitos de la lectura, tales que el individuo debe manipular correctamente para un adecuado desarrollo de la lectura. Una vez dominados, el individuo logra una adecuada comprensión del significado de los diversos elementos de un texto, el contexto en que aparecen y los giros gramaticales del mismo. Dichos prerrequisitos son:

- Análisis fonético-fonemático de las palabras del idioma español: la capacidad de identificar cada uno de los sonidos que conforman las palabras y saber cuántos son y cómo se diferencian (Solovieva y Quintanar, 2010, en García, 2014).
- Análisis visual de los rasgos físicos de los grafemas: capacidad para identificar y analizar los signos gráficos característicos e invariables en cada uno, entre los diversos elementos presentes en el texto, así como permitir diferenciarlos teniendo en cuenta sus referentes espaciales, características gráficas y direccionalidad (García et al, 2014).
- Establecimiento de las relaciones sintácticas y semánticas del lenguaje: se refiere a la combinación de las palabras dentro de una frase que complementa el conocimiento de su significado (Villalón, Ziliani & Viviani, 2009).
- Vocabulario: conocimiento y uso del significado de las palabras (Villalón et al, 2009). Tanto en contenido como en cantidad, la experiencia y familiarización con una variedad de estilos conversacionales, las habilidades de comprensión del lenguaje hablado, y la capacidad para reflexionar sobre el lenguaje que se utiliza (Guevara, 2008).
- Conciencia fonológica: habilidad cognitiva que le permite al individuo tener conciencia de que las palabras están constituidas por unidades fonológicas, es decir, sílabas y los fonemas que la constituyen, lo cual le permite identificar y manipular los segmentos del lenguaje oral en la palabra (Beltran, Godoy, Guerra, Riquelme & Paz ,2014).

Estos prerrequisitos se adquieren a través del desarrollo biológico del individuo y de la estimulación que reciba por parte de su contexto social, pues el proceso solo se logra desarrollar si es presentado al individuo por algún otro individuo experto en la lectura que lo entrene en las distintas habilidades mencionadas, para así dominar los distintos textos que se pueden presentar. En este caso la escuela es el lugar

apto para que el individuo pueda realizar un entrenamiento en esta habilidad y el maestro funge como ese experto que da las herramientas necesarias para dominar la lectura. Sobre todo en los contextos más pobres, donde la escuela es el principal mediador en la adquisición de la lectura (Márquez, 2015).

Por medio del apoyo que brinda la escuela, se espera que el niño domine el proceso lector cuando cursa el cuarto año de primaria con una edad de entre 8 y 9 años, ya que en este punto se dominan de mejor manera las habilidades que implica el proceso lector (Flórez, Torrado, Mondragón y Pérez, 2003 citado en Montealegre, 2006). Consolidando así la adquisición de la lectura por completo. Esto implica que el niño sea capaz de hacer una lectura precisa, veloz y además logre comprender el contenido de la lectura. Sin embargo, en la etapa de educación primaria las dificultades de aprendizaje de la lectura, representan un considerable porcentaje dentro de las dificultades de aprendizaje en general.

Como se puede ver, el proceso lector es muy complejo ya que depende de una gran estimulación por parte de profesores y padres de familia así como de un adecuado desarrollo de estos elementos, que hacen que el lector disponga de conocimientos, concepciones, representaciones y creencias que se han ido formando por experiencias y conocimientos previos. De esta manera, la persona realiza una primer lectura de la nueva información y hace una repetición hasta lograr transformarla en conocimiento.

Un componente importante a considerar cuando se habla de lectura, es la comprensión lectora pues esta da la capacidad de interpretar y dar significado a lo que se lee. Sin embargo solo se realiza un desarrollo adecuado de esta habilidad lectora por medio de una evaluación de este proceso, ya que en cualquier ámbito la evaluación es uno de los elementos clave del proceso enseñanza-aprendizaje (Villardón, 2006). Esto permite que los alumnos logren dominar el proceso de lectura y que no termine por ser deficiente a lo largo de su desarrollo escolar.

Tomando en cuenta lo importante que resulta el proceso, se es fundamental considerarlo en la educación básica, por esta razón en México dentro del plan de estudios de la Secretaría de Educación Pública (SEP) se tiene como objetivo la adquisición de la lectura. Asimismo, en los postulados del plan de estudios del 2011, se plantea que la lectura es una competencia que permite el aprendizaje permanente, el cual se desarrolla en la institución y el profesor tiene la tarea de ayudar al niño a desarrollar dicha competencia (Secretaría de Educación Pública, 2011). Actualmente en México, el plan de estudios del 2016 plantea que el objetivo de la escuela no es enseñar al niño lo que no sabe, sino desarrollar la capacidad de aprender a aprender, refiriéndose a aprender a pensar, cuestionar diversos fenómenos, sus causas y consecuencias, fomentando interés y motivación en el individuo para aprender. Por lo que para adquirir esta habilidad se debe reforzar la

capacidad de comprensión lectora, expresión escrita y verbal, entre otras (Secretaría de Educación Pública, 2016).

Cabe mencionar que una inadecuada conceptualización de la comprensión lectora además de interferir negativamente en el ámbito escolar también lo hace en el desempeño cotidiano de los niños creando una diferencia entre su verdadero potencial y su rendimiento académico (Suárez & Quijano, 2014). Actualmente, en México existen problemas en el ámbito educativo, en lo que respecta a la comprensión lectora, esta afirmación tiene como base los resultados obtenidos en las pruebas PLANEA, ENLACE y EXCALE, en las que se demuestran que el ochenta por ciento de los alumnos de nivel primaria presentan problemas de lectura, mostrando un desempeño insuficiente o apenas indispensable en dichas pruebas (Márquez, 2017). Una vez dado a conocer el problema que existe en México, la presente investigación tomó como base esta dificultad para elaborar el planteamiento del problema, el cual es obtener indicadores del nivel de comprensión lectora en una muestra de alumnos de educación básica, específicamente en niños de nivel primaria que cursan los grados 4 °, 5 ° y 6 °, con el propósito de analizar su nivel de comprensión lectora, lo cual permite identificar las habilidades deficientes que impiden a los alumnos desarrollar una lectura adecuada.

MÉTODO

Se acudió a una escuela de la delegación Iztapalapa, aledaña a la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. La aplicación se realizó mediante el diseño transeccional a una población de 33 alumnos con edades entre 9 y 11 años. La selección fue por disponibilidad y la evaluación por medio del permiso de la directora en horario vespertino. Por otro lado, el instrumento fue diseñado tomando los criterios establecidos por la prueba WISC-IV debido a que dentro de ésta hay cuatro índices de inteligencia, los cuales evalúan: Razonamiento perceptual, Memoria de trabajo, Velocidad de procesamiento y Comprensión verbal. A partir de éste índice, se usó la subprueba Comprensión verbal, la cual se adaptó para diseñar el instrumento y evaluar los cinco niveles de comprensión lectora. Dicho instrumento contó con las cinco subpruebas que evalúan el índice de comprensión verbal: "Semejanzas", la cual mide razonamiento verbal y formación de conceptos. "Vocabulario", mide el conocimiento de palabras y formación de conceptos verbales. "Comprensión", mide la capacidad para evaluar y utilizar experiencia pasada, demostrar información práctica, la comprensión y expresión verbal, y el razonamiento y conceptualización verbal. "Información", mide la capacidad para adquirir, conservar y recuperar conocimiento general. Por último, la subprueba "Palabras en contexto" mide comprensión verbal, capacidad analógica, razonamiento general, abstracción verbal, conocimiento del dominio, capacidad para integrar y sintetizar diferentes tipos de información y generar conceptos alternativos (Esquivel, Heredia & Gómez, 2017). Con respecto al procedimiento de aplicación cada aplicador se presentó ante el grupo correspondiente a su aplicación;

procediendo con la instrucción para contestar el cuadernillo la cual fue: “Deberán responder cada pregunta, si no conocen la respuesta pongan una línea y continúen con la siguiente, si tienen duda levanten la mano, recuerden esto no es una evaluación”. Posteriormente se entregó un cuadernillo dando lapso de una hora límite.

RESULTADOS

Los resultados de la aplicación (ver tabla 1), mostraron que los alumnos en las subescala de semejanzas, obtuvieron como resultado final una media de 6.83, mientras que para la subprueba de vocabulario, obtuvieron una media de 5.42, para la subescala de comprensión la media fue de 3.92, en cuanto a la subprueba de información, la media fue de 2.21, con respecto a la subescala de palabras en contexto, obtuvieron una media de 2.58. En conclusión, la subprueba de Comprensión verbal, obtuvo una media total de 16.25 (ver tabla 1). Dicha media se obtuvo sumando las calificaciones obtenidas en las subescalas de semejanzas, vocabulario y comprensión (ver tabla 2).

Tabla 1

Resultados de las subpruebas de comprensión lectora.

Subpruebas de comprensión lectora	Media	Desviación Estándar
-----------------------------------	-------	---------------------

Semejanzas	6.83	3.472
Comprensión	3.92	2.873
Vocabulario	5.42	2.858
Información	2.21	2.206
Palabras en Contexto	2.58	3.202
Índice de Comprensión Verbal	16.25	7.963

Se muestran las medias y desviaciones estándar, obtenidas en cada subprueba y en el Índice de Comprensión verbal. Tomando en cuenta que la norma para cada subprueba es de 7 (ya que estas tienen una media de 10 con una desviación estándar de 3) se puede ver que la mayoría de los alumnos evaluados, se encuentran por debajo de esta en casi todas las subpruebas, excepto en Semejanzas, donde su puntuación apenas se acerca a lo esperado.

Tabla 2

Porcentajes validos de cada subprueba

Puntuaciones	Porcentaje valido Semejanzas	Porcentaje valido Comprensión	Porcentaje valido Vocabulario	Porcentaje valido Información	Porcentaje valido Palabras en contexto
1	12.5	41.7	8.3	66.7	70.8
2	4.2	4.2	4.2	8.3	4.2
3	4.2		16.7	4.2	4.2

4	4.2	8.3	4.2	4.2	
5		4.2	25.0	8.3	4.2
6	20.8	20.8	12.5		8.3
7	12.5	8.3	8.3	4.2	
8		8.3	8.3		
9	20.8	4.2	4.2	4.2	
10	8.3		4.2		4.2
11	4.2				
12	4.2				
13	4.2		4.2		4.2

Se muestran las puntuaciones obtenidas del lado izquierdo y del lado derecho el porcentaje valido donde cada porcentaje de 4.2, corresponde únicamente a un alumno. Como se puede apreciar cada una de las subpruebas tiene porcentajes altos, en puntuaciones menores a la norma, en este caso seria 7. Solo en semejanzas se logra apreciar mayores porcentajes obtenidos en puntajes mayores a la norma.

Por medio de los resultados se puede observar que los alumnos evaluados, demuestran un desempeño apenas esperado para su edad en la tarea de Semejanzas, donde existe falta de dominio en los procesos de razonamiento verbal y formación de conceptos, ya que no logran asociar correctamente las palabras al no tener en cuenta una adecuada definición con sus múltiples características, así como su relación con las palabras que se mostraban. Asimismo en la prueba de Vocabulario se observa dificultad en el desempeño de procesos como formación de conceptos verbales del niño, y expresión verbal de manera escrita, pues los niños lograban dar la idea del concepto, sin embargo las definiciones eran generales y abstractas. En cuanto a la prueba de comprensión, se encontró un bajo desempeño debido a la dificultad que tenían para interpretar la situación planteada y dar una idea clara, de igual forma se involucran los procesos de formación de conceptos y la

capacidad para evaluar y utilizar la experiencia pasada, puesto que no relacionan la situación expuesta con la información ya conocida. Además en la subprueba de palabras en contexto se identificó dificultad en proceso como capacidad analógica, abstracción verbal, conocimiento del dominio y capacidad para sintetizar diferentes tipos de información, debido a que no lograban dar conceptos adecuados a la información que se les solicitó, dando conceptos que engloban solo parte de la información, además de no relacionar dicha información con un concepto lógico. Por último en la subprueba de información se obtuvieron resultados poco favorables, pues dentro de la tarea, los niños muestran dificultades para recuperar información escolar y del ambiente de forma adecuada, lo cual también refleja dificultades en inteligencia cristalizada ya que no manejan el conocimiento adquirido en un área del conocimiento específico. Cabe destacar que los resultados obtenidos en general, colocan a los alumnos en la categoría de áreas débiles, lo cual demuestra dificultad para dominar estos procesos. Además, la prueba fue suspendida en el grupo de cuarto año, debido a que no sabían leer, necesitando ayuda de la profesora y aplicador para realizar la tarea, lo cual no permite que se tomen en cuenta dichos datos. Al observar que los niños de este grupo no presentaban dichas habilidades, solo se evaluaron 24 alumnos, con los cuales se obtuvieron los datos anteriores.

Estos resultados se relacionan con los resultados obtenidos en las pruebas PLANEA, ENLACE y EXCALE, pues demuestran una deficiencia en la realización de tareas donde se ponen en uso los prerrequisitos lectores y otros procesos esenciales que debe dominar el alumno como abstracción verbal, formación de conceptos y la capacidad para evaluar y utilizar la experiencia pasada, mismos que afectan al proceso lector y dan como resultado un bajo desempeño en comprensión lectora, pues si bien llegan a repetir lo que aparece escrito, no llegan a dar sentido.

CONCLUSIÓN

A partir de los resultados obtenidos se concluye que la comprensión lectora en niños de nivel primaria cursantes de los grados 4 °, 5 ° y 6 ° es deficiente. Los niños no logran adquirir el proceso de lectura en la edad adecuada, que como se conoce es alrededor de los nueve años. Esto limita a los alumnos para seguir aprendiendo. En cuanto a una adecuada conceptualización de la comprensión lectora se debe enfatizar una adecuada manipulación en los prerrequisitos de la lectura, ya que una vez dominados se logra una adecuada comprensión del significado de los diversos elementos de un texto, el contexto en que aparecen y los giros gramaticales del mismo. Dichos prerrequisitos son: análisis fonético-fonemático, análisis visual de los rasgos de los grafemas, establecimiento de las relaciones sintácticas y semánticas del lenguaje, vocabulario y conciencia fonológica (Solovieva & Quintanar, 2010, en

García & Quijano, 2014). Finalmente, para una adecuada intervención en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora, el nuevo modelo educativo refiere que la enseñanza por parte del docente es dependiente del grado en el cual se encuentre el alumno. Sin embargo algunas de las orientaciones didácticas son: enseñar cómo se organiza la información en los textos lo cual es de utilidad al leer materiales de otras asignaturas para adquirir conocimientos, guiar al estudiante en la interpretación de partes del texto que les resulten difíciles de comprender, formular preguntas que faciliten inferir el significado de palabras que desconocen, orientarlos a identificar relaciones de temporalidad, los profesores pueden ayudar a formular preguntas sobre el tema de interés revisando si la manera de formularlas está orientado hacia el tipo de información que desean obtener, antes de dar información acerca de palabras desconocidas permitir que el estudiante infiera su significado por medio de la búsqueda de claves en el texto, propiciar que detecten la función de expresiones que introducen causa (*porque, puesto que, por*), entre otras (Secretaría de Educación Pública, 2017). Con base en los resultados deficientes obtenidos en la comprensión lectora en los niños de nivel primaria se aconseja a las investigaciones posteriores replicar el estudio en poblaciones amplias e inclusive plantear una evaluación de comprensión lectora a docentes, con el fin de evaluar su nivel de conocimiento en el área de comprensión verbal.

REFERENCIAS

- Celdrán, M. & Zamorano F. (2015). Dificultades en la adquisición de la lecto-escritura y otros aprendizajes. *Orientación Educativa en la Región de Murcia*, 143(24), 1-37.
- Beltrán, J., Godoy, C., Guerra, A. & Requelme, M. (2012). Conciencia fonológica en niños de 4 a 7 años con desarrollo típico del lenguaje según la prueba de evaluación de conciencia fonológica.(Tesis de grado). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Esquivel, F., Heredia, M. & Gómez, E. (2017). *Psicodiagnóstico clínico del niño*. México: Manual Moderno.
- García, D. & Quijano, M. (2014). Comprensión de las dificultades de la lectoescritura desde las escuelas neuropsicológicas cognitiva e histórico-cultural. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 19(1), 55-75.
- Guevara, Y., López, A. & García, G. Habilidades de lectura en primer grado en alumnos de estrato sociocultural bajo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(37), 573-597.
- Márquez, A. (2017). Sobre lectura, hábito lector y sistema educativo. *Perfiles educativos*, 39(155), 1-69.
- Montealegre, R., & Forero, L. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1), 25-40.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). Nuevo Modelo Educativo. Ciudad de México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2016). Nuevo Modelo Educativo. Ciudad de México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). Nuevo Modelo Educativo. Ciudad de México: SEP.
- Suárez, D. & Quijano, M. (2014). Comprensión de las dificultades de la lectoescritura desde las escuelas neuropsicológicas cognitiva e histórico-cultural. *Enseñanza e investigación en psicología*, 18(1), 55-75.
- Urías, M., Bolaños, G., Montano, M. & Esperanza, E. (2013). La enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura como factores del fracaso escolar. *Coordinación Educativa Cultural Centroamericana/Sistema de Integración Centroamericana (CECC/SICA)*. EL Salvador.
- Villalon, M., Ziliani, M. & Viviani, M. (2009). Fomento de la lectura en la primer infancia. Programa de Formación de Educadores y/o Técnicos de Centros de Educación Infantil. (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago. Chile.

La implicación del contexto mexicano en las competencias del nivel de Educación Superior

Crescencio Cruz Maria de los Angeles
Domínguez Reséndiz Erika Cynthia
eri.domin08@gmail.com
5563738218

Resumen

En el plan de estudios de la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza se mencionan las competencias, tanto específicas como genéricas ya que estas dan pauta a que el alumno pueda desarrollarse plenamente durante la carrera, así como posteriormente en el ámbito profesional.

El contexto mexicano es importante tenerlo en consideración ya que la cultura puede influir en los planes de estudio para moldear las competencias dependiendo de las necesidades que se tengan en la sociedad. De igual manera consideramos que México al ser un país capitalista con retraso y dependencia, necesita un modelo basado en competencias para poder utilizar las habilidades que tienen sus estudiantes para que en un futuro cuando se inserten en el ámbito laboral, estos puedan contribuir en el desarrollo e innovación ante las problemáticas actuales.

Introducción

Las competencias según Tobón (2014) vienen del latín *cum* y *petere* “capacidad para concurrir, coincidir en la dirección”. El término competencias tiene tres perspectivas para definir las competencias. La primera hace referencia a pertenecer o incumbir, el segundo a pugnar con o rivalizar con, competición y competitivo. Y por último significación de apto o adecuado.

Las competencias tienen varias clasificaciones, ya sean laborales, técnicas, metodológicas, específicas, genéricas, personales, entre otras. En esta investigación nos enfocaremos en las generales, que son las que más se proponen en un plan de estudios, ya que pueden ser desarrolladas para diferentes ámbitos o profesiones, obviamente también se encuentran las específicas, dado a que muchas no son iguales en todas las profesiones, las genéricas, también ayudan para que los egresados tengan diferentes opciones al poder ejercer su profesión de manera adecuada y logren un desarrollo hacia la autorrealización. Es importante hacer énfasis en el contexto mexicano, ya que la sociedad es uno de los principales elementos relacionada con la cultura y educación que influyen en la conducta de un individuo en cualquier situación, esta influencia es dada a través de distintas instituciones pero una de las principales es la familia, dado a que reproducen los patrones culturales a nuevas generaciones. En México, como en otros lugares a la familia juega un papel importante debido a que es una de las encargadas de proporcionar los códigos, reglas y normas sociales para que los más jóvenes puedan insertarse en la sociedad, es por eso que decimos que el contexto influye en las competencias que generan los jóvenes universitarios, ya sea de forma negativa

al implantar una idea de que obteniendo esa competencia quedará mal socialmente y/o de forma positiva, ya que será reconocido por ella.

El aprendizaje basado en competencias entra como una alternativa en la que se potencializa las cualidades del individuo, además de que este sea capaz de proponer respuestas a los problemas y necesidades del entorno en el que se desarrolla. Además, este modelo considera procesos cognitivos conductuales así como socioafectivos y habilidades cognoscitivas que permiten llevar a cabo un papel, una función, una actividad o una tarea, es por eso que este conocimiento debe ser el producto de contenidos multidisciplinares y multidimensionales.

Por otro lado se puede decir que este modelo basado en competencias se hace con la finalidad de poder de respuesta a demandas que pueden ser tanto sociales como individuales es por eso que este modelo educativo debe procurar una enseñanza para que los profesores logren desarrollar las capacidades de los alumnos y así estos pueden resolver problemas tanto a nivel social como personal

1. Las competencias en nivel superior

Según Villardón (2015) las competencias genéricas son distinguidas ya que se consideran apropiadas para la mayoría de las carreras, porque establecen intereses propios de la educación superior. Estas se asocian con las cualidades y habilidades cognitivas y metacognitivas, consideradas con un gran valor dentro de la sociedad del conocimiento. Por otra parte también es un indicador para que las universidades puedan esperar que sus egresados ejerzan su profesión en la vida social adulta.

Gracias a que las competencias asumen una gran responsabilidad en la educación superior actual, se puede afirmar que estas deben estar como el núcleo de la formación universitaria y por lo tanto será el núcleo de los planes educativos de cada universidad, donde se centraran en formarlos con habilidades complejas, para resolver problemas y así compartir el conocimiento científico para con el resto de la sociedad.

Para poder desarrollar una formación universitaria por competencias es necesario la planificación del plan de estudios por carrera, en donde se establezca el aprendizaje deseado por unidades, también definir las competencias que se quiere lograr, y por último se debe de organizar cada una de las actividades y tareas que se llevarán a cabo por unidad; para realizar un plan de estudios se debe tener en cuenta principalmente algunas características (Globalidad, actividad, alternancia, aplicación, significatividad, coherencia y transferencia) con la finalidad de que sea enfocado por competencias (Villardón, 2015).

2. Competencias en nivel profesional

En el ámbito profesional, se espera que los egresados puedan integrarse a una organización con la capacidad de planificar su propio trabajo, formándose de manera independiente y eficaz, donde para esto es necesario desarrollar competencias, habilidades necesarias correspondientes al conocimiento y actitudes hacia la profesión. (Villardón, 2015).

Por otro lado González, V. & González R. (2008) nos dicen que la universidad con el plan de estudios por competencias que crea para sus alumnos, espera que ellos

puedan expresar y desarrollarse en su trabajo adquiriendo las competencias profesionales que se ejercen en el mismo plan, no sólo genéricas sino que de igual manera las que son específicas, ya que en el contexto profesional exigirán las dos para un desarrollo importante dentro de la organización, haciéndolos responsables, aparte de que deben tener autonomía y ética, esto se va viendo a través de las conductas en el ámbito laboral (González & Wagenaar 2003; en Morita, Escudero & García, 2017).

Aparte de que las competencias desarrolladas en la universidad permiten que los estudiantes crezcan en un ámbito social, también estas habilidades ayudan a que cuando el egresado sea parte de una organización pueda obtener un ascenso ya que será reconocido por estas y por cómo las desarrolla (van adquiriendo responsabilidades laborales y obtendrán mejores perspectivas), finalmente podrá ayudar a que la empresa vaya hacia sus metas y/u objetivos y así pueda llegar al éxito. (Morita, Escudero & García, 2017)

Aunque hay una “grieta” entre las competencias genéricas y el mercado laboral (Morita, Escudero & García, 2017) hay casos donde el éxito si se pudo llevar a cabo con recién egresados, que fueron capaces de integrarse a una empresa y no solo permanecer sino ascender, dado a que presentaron las competencias requeridas por la organización, esto quiere decir que siempre y cuando uno opte por realmente realizarse en su campo laboral, va a poder con los conocimientos que imparte un plan realizado por competencias.

3. ¿Las competencias lo es todo como método para el desarrollo profesional?

En México en cuanto a la educación se ha visto influida por los modelos conductistas y constructivistas, además, Méndez y Martínez (2013) mencionan que desde el mandato de Luis Echeverría (1970- 1976) ya había planes de cambiar los planes de estudio para que los alumnos no tuvieran solamente un papel pasivo, sin embargo, es hasta el tiempo actual cuando los documentos oficiales de las instituciones educativas del país incluyen acciones que modifiquen la relación maestro-alumno.

Por otro lado, un aspecto importante dentro de este modelo es que no solo el papel del alumno cambia, sino que el papel del docente se modifica, ya que los profesores se conviertan en agentes de cambio, además de que desarrollen competencias con las que enriquecen su capacidad para resolver problemas y mejorar la práctica docente. Ser un docente competente significa, no sólo ser un conocedor de la materia que explica sino también de los contenidos teóricos y metodológicos de la psicología, la pedagogía, la investigación educativa y de otras ciencias sociales que los capacite para diseñar en sus disciplinas un proceso de enseñanza-aprendizaje potenciador del desarrollo de la personalidad del estudiante (González, 2005).

Este modelo reconoce las demandas hacia las cuales se orientará la formación profesional, de donde se desprenderá también la identificación de las competencias profesionales indispensables para el establecimiento del perfil de egreso, que orienten a su vez el currículum, las necesidades que debe satisfacer, y los objetivos o competencias que habrán de ejercitarse para satisfacer las expectativas del medio social y cultural en que la institución se encuentra inserta (Vargas, 2008)

Para la realización del diseño curricular por competencias, se debe indentificar el perfil del profesional que necesitará una indagación en la literatura, en el campo

laboral que considere las demandas específicas del sector el cual se elabora con base en información relevante del mundo exterior, de manera que el perfil profesional sea la expresión integrada de las competencias profesionales que la carrera desplegará en quien la curse (Vargas, 2008).

Ahora bien, como este modelo pretende una educación más abierta y más vinculada con los sectores productivos, entonces la formación profesional debe impulsar la creatividad y la innovación para solucionar problemas que inciden en el desarrollo social. Con base en ello se debe orientar la docencia con metas, evaluación y estrategias didácticas que potencien los perfiles de egreso (IPN, 2000).

4. ¿Qué consideramos como contexto?

Larraín y González (2005 en Vargas, 2008) consideran cuatro componentes en la definición del perfil de egreso: el contexto internacional, el nacional, el institucional y el área disciplinaria.

Contexto internacional: Competencias declaradas en ámbitos profesionales. El contexto internacional se refiere a competencias declaradas y consensuadas en distintos países en ámbitos profesionales, tales como los sistemas productivos y educativos, las agencias, los colegios profesionales y otros. El contexto internacional se hace considerando la revisión de las competencias declaradas en esferas internacionales y los programas de otras instituciones prestigiosas.

Contexto nacional : El contexto del país para el cual las competencias asumen formas especiales dependiendo de su nivel de desarrollo industrial, lenguaje, cultura, la evolución del sistema educativo y de otros factores locales. El contexto nacional está dado, entre otros, por los colegios o asociaciones profesionales, los estándares de las agencias locales de acreditación y el “benchmarking” de otras instituciones de excelencia que imparten la carrera en el país.

Contexto institucional : Implica una definición de ciertas competencias propias de la entidad, incorporando aspectos instrumentales u otros. De hecho, cada institución establece perfiles de egreso en los que imprime algún sello propio, aspecto que también afecta el alcance de las competencias. Dicho sello puede ser valórico, de contexto de trabajo u otros.

Área disciplinaria: El área disciplinaria que determina las características propias de cada campo de desempeño profesional, articularmente en el caso de las competencias especializadas, influye en el alcance de las competencias. El contexto de la disciplina incluye el análisis del estado del arte de las ciencias asociadas a la profesión y un análisis ocupacional prospectivo para establecer la demanda de puestos al momento de egreso.

Cuando hablamos de contexto mexicano nos referimos a las contribuciones activas de los estudiantes, las tradiciones sociales y materiales, esto no quiere decir que este plantado en un punto firme, sino, que se va construyendo dinámicamente.

El contexto de un individuo está constituido por familia, amigos, conocidos, con conocimientos, valores, experiencias, es decir no sólo son humanos que respiran en la Tierra, sino que también forman parte del individuo y tienen valor propio, esto ayuda a que pueda aprovechar y desarrollar un aprendizaje informal, pero a l vez le ayudará a su experiencia y a crear su perspectiva individual (Noviembre de 2009 N° 5 revista digital).

Los contextos educativos están compuestos por lo que la gente hace, el cómo lo hace, donde y cuando, por ejemplo con una tradición muy conocida en México que es el día de Muertos cuando un individuo empieza a ver qué sucede en cierta fecha, como es que se celebra, entiende por qué se celebra y demás, este empieza a desarrollar un aprendizaje informal, pero que es de utilidad porque se genera cultura, la cual destaca de otros países, aparte puede mejorar la comunicación con personas de otros países y generan un intercambio de aprendizaje, entonces aquí se encuentra la competencia de comunicación y relaciones interpersonales para el intercambio de conocimientos.

Por otro lado también hay que tener en cuenta el avance tecnológico, ya que se ha convertido en medio de comunicación, donde muestran indicios de ser una revolución que va a cambiar toda la concepción del proceso de enseñanza - aprendizaje actual. El atractivo que ejercen en los alumnos, su fuerza motivacional y su interactividad cada día más completa están modificando sin duda el propio contexto en que nos desenvolvemos en la escuela. Ya no se trata de un nuevo instrumento a utilizar por los maestros en la enseñanza, sino de un ámbito que envuelve prácticamente todos los aspectos del aprendizaje

5. ¿Cómo influye el contexto?

Como se menciona anteriormente de manera implícita, el contexto mexicano es base para la generación de planes curriculares en el que este es una construcción socio cultural. Esto se debe a que en esta se encuentra una realidad socioeconómica en el que se incluye el tipo de vivienda, nivel de calidad, nivel de instrucción y formación de la población, organismos que inciden en la zona, servicios sociales, existencia o no de asociaciones y movimientos culturales, religiosos, deportivos y de ocio, población originaria de la zona o de inmigración, sectores de trabajo de los padres e índice de paro, proximidad o lejanía de los centros de trabajo. Además se toma en cuenta la realidad interna de la institución donde el alumno y profesor van a desempeñar sus labores. Entre estas características se encuentran: titularidad del Centro, su ubicación geográfica, características singulares del Centro, situación administrativa y especialidades del profesorado, características del edificio y espacios disponibles, equipamientos, tradición pedagógica del centro, actitud y motivación del profesorado (Noviembre de 2009 N° 5 revista digital).

Por otro lado hay que considerar los medios de comunicación ya que estos pueden ser un medio de influencia para las personas y un medio por el cual se puede aprender o debatir las ideas que se tienen respecto a un tema. Aunado a esto vienen los cambios tecnológicos que pueden cambiar los procesos de enseñanza - aprendizaje por medio de las plataformas en línea y el acceso que se tiene a nueva información, sin embargo, con este acceso es necesaria la diferenciación entre información falsa y verdadera

Por otro lado, se tiene que la economía influye, ya que México al ser un país capitalista está conformado por dos clases sociales una capitalista y la otra el del obrero asalariado. El obrero asalariado es aquel que va a trabajar para el capitalista (tiene poder económico y social), es decir, que va a trabajar bajo un sueldo y las ganancias que genere, van a ir al capitalista y no al obrero. El capitalista requiere tener mano de obra capacitada que pueden realizar la actividad de manera eficiente sin generar un alto costo. De esta forma pueden seguir generando riqueza y

abundancia. Debido a esto los planes curriculares deben modificarse para que el egresado al ingresar al ámbito laboral y al mecanismo de esta sociedad, pueda desempeñar un buen papel ayudando e innovando al entorno en cuanto a las problemáticas actuales y contribuir sobre el modelo económico que tiene su país (Barraza, 2016).

Conclusión

Nosotras pensamos que México al ser un país capitalista con retraso y dependencia, necesita un modelo basado en competencias para poder utilizar las habilidades que tienen sus estudiante para que en un futuro cuando se inserten en el ámbito laboral, estos puedan contribuir en el desarrollo e innovación ante las problemáticas actuales, ya que el contexto en el que estamos inmersos es fundamental tenerlo en cuenta porque con base a esto se generan los planes curriculares y en los cuales se genera el perfil del profesional y el egresado para que puedan dar respuesta a las problemáticas que tiene su contexto sociocultural.

Además, es necesario crear los planes curriculares con base a las necesidades que tiene el país, ya que no se puede copiar el modelo de alguna otra nación, debido a que está basado en las necesidades que tiene, por ejemplo, un abogado podrá tener las competencias genéricas y aparte específicas donde es el aprendizaje de las leyes mexicanas, pero ¿qué pasa cuando quiere crecer en otro país? pues será complicado generar de nuevo las específicas, ya que, cada país tiene sus propias leyes y el contexto social de cada uno es muy diferente a México, es por eso que es imposible que los currículums se parezcan entre países.

Por otro lado también se necesita un plan en el que el alumno sea capaz de aprender a aprender y que tenga un aprendizaje significativo para poder ayudar al desarrollo del país, además de un desarrollo sustentable que permita un crecimiento laboral ya sea con su organización y/o de forma individual.

Cabe mencionar que para poder llegar a la autorrealización competente que se busca individualmente es importante que desarrollen previamente su plan de carrera, ya que, teniendo esto el individuo podrá ir más enfocado a sus metas u objetivos profesionales, porque claros aunque vimos que las competencias genéricas son las que más se desarrollan en la educación superior, pues no es conveniente estar brincando de una profesión a otra, dado a que su experiencia laboral se vería vacía en cierto punto, no quiere decir que no consiga empleo o no busque, simplemente debe tener un proyecto de vida que seguir y así generarse de competencias más específicas para poder crecer en su ámbito profesional.

Referencias

Barraza, J. (2016). El trasfondo del enfoque por competencias en México. Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación, 39-47.

González, V. & González R. (2008) *Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria*. Revista iberoamericana de educación. N.º 47 (2008), pp. 185-209

Instituto Politécnico Nacional (2000). *Materiales para la reforma académica (tomo I) Un nuevo Modelo para el Instituto Politécnico Nacional*. México, D.F.: Instituto Politécnico Nacional.

Méndez, L. & Martínez, J. (2013). Modelo por objetivos vs Modelo por competencias. Un análisis de las estrategias de aprendizaje . Tercer Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa.

Morita A., Escudero A, & García T. (2017) Cerrando la brecha de las competencias profesionales genéricas. Un estudio de Teoría Fundamentada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1 (75), 45-70.

La importancia del contexto en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Revista digital para profesionales de la enseñanza Noviembre (2009) p1.

Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6448.pdf>

Vargas, M. (2008). Diseño curricular por competencias. ANFEI: México.

Villardón, L. (2015). Competencias genéricas en educación superior. Metodologías específicas para su desarrollo. NARCEA, S.A. DE EDICIONES: España

Tobón, S., Sánchez, A., Carretero, M. & García, J. (2014). Competencias, calidad y educación superior. México: Alma.