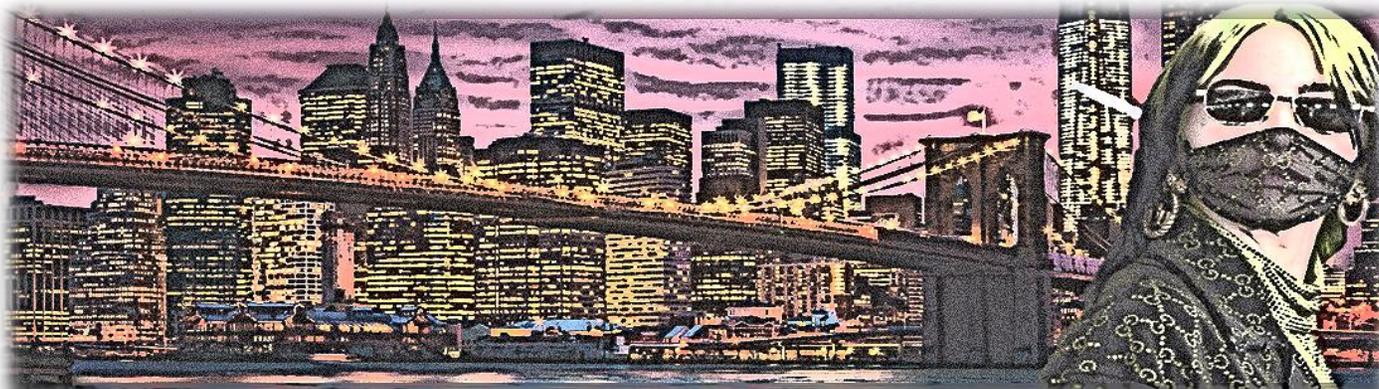


Integración Académica en Psicología.

Revista científica de la Asociación Latinoamericana
para la Formación y la Enseñanza de la Psicología.



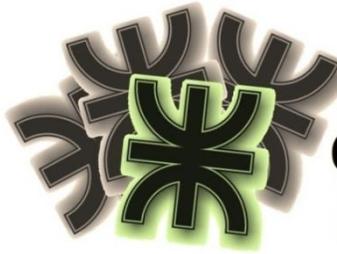
Volumen 9. Número 25. Enero- abril 2021.

Integración Académica en Psicología.

Revista científica y profesional
de la Asociación Latinoamericana para
la Formación y la Enseñanza de la Psicología.



Revista Integración Académica en Psicología, Volumen 9, número 25, enero - abril 2021, publicación cuatrimestral editada por la Asociación Latinoamericana para la Formación y Enseñanza de la Psicología, A.C., calle Instituto de Higiene No. 56. Col. Popotla, Delegación Miguel Hidalgo. C.P. 11400. Tel. 5341-8012, www.integracion-academica.org, info@integracion-academica.org. Editor responsable: Manuel Calviño. Reserva de derechos al uso exclusivo No. 04-2013-012510121800-203 otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. ISSN: 2007-5588. Responsable de la actualización de este número, creamos.mx, Javier Armas. Sucre 168-2, Col. Moderna. Delegación Benito Juárez. C.P. 03510. Fecha de última modificación: 26 de febrero de 2014. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Asociación Latinoamericana para la Formación y Enseñanza de la Psicología, A.C.



Integración Académica en Psicología.

Revista científica y profesional de la Asociación Latinoamericana
para la Formación y la Enseñanza de la Psicología (ALFEPSI).

ISSN 2007-5588

Mesa Coordinadora de ALFEPSI

Presidenta: Dora Patricia Celis

Horacio Maldonado

Laura Zarate

Bárbara Zas

Alicia Risueño

Mónica Helena Gianfaldoni

Mario Morales

Director de la Revista: Manuel Calviño

Editor ejecutivo: Javier Armas

Consejo Editorial:

Maribel Soto (Costa Rica)

Rogelio Díaz (México)

Bárbara Zas (Cuba)

Edgar Barrero (Colombia)

Diana Lesma (Paraguay)

Nelson Zicavo (Chile)

Lupe García Ampudia (Perú)

Horacio Maldonado (Argentina)

Angela Soligo (Brasil)

Correctora: Vivian Lechuga

Comité Científico Editorial:

Marco Murueta (México)

Hugo Klapennbach (Argentina)

Luís Eduardo Alvarado

(Ecuador)

Cecilia Bastidas (Ecuador)

Eugenio Saavedra (Chile)

Ana Bock (Brasil)

Julio César Carozzo (Perú)

Sandra Castañeda (México)

Alberto Cobián (Cuba)

Marisela Osorio (México)

Bettina Cuevas (Paraguay)

Gina María Chávez (Perú)

Lucia Da Silva (Brasil)

Laura Zárate (México)

Laura Domínguez (Cuba)

Benjamín Domínguez (México)

Luz de Lourdes Eguiluz (México)

Rosario Espinoza (México)

Marcos Ferreira (Brasil)

Lilia Lucy Campos (Perú)

Horacio Foladori (Chile)

Odair Furtado (Brasil)

Mónica García (Argentina)

Mónica Elena Gianfaldoni

(Brasil)

Henry Granada (Colombia)

Javier Guevara (México)

Alma Herrera Márquez

(México)

Pedro Paulo Bicalho (Brasil)

Carlos Lesino (Uruguay)

Alexis Lorenzo (Cuba)

Claudia Torcomian (Argentina)

Jairo Gallo Acosta (Colombia)

Marta Martínez (Paraguay)

Javier Mendoza (Bolivia)

Luis Morocho (Perú)

Emilio Moyano (Chile)

Myriam Ocampo (Colombia)

Mario Orozco (México)

Monica Pino (Chile)

Alicia Risueño (Argentina)

Germán Rozas (Chile)

Javier Margarito Serrano

(México)

Rubén Carlos Tunqui (Bolivia)

Eduardo Viera (Uruguay)

José Antonio Vírseda (México)

Laura Zárate (México)

Roberto Corral (Cuba)

Contenido

Editorial	3
Manuel Calviño Director	

Reflexiones desde América Latina.

A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO EM EDUCAÇÃO E A PESQUISA COMO METODOLOGIA DE APRENDIZADO Aldenor Batista da Silva Junior Sonia da Cunha Urt (Brasil)	4
--	----------

TENDENCIAS DE PUBLICACIÓN EN PSICOLOGÍA DE LA SALUD EN COLOMBIA Yenny Salamanca Camargo Milady Sofía Velandia Herrera Dayanne Nathale Tovar Gamboa (Colombia)	13
--	-----------

PSICOANÁLISIS Y EDUCACIÓN. LA APERTURA DE UN NUEVO CONOCIMIENTO César Augusto Sierra Varón (Colombia)	21
--	-----------

Propuestas en formación y enseñanza

INFLUENCIA DE LOS VALORES MARTIANOS EN LAS MOTIVACIONES DE LOS JÓVENES QUE INGRESAN A LA CARRERA DE PSICOLOGÍA Adalberto Ávila Vidal Arianne Medina Macías Annia Almeyda Vázquez (Cuba)	31
--	-----------

AFRONTAR EXÁMENES EN LA CARRERA DE PSICOLOGÍA. UN ESTUDIO SOBRE OBSTÁCULOS Y DIFICULTADES EN LAS TRAYECTORIAS UNIVERSITARIAS Horacio Maldonado Monica Laura Fornasari Gisela R. Lopresti Marisabel Oviedo Ezequiel N. Olivero Rocío M. Sánchez Amono (Argentina)	38
--	-----------

PREVALENCIA DEL BINOMIO ANSIEDAD Y DEPRESIÓN EN HOMBRES Y MUJERES ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA Liliana García Reyes Luz Virginia Pacheco Quijano Gabriela Pérez Aranda Miguel Ángel Tuz Sierra Sinuhé Estrada Carmona (México)	45
--	-----------

**ANÁLISIS MULTIFACTORIAL DE LA ANSIEDAD
ANTE LOS EXÁMENES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS BECARIOS**
Luis Centeno Ramírez
(Perú) 54

Experiencias prácticas y aplicadas

**CÓMO APRENDEN LOS NIÑOS Y NIÑAS,
DE 8 Y 9 AÑOS, EN LA ESCUELA PÚBLICA**
Claudia Torcominan
Heve Rigotti
Candy Fedelich
(Argentina) 63

**MEDIACIÓN LECTORA PARA EL DESARROLLO DE CONCIENCIA EMOCIONAL,
FLEXIBILIDAD COGNITIVA Y CONTROL INHIBITORIO EN ESCOLARES**
Flor Velasco Gutiérrez
Vicenta Reynoso-Alcántara
(México) 72

**¡MANTENGA A LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS CERCA DE LOS LIBROS!
UN PROYECTO DE MEDIACIÓN DE LECTURA PARA DIVERTIRSE Y APRENDER**
Klency González Hernández
Iliet Rodríguez García
Ana Laura Escalona Díaz
(Cuba) 83

**INSTRUMENTOS PARA DETECTAR EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA: REVISIÓN SISTEMÁTICA DE
LA LIETRATURA**
Osvaldo Hernández González
Rosario Spencer
Universidad de Talca, Talca, Chile
Juan Francisco Lagos Luciano
Universidad Católica del Maule
(Chile) 95

Los autores 108

Despidiendo a una compañera

Editorial

El consejo editorial y el comité editorial de la revista *Integración Académica en Psicología*, ALFEPSI editorial, grupo gestor de las publicaciones de la Asociación Latinoamericana para la Formación y la Enseñanza de la Psicología (ALFEPSI por sus siglas) junto a la mesa coordinadora de nuestra asociación, expresamos nuestro profundo sentir por la pérdida de la destacada psicóloga brasilera, compañera de muchos años, la Dra. Ângela Maria Pires Caniato.

Angela, fue una compañera de lucha de gran compromiso, valor, y con una participación activa. Sus publicaciones, contadas por decenas, son un referente de la psicología latinoamericana. Al respecto, escribí:

Para construirmos uma nova Psicologia é necessário assumirmos a não-neutralidade da ciência. Traduz-se isso em aceitarmos que toda ação é uma ação política, e que, portanto, a ciência (ação) é uma ação política. Quanto, a uma nova psicologia significa assumir uma postura ideológica-política e uma ação coerente teórico-prática.

En el año 2015 recibió la medalla de la Asociación Latinoamericana para la formación y la enseñanza de la Psicología, el mayor reconocimiento regional por la contribución de un profesional a nuestra disciplina.

Una vida de lucha, una vida feliz. Siempre sonriente, y enérgica. Promoviendo nuevos proyectos, disfrutando de sus familiares y amigos. Ella misma resumió en pocas palabras la esencia de su vida:

Sou psicóloga clínica de formação psicanalítica e trabalho com pesquisa fundamentada na Teoria Crítica. Venho orientando pós graduação e publicando artigos e livros tendo como objeto de estudo a subjetividade humana sob o impacto da violência simbólica da indústria cultural .Gosto muito da minha família: meu esposo, filhos, noras, netos, irmãs, cunhada e sobrinhos.Quero estar sempre em convivência com os jovens do PHENIX .Sou feliz e viajo todos os anos para países ditos exóticos.

¡Hasta siempre, querida compañera!

Manuel Calviño
Director

A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO EM EDUCAÇÃO E A PESQUISA COMO METODOLOGIA DE APRENDIZADO

Aldenor Batista da Silva Junior

Sonia da Cunha Urt

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS).

Resumo

Esse artigo é um estudo oriundo de leituras, discussões e troca de experiências realizadas no grupo de estudos em Educação e Psicologia (GEPPE) em Mato Grosso do Sul-Brasil durante a pesquisa intitulada "Políticas Educacionais e Formação: Produção, Projetos e Ações de Educação e Psicologia" (financiada na Chamada CNPq/ MCTI Nº 25/2015 Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas). O objetivo principal deste trabalho é apresentar reflexões sobre como a formação em psicologia tem sido constituída e valorizada em sua interface com a educação em sua historicidade e a pesquisa como um meio necessário para o avanço epistemológico e para a apropriação de saberes e práticas necessárias ao Psicólogo Escolar e educacional. O trabalho conta com a análise bibliográfica de estudos relacionados a formação do psicólogo e a prática de pesquisa, as vivências na formação do psicólogo e uma compreensão documental das informações obtidas por meio de matrizes curriculares, por meio de um olhar crítico para o processo de formação. A história da psicologia no campo educacional aponta para a necessidade de o psicólogo dotar de uma postura crítica e reflexiva, desta forma, acreditamos que por intermédio da pesquisa desenvolvida durante a formação, seja capaz de realizar conquistas no que tange ao avanço de novos fazeres, reflexões e uma postura ativa e política.

Palavras-chave: Pesquisa; Formação do Psicólogo; Psicologia Educacional.

Abstract

This article is a study from reading, discussion and exchange of experiences carried out in the group of studies in Education and Psychology (GEPPE) in Mato Grosso do Sul-Brazil during the research entitled "Educational Policies and Training: Production, Projects and Actions of Education and Psychology" (funded in the CNPq / MCTI Call No. 25/2015 Humanities, Social and Applied Social Sciences). The main objective of this work is to present reflections on how the formation in psychology has been constituted and valued in its interface with education in its historicity and the research as a necessary means for the epistemological advance and for the appropriation of knowledge and practices necessary to the Psychologist School and educational. The work counts on the bibliographical analysis of studies related to the formation of the psychologist and the practice of research, the experiences in the formation of the psychologist and a documentary understanding of the information obtained through curricular matrices, through a critical look at the formation process. The history of psychology in the educational field points to the need for the psychologist to provide a critical and reflexive posture, in this way, we believe that through the research developed during the training, it is capable of achieving achievements in what concerns the advance of new actions, reflections and an active and political stance.

Keywords: Formation of the Psychologist; Search; Educational Psychology.

Resumen

Este artículo es un estudio oriundo de lecturas, discusiones e intercambio de experiencias realizadas en el grupo de estudios en Educación y Psicología (GEPPE) en Mato Grosso do Sul-Brasil durante la investigación titulada "Políticas Educativas y Formación: Producción, Proyectos y Acciones de Educación y Psicología" (financiada en la llamada CNPq / MCTI no. 25/2015 Ciencias Humanas, Sociales y Sociales Aplicadas). El

objetivo principal de este trabajo es presentar reflexiones sobre cómo la formación en psicología ha sido constituida y valorada en su interfaz con la educación en su historicidad y la investigación como un medio necesario para el avance epistemológico y para la apropiación de saberes y prácticas necesarias al psicólogo escolar y educativo. El trabajo cuenta con el análisis bibliográfico de estudios relacionados con la formación del psicólogo y la práctica de investigación, las vivencias en la formación del psicólogo y una comprensión documental de las informaciones obtenidas por medio de matrices curriculares, a través de una mirada crítica al proceso de formación. La historia de la psicología en el campo educativo apunta a la necesidad de dotar al psicólogo de una postura crítica y reflexiva, de esta forma, creemos que por intermedio de la investigación desarrollada durante la formación, sea capaz de realizar conquistas en lo que se refiere al avance de nuevos hechos, reflexiones y una postura activa y política.

Keywords: Formación del Psicólogo; la investigación; Psicología Educativa.

Introdução

Em um vai e vem de influências, o processo de ensino e aprendizagem é produzido por todos os envolvidos no processo. Do planejamento do professor aos desejos e expectativas do aluno referente ao que vai desenvolver e aprender, são vividos meandros e movimentos que somente as experiências no interior deste processo podem fornecer referências e modos eficazes de manejo.

Optar por uma prática pedagógica está diretamente ligado à concepção de mundo, de homem e de conhecimento que permeia as relações no dia a dia da sociedade e também do indivíduo educador. Pensar, repensar e criar ações educativas, levando em conta o que há de concreto e um indivíduo que é sujeito e transformador da história social é um desafio. É necessário criar um movimento constante de construção e de produção de diferentes formas de compreender a si e ao mundo, neste caso, um ser pesquisador. Em consonância, pensa-se que as vivências e aquilo que o indivíduo traz culturalmente construído em ligação com novas experiências, permitem a reelaboração e a criação de novas situações (VYGOTSKY, 2009).

Urt (2017) expressa que por meio da produção científica tem-se a possibilidade de “conhecer o particular, o singular e nele ver manifestada a universalidade do conhecimento, resguardada sua especificidade.” (p.17). Nesse sentido, a prática da pesquisa é de relevância para que se possa conhecer como determinado fenômeno se manifesta e é analisado por diferentes olhares. Também possibilita conhecer os avanços alcançados no processo de produção do conhecimento.

Uma das preocupações do trabalho objetivado aqui, foi a organização de um contexto que discuta a formação do psicólogo que atua na interface com a Educação e a necessidade da pesquisa como um meio que compõe a organização das atividades pedagógicas para a apropriação de saberes e práticas necessárias ao Psicólogo Escolar e educacional.

Este trabalho é oriundo de discussões e experiências vividas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Psicologia (GEPPE) da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul e busca apresentar alguns aportes teóricos que fundamentam a pesquisa como uma prática pedagógica, como se configura estas experiências práticas de investigação e reflexões críticas a respeito da presença da pesquisa científica na formação do psicólogo.

Levando em consideração que o processo educativo pode ser compreendido a partir de algumas considerações que emergem na obra de Vygotsky e seus seguidores, busca-se compreender o ensino e o desenvolvimento a partir de elementos teóricos da Psicologia Histórico Cultural.

A busca da adequação dos aportes teóricos à prática de pesquisa na formação justifica-se pelo fato de a preocupação deste trabalho não ser com o objeto acabado, mas dinâmico, com o seu processo de desenvolvimento.

Alguns Caminhos da Psicologia no Brasil e a Profissão do Psicólogo Educacional

A profissão de psicólogo se deu em 1962 (lei 4.119), quando inicia-se o período do exercício profissional da psicologia regulamentada por Lei no Brasil. Com a redemocratização do país e a abertura política nos anos 80, muitas transformações nas concepções e nas práticas dos psicólogos foram registradas. Com a promulgação da Constituição da República, em 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei 9.394/96) fica determinado que os cursos de educação superior devam se guiar por Diretrizes Curriculares. As Diretrizes Curriculares para os cursos de psicologia são instituídas em 2004, tomando por base a noção de perfis formativos –entendidos como um conjunto delimitado e articulado de competências e habilidades que configuram oportunidades de concentração de estudos e estágios em algum domínio da psicologia.

No Campo da Psicologia Escolar e Educacional, os pesquisadores da área defendem uma formação capaz de analisar as transformações nos vários contextos escolares e educacionais, considerando suas múltiplas determinações: sociais, políticas, institucionais e individuais.

Constituída historicamente a Psicologia Educacional/Escolar, vem sendo delineada no campo da Psicologia como uma área de conhecimento e atuação do profissional tendo como viés a Educação e a Psicologia. Por muito tempo, as discussões centraram-se apenas nas apreciações às ações dos psicólogos escolares frente às demandas e problemas que os estudantes apresentavam. Essas discussões têm tido muitos reflexos, entre os quais se destacam as indagações e críticas quanto à formação dos psicólogos escolares.

Do final da década de 1970 ao início dos anos 2000, a formação e a atuação do psicólogo brasileiro sofreram grande modificação, passando “de um modelo essencialmente clínico liberal privado para um modelo plural de ‘práticas emergentes’” (FERREIRA NETO, 2004, p. 130).

Até os anos 1980, o modelo predominante de formação em psicologia, foi fundamentado na noção de áreas de atuação: a clínica, a escolar e a industrial, levando os cursos a reproduzirem essas três áreas, na organização de seus currículos, sendo a clínica a área que sempre concentrou maior carga horária curricular, funcionando como equivalente geral do que socialmente se entende como sendo a atividade precípua do psicólogo (FERREIRA NETO, 2004).

Nesse sentido, este modelo foi essencialmente focado no caráter clínico e de profissional liberal do psicólogo, priorizando disciplinas que ressaltam conteúdos referentes ao Psicodiagnóstico, às Psicoterapias e as Técnicas de Exame Psicológico, destacando o atendimento individual do cliente, nos moldes do modelo médico (SOUZA, 2009).

Como argumenta Ferreira Neto (2004), a regulamentação da profissão de psicólogo, em 1962, ocorreu proximamente ao golpe militar em 1964, momento histórico em que, a partir do financiamento externo, houve uma promoção da indústria, comércio e consumo interno,

especialmente, no período conhecido como “milagre econômico” (1968-1973), promovendo a ascensão social das classes média e alta da população, levando-as a experimentarem processos de subjetivação, típicos das sociedades industriais modernas, transformando-as como ávidas consumidoras dos serviços psicológicos prestados pelos psicólogos.

Ocorreu, assim, entre as décadas de 1960-1990, como diz Ferreira Neto (2004), “uma inflação no campo do psicológico e a Psicologia ascendeu como atividade liberal, bastante procurada pela classe média urbana no Brasil Nessa conjuntura de fatores foi gestada a hegemonia de uma cultura psicológica sobre a vida privada, que se manifestou por meio de seu vocabulário, seus valores, seus critérios de normalidade, enfim, sua ética” (p.133).

Com o encerramento do “milagre econômico”, a partir das sucessivas elevações do preço do petróleo em 1973 e 1979, esse quadro começou a ser desestabilizado, na segunda metade da década de 1970, ocorrendo à fragilização do regime militar e as benesses aferidas pela classe média, levando os setores médios e altos da população a mudanças profundas em sua maneira de vida e subjetivação, impondo, ao mesmo tempo, às classes populares, um agravamento das condições de vida (FERREIRA NETO, 2004).

Entre 1975 e 1985, surgem, no Brasil, os movimentos sociais (Comunidades Eclesiais de Base, associações de bairro, grupos estudantis, grupos sindicais, movimentos de mulheres, entre outros), com reivindicações da ação direta do Estado, trazendo novos discursos e práticas de afirmação de outros modos de ser e de viver, ampliando inclusive, a concepção do que é político, não sendo mais visto como apenas do domínio do público ou estatal (FERREIRA NETO, 2004), o que provocou a “politização do social, do cultural e do pessoal”, (SANTOS, 1997, p. 263).

Inicia-se um processo crítico aos vários aspectos que permeiam a atuação e a formação do psicólogo brasileiro, passando a Psicologia a se preocupar com a maioria da população e seus problemas, com um claro compromisso social, tendo em vista a transformação da sociedade (ANTUNES, 2012).

Como aponta Antunes (2012), as críticas à Psicologia abrangiam o caráter elitista e limitado da Psicologia clínica e ao comprometimento da Psicologia do trabalho com os interesses do capital do que com os do trabalhador. Em relação à Psicologia na educação, o marco dessa crítica foi o pioneiro trabalho de Maria Helena de Souza Patto, intitulado *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar*, de 1981, em que a autora estrutura as seguintes críticas: à concepção de ciência da Psicologia, focada no positivismo, na Psicomетria e na Psicologia diferencial; às justificativas sobre as dificuldades de aprendizagem, centradas na criança e na teoria da Carência Cultural e, finalmente, à adoção do modelo clínico, psicoterapêutico e reeducativo de atuação psicológica no atendimento à queixa escolar.

Para Souza (2009), as discussões ocorridas na área da Psicologia Escolar e Educacional, iniciadas na década de 1980 e estendida aos anos 2000, permitiram a produção de estudos que levaram à elaboração de aspectos constitutivos de uma atuação/formação em Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica, com destaque para alguns fatores: “a) compromisso político do psicólogo com a luta por uma escola democrática e de qualidade; b) **ruptura epistemológica com concepções adaptativas de Psicologia na direção de uma Psicologia Crítica**; c) construção de uma práxis psicológica frente à queixa escolar” (SOUZA, 2009, p. 180).

As críticas foram muitas, vindo da Psicologia e da educação. De um lado, o crescimento excessivo da Psicologia na área da educação e, de outro, a atuação do psicólogo na escola baseada em uma perspectiva clínica, no atendimento individual de crianças concebidas como portadoras de problemas fora da sala de aula ou ainda, na realização de psicodiagnósticos para emissão de laudos, condenando-as muitas vezes a uma classe especial que as relegava a um ensino incipiente, o que confirmava o diagnóstico e produzia de fato uma deficiência intelectual com todos os seus estigmas (ANTUNES, 2012).

Essa atuação, como acrescenta a referida autora, fundamentalmente clínica, em prejuízo de ações mais propriamente pedagógicas e voltadas para o coletivo, como o auxílio ao processo de formação de professores, acabava por culpabilizar a criança e a família, e privava da razão dos determinantes intraescolares da maioria dos problemas. Foram poucos os trabalhos que exibiram um modelo mais educacional, procurando contribuir na escola de maneira mais ampla. Foram esses os trabalhos que negaram a Psicologia escolar clínica e individualizante e a ultrapassaram, instituindo-se, ainda que de forma minoritária, e permitiu que se alcançasse o desenvolvimento atual dessa área de atuação.

Enfim, as críticas foram muitas, vindo da Psicologia e da educação. De um lado, o crescimento excessivo da Psicologia na área da educação e, de outro, a atuação do psicólogo na escola baseada em uma perspectiva clínica, no atendimento individual de crianças concebidas como portadoras de problemas fora da sala de aula ou ainda, na realização de psicodiagnósticos para emissão de laudos, condenando-as muitas vezes a uma classe especial que as relegava a um ensino incipiente, o que confirmava o diagnóstico e produzia de fato uma deficiência intelectual com todos os seus estigmas (ANTUNES, 2012).

É necessário que se tenha acesso a uma formação que possibilite criar propostas de intervenções que possam ir além do mero “diagnosticar e disciplinar” como funções do psicólogo inserido no ambiente escolar.

A formação de psicólogos no Brasil é atualmente regida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004. As novas Diretrizes Curriculares, apesar de inseridas num projeto explícito de atrelamento aos padrões de mercado, avançam ao propor uma concepção de currículo não mais focada somente na grade de disciplinas e na transmissão de conteúdos padronizados. Elas ressaltam experiências de geração de conhecimento por meio da associação entre ensino, pesquisa e extensão (FERREIRA NETO, 2004).

Contudo, para o referido autor, “existe uma tendência de tudo isso ser capturado numa formação de cunho tecnicista de um profissional “flexível” em consonância com as modulações do mercado, reduzindo as possibilidades de inflexões diferentes e as apropriações por parte de um projeto de formação crítico, assentado numa perspectiva política clara. O modelo de Ciência Natural, organizado de modo mecanicista e positivista e além disso, valorizado pelas Diretrizes, reduz a dimensão da clínica a uma ação técnica e instrumental, sem explorar a dimensão ético-política, trazida por algumas novas práticas clínicas em curso no País” (FERREIRA NETO, 2004, p. 138-139).

Nesse sentido, os estudos sobre a implementação das Diretrizes vêm apontando sua complexidade e a necessidade de mudanças nas concepções quanto à estrutura do curso, ao perfil dos egressos e à maneira de estabelecer relações significativas entre teoria e prática no contexto curricular e ação pedagógica.

Em síntese, o resultado de todas as mudanças e discussões é que, hoje, há um consenso entre os educadores e pesquisadores brasileiros de que, os conhecimentos e a prática profissional em Psicologia, não mais se limitam ao modelo clínico, bem como as explicações referentes à constituição humana não mais se restringem aos aspectos intrapsíquicos. Verifica-se, cada vez mais, a necessidade de buscar referenciais teórico-metodológicos que suscitem respostas aos desafios que a realidade social nos traz à baila e o trabalho em equipes multiprofissionais exibe importância indubitável. Apesar dos avanços teórico-metodológicos da Psicologia Escolar e Educacional seguirem na direção do trabalho institucional, pesquisas recentes mostram que o psicólogo pouco se apropriou destas discussões acadêmicas.

A Formação em Pesquisa e a Aprendizagem em Psicologia Educacional

A Pesquisa como fonte de iniciação a prática de Estágio Básico em Psicologia é o que pretendo abordar neste momento do trabalho. As ferramentas, os instrumentos, as normas, a linguagem científica, o produto final em forma de artigo até a sua divulgação em um evento científico e/ou publicação, enfim todo o artefato que envolve a investigação científica entendemos como parte da formação profissional do psicólogo.

Organizar e participar de um processo de produção do conhecimento exige que os envolvidos diminuam suas expectativas em relação a grandes possibilidades individuais momentâneas em prol do compromisso com o grupo no qual se vincula e isso conduz a um processo de aprendizagem envolvendo o grupo.

A formação do aluno e do professor pesquisador e a institucionalização da pesquisa devem estar presente na academia, desde a graduação. O Primeiro passo será ligar a atividade do professor com a do pesquisador, na teoria e na prática, considerando a atividade de pesquisar como um princípio científico e educativo.

O engajamento e a formação em pesquisa devem estar presentes desde a graduação, em projetos de pesquisa de docentes ou em projetos da instituição (SAMPAIO, 1984), lembrando que este processo necessita de melhorias nas condições de desenvolvimento desta atividade em Programas de Pós-Graduação.

O desenvolvimento de pesquisas tomando por base as teorias educacionais e psicológicas historicamente construídas e suas implicações na dinâmica educativa da atualidade tem garantido espaço substancial na produção de novos conhecimentos. O pressuposto básico é de que a formação do profissional-pesquisador deve criar as condições necessárias à consolidação de uma visão ampliada sobre a profissão.

Entende-se que a construção do conhecimento como um processo dinâmico e coletivo se constitui na mediação do sujeito com o contexto social, histórico e cultural. Trata-se, então, de criar as condições necessárias para a formação do profissional-pesquisador em suas múltiplas dimensões, científica, técnica e política.

A apropriação do conhecimento traz claramente expresso, o objetivo de “formar” e “informar” e retomam a constituição do profissional como sujeito concreto nas relações que estabelece, através da dialética apropriação/objetivação.

A constituição do sujeito como algo dinâmico e dialético e a identidade do profissional psicólogo educacional é permeada pelas temáticas aprendizagem, desenvolvimento, infância e formação, entendida como um processo de apropriação e reconstrução de si e do outro, que se dá nos espaços e territórios onde ocorre a sistematização do saber socialmente construído.

Compreende-se que o profissional em formação, ao se apropriar do conhecimento veiculado, nas diferentes situações de aprendizagem, nas relações sociais, acaba gerando um “saber” pela prática, que não é o conhecimento historicamente acumulado, mas um saber reelaborado, adquirido nas apropriações realizadas, a partir das atividades exercidas (MERCURI; MORAN; AZZI, 1995).

De acordo com Duarte (1999), ao retomar as características do processo de apropriação assinaladas por Leontiev, relembra que a formação do indivíduo se dá a partir da apropriação/objetivação, como já se colocou acima, no decorrer deste trabalho. Pontua ainda que, esse processo tem efetividade no interior das relações concretas com os outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo, atividade humana objetivada. Nesse sentido, o autor dá ênfase de que a formação do indivíduo é sempre um processo educativo, mesmo que não se dê no interior de determinada prática social e mesmo sem consciência dessa relação. Nessa perspectiva, a educação também pode ter um sinal negativo, isto é, tanto a apropriação quanto a objetivação podem fazer parte da sociabilidade alienante.

Para Luna (1983), há uma baixa valorização da pesquisa por um significativo número de professores universitários, reforçada pela falta de definição da instituição sobre a relação ensino-pesquisa e por práticas institucionais que apontam para um quase reconhecimento da dissociação entre eles.

Azzi (1994) acredita que o maior entrave para a institucionalização na Universidade seja a falta de compromisso com o saber, com a ideia de que a Universidade cabe a função de superação da mera reprodução do saber instituído.

Em relação a qualidade e a modernidade do ensino superior, Demo (1991) faz uma crítica à “universidade do ensino”, isto é, aquela onde não ocorre nada além da reprodução de conhecimento. Em contrapartida, defende a pesquisa como inspiradora do processo educativo, tanto no que diz respeito à competência para a produção própria do conhecimento – qualidade formal como a competência política. Somente a conjugação dessas duas modalidades, formal e política, pode garantir que a universidade cumpra o seu papel de agente na produção de mudanças.

Para o autor, a pesquisa como um instrumento de produção de conhecimento, implica domínio metodológico e competência técnica, é uma expressão da qualidade formal e isso faz com que ela seja uma atividade sofisticada e reservada para poucas pessoas, é preciso que seja desmistificado esse estereótipo. A passividade imposta, por si só, leva o aluno a repetir o que o professor quer ouvir ou espera que ele responda e, simplesmente, obtenha a aprovação para o semestre seguinte, mesmo sem haver a aprendizagem necessária para transformá-lo em um indivíduo crítico e criativo.

Demo (1999), afirma que a pesquisa será encarada como princípio educativo quando for assumido como parte da vida, como estratégia de autoconstrução e não como um rito acadêmico. É a atitude que busca desenvolver o questionar, de não acreditar na simples aparência e/ou na primeira impressão, nas ordens postas e nos conhecimentos rígidos e envelhecidos e nas teorias comuns. Nos dizeres de Vygotsky, a pesquisa traz o movimento de ir em busca da essência dos conhecimentos fossilizados (VYGOTSKY, 1999).

O ato de pesquisar é um dos caminhos que deve percorrer para superar a marca e as condições objetivas presentes na educação tradicional, de uma escola reprodutora e imitadora. Esta estratégia permite se formar uma escola criadora, onde o aprender está relacionado com elaborações próprias.

Ainda em diálogo com Demo (1990), há necessidade de que mudanças na postura didática e pessoal dos professores sejam feitas diante do processo de formação dos universitários. Para formar indivíduos com habilidades criadoras e autônomas é preciso que eles sejam colocados em atividade criadora de conhecimento.

Tecendo considerações

A história da Psicologia Escolar e Educacional aponta para a necessidade de o psicólogo dotar de uma postura crítica e reflexiva, desta forma, acreditamos que por intermédio da pesquisa desenvolvida durante a formação, seja capaz de realizar conquistas no que tange a esta primordialidade.

O Profissional que atua na interface com a Educação, mais do que identificar as características individuais dos atores escolares que contribuem para os problemas que acontecem na escola, deve criar espaços para compreender os contextos e os determinantes sociais que colabora para o seu aparecimento. E partindo desta premissa, promover a construção efetiva de propostas educacionais coletivas, na condição de comunidade escolar.

O desenvolvimento do indivíduo deve ser estudado considerando as vinculações do sujeito com o meio externo e não em suas manifestações isoladas. Desta forma, a investigação científica permite descobrir a lógica objetiva que estabelece as relações entre os processos e fenômenos colocados em questão na prática educacional.

Diante desta realidade que vem sendo constituída na história social, cabe a necessidade de o Profissional de Psicologia como pesquisador, estar presente no âmbito educativo para realizar contribuições que potencializem a compressão das problemáticas escolares de forma crítica e colaborando para seu entendimento em sua totalidade e abrangência.

Referencias

- Antunes, M. A. M. (2007). Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. *Cadernos de Psicopedagogia*, v.6, n.11. Recuperado: 02 jun 2012. Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572008000200020&script=sci_arttext> Acesso em: 29 mar. 2017.
- Azzi, R. (1994). Pesquisa em Psicologia e Educação e a Universidade: Alguns Pontos de Reflexão. *Revista Proposições*, v. 5, n.1, p. 77-83.
- Bock, A.M; Gonçalves, M. G; Furtado, O. (2001). *Psicologia Sócio-histórica: Uma Perspectiva Crítica em Psicologia*. São Paulo: Cortez.
- Demo, P. (1990). *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez.
- _____. (2000). *Metodologia do Conhecimento Científico*. Atlas, São Paulo.

_____. (1999). *Mitologias da Avaliação*. De como ignorar, em vez de enfrentar problemas. Autores Associados, Campinas.

Duarte, N. (2001). *Vigotski e o "aprender a aprender"*: crítica as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas Autores Associados.

Ferreira Neto, J. L. (2004). *A Formação do Psicólogo: clínica, social e mercado*. São Paulo: Escuta.

Luna, F. V. (1983). *Análise de Dificuldades na Elaboração de Teses e de Dissertações a partir da Identificação de Prováveis Contingências que Controlam essa Atividade*. (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

Mercuri, E.; Moran, R. C.; Azzi, R. G. (1995). *Análise de um estudo piloto sobre evasão de curso do primeiro ano de graduação de uma universidade pública estadual*. In: 18ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPPED). Caxambú, MG.

Sampaio, R. P. (1984). Pesquisa na Pós-Graduação: Como Compatibilizar uma Exigência. *Revista Fórum educacional*. V. 8, n.4, p.12-20.

Santos. S. M. P. (1997). *O Lúdico na Formação do Educador*. Petrópolis-RJ: Vozes.

Souza, M. P. R. (2009). Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*. V. 13, n.1, pp. 179-182.

Urt, S. C. (2017). Um sonho possível – a produção científica e a constituição de grupos de pesquisa em Educação e Psicologia na Universidade. In: Urt, S. C. (Org.). *Retratos do Pesquisar em MS: Educação e Psicologia*. Campo Grande: Oeste.

Vygotsky, L.S. (1999). *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes. 2ª ed. Tradução Claudia Berliner.

_____. (2009). *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática.

TENDENCIAS DE PUBLICACIÓN EN PSICOLOGÍA DE LA SALUD EN COLOMBIA

Yenny Salamanca Camargo

Milady Sofía Velandia Herrera

Dayanne Nathale Tovar Gamboa

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Resumen

La psicología de la salud en Latinoamérica, tuvo su origen en Cuba a finales de los años 60 con el desarrollo de recursos profesionales para la nascente atención primaria de la salud y la creación del Grupo Nacional de Psicología de la Salud (García, 1980, 1985, 1987; Grau, 1995); asimismo, en los últimos años, se han creado grupos de trabajo como la Asociación Latinoamericana de Psicología de la Salud en países como Cuba, Venezuela, Colombia, Brasil, Argentina y México [ALAPSA], 2001). En Colombia específicamente, Flórez (1999), refiere que en la década de los 80, se dio la consolidación y desarrollo extenso de una psicología clínica de la salud, enfatizando en actividades de prevención secundaria y terciaria; así como el auge en cursos, congresos, asociaciones, investigaciones y cátedras sobre psicología de la salud a nivel de pregrado (Vinaccia, 1988). En cuanto a sus antecedentes, Flórez (2006), Contreras, Londoño, Vinaccia y Quiceno (2006), y, Londoño y Flórez (2010), hacen referencia a la evolución de esta especialidad, su relación con otras disciplinas, la formación específica y la investigación, identificando un gran avance desde su creación en la década de los 70. Este estudio documental de tipo estado del arte, tiene como objetivo identificar las tendencias de publicación en psicología de la salud en Colombia, a partir del análisis de 600 artículos publicados durante los años 2012 a 2018 y recuperados de Redalyc, Medline, Science Direct, Scopus y Dialnet y siete libros de la Red Nacional de Bibliotecas. Los resultados indican mayor interés en temas relacionados con evaluación e investigación en salud; predominio en estudios de tipo descriptivo, de revisión y hermenéuticos y publicados en 112 revistas tanto nacionales como internacionales, de las cuales el 58% cuentan con indexación vigente.

Palabras clave: Psicología de la Salud; Publicaciones; Colombia

Abstract

The Psychology of Health in Latin America" originated in Cuba in the late 1960's with the development of professional resources for the nascent Primary Health Care and the creation of the National Group of Health Psychology (García, 1980, 1985, 1987; Grau, 1995). In recent years, work groups such as the Latin American Association of Health Psychology have been created in countries such as Cuba, Venezuela, Colombia, Brazil, Argentina and Mexico [ALAPSA], 2001). In Colombia specifically, Flórez (1999) observed that in the 1980's, a clinic psychology of health was consolidated with extensive development, emphasizing secondary and tertiary prevention activities. Additionally, the apogee in courses, congresses, associations, research and chairs on health psychology at undergraduate level (Vinaccia, 1988). Flórez (2006), Contreras, Londoño, Vinaccia and Quiceno (2006), and, Londoño and Flórez (2010), refer to the evolution of this specialty, its relationship with other disciplines, specific training and research identifying a breakthrough since its creation in the 1970's. This state-of-the-art documentary study aims to identify the trends of publication in Health Psychology in Colombia, based on the analysis of 600 articles published during the 2012 to 2018 and recovered from Redalyc, Medline, Science Direct, Scopus and Dialnet, and seven books from the National Library Net. The outcomes indicate greater interest in topics related to health evaluation and research; the prevalence in descriptive, review and hermeneutic studies and published in 112 national and international journals, of which 58% have current indexation.

Key words: health psychology, publications, Colombia

Introducción:

De acuerdo con Fernández, Amigo, Pérez y Fernández (2003) la psicología de la salud, cubre los ámbitos de aplicación relacionados con la promoción de la salud, la prevención, evaluación y tratamiento de las enfermedades y la evaluación y mejora del sistema sanitario; asimismo, Werner, Pelicioni y Chiattonne (2002), hacen referencia a los retos impuestos para esta disciplina a nivel de Latinoamérica en temas relacionados con la enseñanza y formación del recurso humano, el incremento de investigaciones para el perfeccionamiento de la especialidad, el fortalecimiento de la bioética, la participación en formulación de políticas públicas, el trabajo intersectorial y el impacto de la globalización.

Desde su perspectiva histórica, la psicología de la salud ha tomado gran posicionamiento en países como España, Cuba y México, demostrando intereses de profundización en investigación y formación de profesionales capacitados y enfocados en las necesidades de sus comunidades y contextos; específicamente en Colombia, según Mantilla (2011) su desarrollo se ha dado de manera más moderada y parsimoniosa debido a que el sistema de salud no ha favorecido su ejercicio pleno; lo cual, puede estar relacionado con que aún no se tiene claridad sobre el rol del psicólogo de la salud y sus diferentes campos de acción y que si bien, desde el nodo de psicología y salud (ASCOFAPSI), se hace mención a los avances evidenciados en participación en eventos nacionales e internacionales, vinculación a redes y aumento de los grupos de investigación y programas de postgrado, no se cuenta con una sistematización de esta información de manera actualizada.

Al respecto, Rubennara (2013), refiere que la investigación en cualquier disciplina, permite incorporar componentes para robustecer la educación, fortalecer el aprendizaje y dar más elementos para que los profesionales, creen nuevos conocimientos con miras a solucionar problemas y a generar desarrollo y progreso; aspectos que son importantes en cualquier ámbito profesional, y, en especial en el campo de la psicología de la salud, pues debido a su carácter interdisciplinar y científico, requiere responder a las necesidades de los contextos en los que se demande algún tipo de abordaje en el proceso de salud- enfermedad.

Teniendo en cuenta el amplio campo de acción de la psicología de la salud y el análisis del desarrollo de esta especialidad en Colombia a partir de los estudios realizados por Flórez (2006) y Londoño y Flórez (2010), en los que de manera detallada se refieren los avances en materia de investigación y formación desde su creación y consolidación hasta el año 2010; cabe resaltar que no se identifican análisis posteriores que permitan conocer de manera actualizada los avances de esta especialidad en relación con otros países y tampoco, se identifican estudios en los que se analicen los temas abordados en artículos y libros publicados durante los últimos cinco y diez años respectivamente y que según Flórez (2006); surge el interés por reconocer el desarrollo de esta especialidad en los últimos años, soportando su actualización, en los planteamientos de Agudelo, Bretón & Buela-Casal en 2004, quienes refieren la necesidad de divulgación de nuevos hallazgos, teorías y tendencias, como condición para que se tomen en consideración para la ciencia.

Esta investigación hace parte del proyecto de investigación denominado Psicología de la Salud en Colombia: Desarrollo, estado actual y aplicaciones, con código SGI 2507, liderado por el grupo de

investigación Clínica y Salud de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, el cual pretende determinar el estado actual de esta especialidad de la psicología, a partir del análisis de las publicaciones científicas, la formación profesional a nivel pregrado, postgrado y educación continuada, el estado de los servicios de salud mental y el seguimiento a intentos de suicidio, entre otros temas de interés; con el fin de identificar sus avances, retos y perspectivas en relación a otros países. En específico, este estudio tiene como interés, presentar los resultados parciales de un estudio más amplio y riguroso sobre la evidencia empírica acumulada durante los últimos años en psicología de la salud en Colombia, a partir del análisis de las publicaciones realizadas tanto en libros como en artículos recuperados de la red nacional de bibliotecas, Redalyc, Medline, Science Direct, Scopus y Dialnet.

Objetivo:

Identificar la evidencia empírica acumulada sobre psicología de la salud en Colombia a partir del análisis de las publicaciones realizadas en Colombia tanto en libros como en revistas recuperadas de sistemas de información tales como red nacional de bibliotecas, Redalyc, Medline, Science Direct, Scopus y Dialnet.

Marco conceptual:

Los diversos avances que la psicología ha tenido a lo largo del tiempo, han permitido generar áreas de especialización como la psicología de la salud, de la cual, han surgido diversas definiciones que han tratando de abarcar los aspectos fundamentales en los que interviene y además, concretar sus objetivos de estudio; al respecto, Stone (1979) refiere que esta especialidad abarca los niveles de atención a la salud, la salud pública, la educación y la planificación de la salud; Matarazzo (1980) a su vez, la define como la suma de las aportaciones docentes y de educación, profesionales y científicas específicas de la psicología, para la promoción y mantenimiento de la salud, la prevención y tratamiento de la enfermedad, la identificación de los correlatos y diagnósticos de la salud, enfermedad y disfunciones afines, y para el análisis y mejora del sistema para el cuidado de la salud, así como para la configuración de políticas sanitarias; Torres y Beltrán (1986), resaltan su influencia sobre diversas esferas psicológicas, facilitando la vinculación estrecha entre el equipo de salud y la población, en un esfuerzo para identificar y dar solución a las problemáticas de salud y finalmente, Carroles (1993), resalta su interés en el ámbito de los problemas de salud, en especial físicos u orgánicos, con la principal función de prevenir la ocurrencia de estos o de tratar o rehabilitarlos en caso de que tengan lugar, utilizando para ello metodologías, principios y conocimientos de la actual psicología científica, sobre la base de que la conducta humana constituye, junto con las causas biológicas y sociales, los principales determinantes tanto de la salud como de la mayor parte de las enfermedades y problemas humanos de salud.

Respecto al desarrollo histórico de la psicología de la salud en Colombia, Flórez (1999), hacer referencia a que en la década de los años 80, se dio un amplio movimiento progresivo en la inserción de la psicología al ámbito de la salud, lo cuál llevó a la consolidación y desarrollo extenso de una psicología clínica de la salud, enfatizada en actividades de prevención secundaria y terciaria, y a la superación de la etapa de realismo ingenuo ya que se dio gran auge y desarrollo de la psicología clínica y de la salud frente a cursos, congresos, asociaciones, enseñanza en las universidades de la cátedra de psicología de la salud en el pregrado, e investigaciones (Vinaccia,1988); así mismo, se reporta que en esta década, sucedieron hechos que dieron pie al continuo desarrollo del área a nivel

académico e investigativo, algunos de los cuáles de acuerdo con Flórez (2006) son: el surgimiento de las cátedras de psicología de la salud, la generación de proyectos de investigación, los programas de extensión, el desarrollo de foros, conferencias, simposios, seminarios y congresos relacionados, la creación de programas de especialización y maestría relacionadas con la psicología de la salud y el surgimiento del nodo psicología y salud, como resultado del primer Encuentro Colombiano de Investigadores en Psicología convocado por la Asociación Colombiana de Facultades de Psicología (ASCOFAPSI, 2005).

Específicamente a nivel empírico, Londoño, Valencia y Vinaccia (2006), hacen referencia a que los estudios realizados hasta el momento, se han centrado en concreto en enfermedades crónicas no transmisibles y transmisibles por virus, vectores y factores relacionados con consecuencias del proceso de cualquier enfermedad; en cuanto a evaluación e intervención de enfermedades crónicas no transmisibles, Mebarak y Suárez (2016) hacen referencia a estudios que incluyen temas como autorregulación del comportamiento, manejo del estrés, obesidad, personalidad y salud, entre otros y respecto al estado actual de la Psicología de la Salud en Colombia, Velandia, Salamanca y Alarcón, 2018, hacen referencia a la formación e investigación, a partir del análisis de los contenidos programáticos de 183 programas de psicología, siete programas de formación postgradual, tres programas de formación continuada y 52 grupos de investigación que incluyen temas relacionados con esta especialidad.

Metodología:

Se trata de una investigación documental, cuyo universo de análisis está compuesto por libros vinculados a la red nacional de bibliotecas del Banco de la República de Colombia y artículos recuperados de los sistemas de información Redalyc, Medline, Science Direct, Scopus y Dialnet en los que se abordan temas relacionados con la psicología de la salud y publicados en Colombia durante 2006 y 2018 y 2012 y 2018, respectivamente; El análisis de la información se realiza teniendo en cuenta las categorías de análisis: a) investigación en salud; b) promoción; c) prevención; d) evaluación; e) intervención; f) epidemiología; g) rehabilitación; h) salud pública; i) gerencia en salud. Los criterios de inclusión se relacionan con contenido y/o título que aborden temáticas relacionadas con el área de psicología de la salud, publicaciones realizadas durante el período establecido para el presente estudio, libros y artículos recuperados de los sistemas de información seleccionados y publicados en español y/o inglés en revistas indexadas.

Resultados

Al analizar los libros de psicología de la salud vinculados a la red nacional de bibliotecas, se encontraron 35 libros, dentro de los cuales, siete fueron publicados por autores colombianos con predominio en temas sobre promoción y prevención (3), promoción, prevención, evaluación, intervención y rehabilitación (1), evaluación e intervención (1) e intervención (2).

Respecto a los artículos vinculados en las cinco bases de datos seleccionadas y con el fin de determinar el número de artículos publicados, se realizó una búsqueda exhaustiva que arrojó un total 1.064 artículos, de los cuáles se excluyeron los repetidos y por tanto, el análisis se delimitó a 600 artículos, de los cuales 140 se encontraba vinculados en Dialnet, 116 en Redalyc, 93 en Scopus, 124 en Science Direct y 127 en Medline. Respecto al medio de publicación, se realizó un análisis de acuerdo a

la indexación de las revistas, encontrando 112 revistas de carácter nacional e internacional; de las cuales, el 58% cumplían con criterios de indexación al momento de publicación del artículo.

Finalmente, en cuanto a las categorías de búsqueda, se identificó mayor número de artículos vinculados a las categorías de evaluación (139) e investigación en salud (115) y en menor medida, gerencia en salud (17); así mismo, un predominio en investigaciones de tipo descriptivo (257), revisión documental (249) y hermenéutico (83) y en su mayoría de corte transversal (104).

Discusión

Los hallazgos de la presente investigación, en lo referente a libros de psicología de la salud, se indicaron 35 libros, de los cuales siete fueron publicados por colombianos; en cuanto a los temas abordados, no todos son específicos de psicología de la salud, sino en su mayoría en psicología clínica, evidenciándose una tímida participación de esta especialidad en el contexto colombiano. Este aspecto que puede estar relacionado con lo que implican la publicación de un libro, frente a un artículo y que a su vez, es soportado, al referirse que es dispendioso realizar publicaciones de libros científicos, debido a que para los investigadores tiene una mayor circulación los artículos académicos en revistas indexadas y se le ha otorgado al mismo tiempo un mayor peso investigativo a las publicaciones de artículos (Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación [COLCIENCIAS], 2015).

En cuanto a los artículos publicados, de manera general se pudo observar que, respecto a los sistemas de información de tipo abierto como Redalyc y Dialnet, se identifica gran cantidad de artículos del área, sin embargo, los sistemas de información cerrados como Scopus, Science Direct y Medline, muestran mayor calidad en la selección de los artículos encontrados, lo anterior puede estar relacionado con el carácter de gratuidad y fácil acceso a la información.

Al analizar las revistas reportadas, se encontró en promedio 112 revistas, de las cuales 65 cumplen con los criterios de indexación; al respecto, un referente internacional es la investigación realizada por Piña, Sánchez, García, Ybarra y García (2013) en la que se realiza un estudio bibliométrico de siete revistas, de trabajos de investigación e intervención en psicología de la salud, encontrando una ausencia manifiesta de trabajos teóricos sustentados en modelos debidamente articulados en lo conceptual, aspecto que es verificable a través de la indexación de los artículos, debido a que como plantea Cáceres (2017), dependiendo de la categoría en la que se encuentre la revista, denotará la calidad de este y por tanto, el factor de impacto, será determinado por el permanente juicio de pares sobre sus contenidos.

Respecto a las tendencias en publicación, prevaleció la categorización de investigaciones en evaluación e investigación en salud, realizándose pocos avances en gerencia en salud, rehabilitación y salud pública; aspecto que en parte difiere de los avances de la psicología de la salud en España, en la que según Buéla-Casal y Castro (2008), se evidenciaron intereses investigativos en tres áreas de investigación, la primera, en etiología y modelos explicativos; la segunda, en evaluación y diagnóstico y la tercera, de intervención en salud y de las publicaciones realizadas en Cuba como referente internacional, pues según Morales (2011), se evidencia gran participación interdisciplinaria en la investigación enfocada especialmente en la promoción de la salud y la prevención de la enfermedad, como eje de atención primaria en salud; por tanto, parece importante fortalecer la formación del recurso humano en estos temas, con el fin de aumentar la investigación relacionada y generar alianzas entre grupos nacionales e internacionales; asimismo, invitan a incursionar en otros campos

de investigación que permitan ir más allá de los aspectos descriptivos de los procesos de salud enfermedad; integrando, además, temas de interés como promoción, prevención, rehabilitación, salud pública, enfermedad, gerencia en salud, entre otros.

Finalmente, y de acuerdo a los tipos de estudio, se identifica mayor número de estudios de tipo descriptivo, seguido de los de revisión, hermenéuticos, observacionales y estudios de caso, entre otras tipologías; datos que difieren de los intereses investigativos reportados en México, pues según Piña (2012), gran parte de investigaciones se enfocan en estudios de tipo experimental, con énfasis en temáticas de intervención.

A partir de los hallazgos de la presente investigación se plantean retos en términos de temas y tipos de investigación; así como en la profundización en aspectos referentes con el rol del psicólogo en el área de la salud, su incursionamiento en la política pública y la educación, la gestión y gerencia en servicios de salud y la generación de nuevas estrategias de intervención con una mirada intersectorial e interdisciplinar; asimismo, se pone de manifiesto la necesidad de realizar estudios bibliométricos que permitan reconocer los avances investigativos de la disciplina a nivel internacional, con el fin de identificar posibles alianzas académicas que permitan la generación de productos de nuevo conocimiento y el fortalecimiento de la formación disciplinar y especializada, en aspectos relacionados con la promoción y mantenimiento de la salud y la prevención, atención y rehabilitación de la enfermedad.

Conclusiones:

En los últimos años, ha existido una constante preocupación por el abordaje del área en el aspecto de evaluación, dejándose de lado temáticas relevantes como la gerencia en salud, la cual es la menos profundizada en la actualidad.

La investigación en Colombia durante 2012 a 2018 ha sido dada desde un nivel más descriptivo, lo que impide reconocer los avances propios en términos de generación de programas y de políticas públicas.

Las publicaciones en temas de psicología de la salud, son más frecuentes en artículos que en libros, lo que puede estar relacionado con aspectos como costo-beneficio y accesibilidad.

Referencias bibliográficas:

Asociación Latinoamericana de Psicología de la Salud. (2001). *Boletín latino- americano de psicología de la salud*. 1, 45-46.

Agudelo , D., Bretón , J., & Buela-Casal, G. (2004). Análisis bibliométrico de las revistas relacionadas con psicología de la salud editadas en castellano. *Salud Mental* , 16.

Buela-Casal., & Castro , Á. (2008). La psicología de la salud en España: pasado, presente y futuro. *Psicología da Saúde*, 16(2), 152-159.

- Cáceres, P. (2017). *Psicométodos*. Obtenido de Revistas científicas indexadas: http://www.psicometodos.com/?page_id=182
- Carrobbles, J. (1993). Prólogo al libro *Psicología de la Salud. Aplicaciones Clínicas y Estrategias de Intervención*. Madrid: Pirámide.
- Contreras , F., Londoño, C., Vinaccia, S., & Quiceno, J. (Septiembre de 2006). Perspectivas de la psicología de la salud en Colombia. *Investigación y educación en enfermería*, 14(2), 102- 129. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/iee/v24n2/v24n2a13>
- Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (COLCIENCIAS, 2015). *Modelo de medición de grupos de investigación, desarrollo tecnológico o de innovación y de reconocimiento de investigadores del sistema nacional de Ciencia, tecnología e innovación*. Obtenido de colciencias. gov.co.
- Fernández, C., Amigo, I., Pérez, M. & Fernández, J.R. (2003). *Guía de tratamientos psicológicos eficaces II: Psicología de la Salud*. Madrid: Pirámide.
- Florez , L. A. (1999). Origen y evolución de la psicología de la salud en Colombia. *Revista Colombiana de Psicología*, 125-126.
- Flórez, L. (2006). La psicología de la Salud en Colombia. *Scielo*, 5, 681-693.
- García, L. (1980). Psychology and Health Care in Cuba. *American Psychologist*, 108- 9.
- _____. (1985). Community Health Psychology in Cuba. *Journal of Community Psychology*, 13, 117- 123.
- _____. (1987). La Psicología de la Salud en Cuba. Situación actual y perspectivas. *Cuadernos PUC*, 11, 20- 28.
- Grau , J. (1995). *La Psicología de la Salud en Cuba. Ponencia presentada en el Simposio*. Puerto Rico: XXV Congreso Interamericano de Psicología.
- Londoño, C., & Flórez, L. (2010). Formación en Psicología de la Salud en Colombia. *Psicología avances de la disciplina*, 4(1), 55-61. Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_serial&pid=1900-2386&lng=es
- Londoño Perez, C., Valencia Lara , S. C., & Vinaccia Alpi, S. (2006). El papel del psicólogo en salud pública. *Psicología y Salud*, 16(2), 199-205.
- Mantilla, B. P. (2011). Evolución conceptual y normativa de la promoción de la salud en Colombia. *Salud UIS*, 43(3), 299- 306.
- Matarazzo, J. D. (1982). Behavioral health's challenge to academic, scientific and professional psychology. *American Psychologist*, 37, 1-4.
- Mebarak, M., & Suárez , E. (2016). ¿Qué es y hacia dónde se dirige la psicología de la salud? *Psicología desde el Caribe*, 5-6. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/213/21346963001.pdf>
- Morales, F. (2011). La investigación en psicología de la salud en Cuba: experiencias y potencialidades. *Estudios de Psicología*, 16(1), 23-30.
- Piña, J. A. (2012). Investigación e intervención en psicología de la salud: un estudio bibliométrico de revistas editadas en México en el período 2005- 2010. *Revista Mexicana de investigación en Psicología*, 4(1), 37 - 47.
- Piña, A., Sánchez, C., García, I., Ybarra, J., & García, C. (2013). Psicología y salud en México: algunas reflexiones basada en el sentido común. *Diversitas: Perspectivas en psicología*, 9(2), 347- 360. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/679/67932397008.pdf>
- Rubennara, R. N. (2013). *El rol de la investigación en la formación profesional*. Obtenido de Word press: <https://rudanasa.wordpress.com/2013/02/19/el-rol-de-la-investigacion-en-la-formacion-profesional>.
- Stone , G. (1979). Psychology and the health system. *Health psychology*, 47-75.

Torres , I. F., & Beltrán, F. (1986). La Psicología de la Salud: campos y aplicaciones. *Centro de Estudios Psicológicos*.

Velandia, M., Salamanca, Y., & Alarcón, M. (2018). Psicología de la salud en Colombia: formación e investigación. *Psychologia*, 12 (2), 75-86. doi: 10.21500/19002386.3304.

Vinaccia, S. (1988). Historia de la medicina comportamental en Colombia. *Revista Latinoamericana de psicología*, 18(2), 255-260.

Werner, R., Pelicioni, M., & Chiattonne, H. (2002). La Psicología de la Salud Latinoamericana: hacia la promoción de la salud. *Revista Internacional de psicología clínica y de la salud*, 2(1), 153-172

PSICOANÁLISIS Y EDUCACIÓN. LA APERTURA DE UN NUEVO CONOCIMIENTO

César Augusto Sierra Varón
Politécnico Gran Colombiano

Resumen

En el presente trabajo se busca realizar un rastreo teórico sobre la manera cómo el psicoanálisis ha intervenido el contexto educativo a lo largo de la historia y así generar una crítica a los modelos educativos tradicionales que, aunque tradicionales y no actuales aún siguen rigiendo los contextos educativos. Se debaten los aspectos actuales en que se mueven los modelos educativos tales como la relación docente-estudiante, la relación que se tiene en cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, el autoritarismo con el que se maneja la información y de la formación de los estudiantes, entre otros; aspectos estos que pertenecen a un modelo de sociedad permeado en su totalidad por regímenes capitalistas. Estos modelos no permiten la verdadera libertad del sujeto de la educación, generando un sujeto pasivo en su totalidad y alienado en la sociedad. Se cuestiona la forma como en la actualidad se imparte educación, para poder pensar así una nueva propuesta de modelo educativo basado en aspectos psicoanalíticos que permitan entender realmente al sujeto de la educación, el estudiante, así como su relación con el objeto, es decir, la adquisición de conocimiento y una nueva interacción entre la enseñanza y el aprendizaje.

Palabras Clave: psicoanálisis, educación, aprendizaje, transferencia, deseo.

Abstract:

The present work aims at to do an informational analysis about the way that psychoanalysis had intervened the educational context, along history for there it can generate a reliable critic to the traditional educational systems that, although traditional continue governing the educational context in the present. The critic arise from to debate of the presents aspects that move in the educational systems for example teacher-student relationship, the relation that exist between teaching and learning aspects, the authoritarianism that controlate the information management and the students formation, among others; this aspects that it belongs to a society model permeate totally for Capitalism regime, consumer and neo – liberals. These models don't allow that true freedom of the educational subject, generating a totally passive subject and alienated in the Society. In this way pretends to question the manner how in the actuality the education is taught and to generate a new proposal based in aspects from Psychoanalysis that allow understanding really to the educational subject, the student, as well as his relation with the Object, that is, the acquisition of the knowledge and a new interaction between teaching and learning.

Key Words: Psychoanalysis, Education, learning, Transference, Desire.

Son muchos los espacios a los que nos podemos remitir a la hora de estar hablando de educación, desde el mismo hogar con nuestra familia hasta el escenario cerrado de las instituciones educativas, donde se forma el proceso psicológico llamado aprendizaje –tema que generalmente es enunciado como preocupación central en el contexto educativo (Palma y Tapia, 2006)–, siendo este a su vez el proceso al cual diferentes profesiones atacan con mucha frecuencia desde concepciones teóricas hasta aspectos prácticos, volcando sus miradas en muchas ocasiones hacia lo patológico, hacia las fallas.

Así se pretende generar una apuesta crítica a los procesos pedagógicos que se mueven en la actualidad desde el psicoanálisis ya que como lo mencionan Sierra y Delfino (2012), “El Psicoanálisis permite construir claves de lectura del malestar que irrumpe en el escenario escolar, ofreciendo herramientas para la producción de prácticas educativas innovadoras”. El psicoanálisis puede brindar aspectos interesantes para comprender el fenómeno educativo incluyendo la problemática del niño o sujeto de aprendizaje (Coca y Unzueta, s.f.).

Lo tradicional ha mostrado que genera procesos de aprendizaje que aún quedan en deuda con lo que la sociedad idealiza, por ello constantemente escuchamos mencionar que la educación “está en crisis”, generando documentos que mencionan en algún momento la palabra crisis. Pero, ¿crisis frente a qué? Desde la presente perspectiva la crisis viene a ser vista desde el modelo socio económico capitalista que encuentra en los resultados de los procesos educativos y evaluados frente al mundo laboral, que los egresados de colegios y universidades no encajen en aspectos de los que se esperan en estos modelos, dados a partir de una visión de escuela tradicional (De Zubiría, 2006).

Entonces “¿para qué la educación?, ¿educamos para la obediencia, para seguir manteniendo el *statu quo* de una verdad revelada y ya nunca más cuestionada, en tanto fue hecha por personas bondadosas que quieren el bien común para una común sociedad y un común sujeto, o educamos para la autonomía y la autodeterminación de un sujeto y una posible sociedad?” (Báez, 2013. p. 186). Elgarte (2009), citando a Weisse (1998) refiere: “más que nunca en el modelo actual, enmarcado en la era del capitalismo postindustrial que instala la dominancia del discurso capitalista privilegiando la ley de mercado que manda producción eficiente, consumo y oferta de productos anestésicos de la angustia, obturando la falta generadora del Deseo”.

¿Cuál es entonces el papel de la escuela? Jolibert (2001) dice que si se toma esta pregunta desde el punto de vista moral su papel sería el de “prepararnos a renunciar a nuestros deseos infantiles. Sin embargo Freud asigna a la educación la tarea de administrar, en un equilibrio aceptable para todos, los sacrificios y los beneficios que la realidad impone a la inmediatez del placer” (p. 10).

Muchas expectativas y esperanzas frente a los resultados del aprendizaje en los procesos educativos generan una serie de inconformidades a nivel individual y psicológico ya que tales modelos van en contra de lo que en realidad necesita el sujeto en la educación. Modelos que generan pasividad en este sujeto aunque paradójicamente en el discurso político se “pretende y se lucha porque el sujeto sea cada vez más activo”, pero el sistema no se lo permitirá. Bohoslavsky (1981) refiere que en las relaciones en la educación se prolongan y sistematizan “vínculos de dependencia” y de esta forma encontramos en los modelos educativos un sistema maniqueísta, gerontocrático y conservador signado por el poder y los rituales proclives a la conservación del *statu quo*, siendo las relaciones en el contexto educativo definidas por la represión social y la obediencia. “Educar a veces no es dar, sino dar lugar a que el otro conquiste” (Bustamante – Zamudio, 2009). Para Huerta (s.f.), “Educar, más que técnica significa arte, sensibilidad y deseo para que la libertad no se transforme en abandono y la autoridad no se traduzca en sometimiento” (p. 12).

La educación es vista como algo imposible según Freud, y Alvarado (2005) refiere que la educación está en medio de la pulsión y la cultura, y por tanto la educación no puede conducirnos al ideal del adulto autónomo, pues su misma inscripción en la cultura obliga al sujeto a ser frustrado en su deseo. En ello radica la imposibilidad de educarlo para el ideal educativo. Entonces ¿cuál educación es posible? Freud (1932) responde lo siguiente: “La educación debe buscar su camino entre la Escala del

laisser-faire y la Claribdis de la denegación (frustración)... es necesario encontrar un óptimo para la educación para que ella pueda cumplir el máximo y perjudicar al mínimo. Sin embargo, Lajonquiere, citado por Pullol (2011) refiere: “el hecho de que sea imposible no quiere decir que uno renuncie” (p. 202).

En Freud se movían posiciones contradictorias en cuanto a la educación ya que en ocasiones tenía una posición optimista pero en otra pesimista porque conocía las dificultades que el trabajo pedagógico demandaba. Esta dificultad radica en que se debe ser claro frente a las características de la naturaleza humana ya que se encuentra en los individuos un *topus* ingobernable, incurable e ineducable y además siempre existen aspectos inconscientes que llevan a generar un deseo que difícilmente puede ser sometido o domesticado y representa lo más profundo y genuino de nuestro ser (Aguado, s.f.), –el Self, diría Carvajal (1993)–.

Moyano (2011), refiere varios aspectos interesantes para este gran debate, ya que menciona en primera instancia, citando el prefacio que hace Freud al libro de Aichhorn, que el efecto de la educación no es algo que deba confundirse con la influencia psicoanalítica, ni mucho menos ser reemplazada por esta. Lo que se debe tener presente del psicoanálisis es el hecho de que, inmerso en el campo educativo, puede ser considerado como medio auxiliar de tratamiento del niño, pero sin creer que será el sustituto del psicoanálisis. Este autor contempla tres aspectos de gran importancia centrándose en la “imposibilidad” del acto educativo y así diferenciando “lo imposible de la educación” con “lo imposible en educación”: Primero: “Lo imposible de la educación supone un ejercicio de detección estructural del acto educativo, considerando que no todo se puede educar, que no todo es educable, que no todo se puede transmitir. Segundo, se hace referencia a un aspecto práctico, en el ejercicio cotidiano del acto educativo y nos remite a preguntarnos qué parte de nuestra práctica educativa es imposible, acompañado de un “no sé qué hacer”. Por último, la educación es imposible relacionando el hecho con el análisis de los límites que en educación se presentan en cuanto a mediaciones masivas, contención física, encierro preventivo, o el control exhaustivo.

Otro aspecto que invita a continuar el debate es el de que “la educación, en un sentido amplio, abarca los ámbitos de instrucción escolar pero también la formación cultural del individuo, para lo cual este debe adquirir hábitos y desarrollar habilidades que le permitan adaptarse a su medio social. La educación, es entonces entendida como la mediación para la manifestación de las facultades y potencialidades que cada individuo tiene en su ser personal” (Dengo, 1998, citado por Alvarado, 2005). Es este aspecto uno más que alimenta la crítica hacia el sistema actual ya que, desde esta perspectiva, el sistema educativo lo hace bien y pocos se atreven a cuestionarlo, porque ese es el modelo capitalista que rige las relaciones sociales, que rige el sistema educativo. Barbato (2012), sostiene que el intento neoliberal lleva a que se estandarizaran las instituciones así como también las personas para que de esa forma puedan reproducir el modelo que favorezca el mercado, el capital.

La perspectiva psicoanalítica puede lograr una visión diferente de lo que se busca en cuanto al sujeto de la educación, partiendo desde pedagogías que en verdad permitirán la libertad en el sujeto. Lajonquiere (1999) critica, desde un psicoanálisis del imaginario pedagógico, las “(psico) pedagogías” que preconizan una renuncia a lo que se observa como el acto educativo a favor de una potencialización de cierta naturaleza teleológica inherente al estudiante.

En las tres últimas décadas en Colombia ha tenido un gran auge la corriente epistemológica constructivista (Ramírez, 2011). Sin embargo se pretende generar un cambio de paradigma en los modelos educativos, cambiando además la visión del sujeto educativo epistémico al sujeto del inconsciente. No se trata de poner en una balanza las teorías Piagetianas y las Freudianas, o de decir quién es más influyente en el campo educativo, sino de repensar el sujeto de la educación a partir del modelo psicoanalítico. Así Elgarte (2009) refiere: “... *el Psicoanálisis puede constituirse en un referente de reflexión para el ámbito educativo*”, y más adelante: “... *Frente a este panorama esperamos que el aporte psicoanalítico perturbe, en el sentido de colaborar a trastocar el orden*”.

El mismo Sigmund Freud se interesó de manera entusiasta con las posibles aplicaciones del psicoanálisis a la cultura (Kupfer, s.f.), contemplando en algunas partes de su obra, la manera como el psicoanálisis trata el campo educativo, en tres momentos específicos: uno de ellos es el apartado del interés por el psicoanálisis que se refiere a la pedagogía (Freud, 1913), el segundo es en el prólogo que escribe al libro *Juventud descarriada* de August Aichhorn de 1925 (2009) y el tercero se encuentra en las *Nuevas Conferencias de introducción al Psicoanálisis* (Freud, 1932).

Vallejo (2007) realiza un análisis detallado de las actas de la Sociedad Psicoanalítica de Viena entre los años 1906 y 1923, llevando a cabo un análisis de la manera como, en las discusiones que los psicoanalistas vieneses sostuvieron en las dos primeras décadas del siglo pasado frente al tema o cuestiones pedagógicas, encontrando que “*la interrelación entre psicoanálisis y pedagogía tiene antecedentes casi tan antiguos como el nacimiento mismo del saber Freudiano*”. Al parecer los vínculos que los psicoanalistas observaban entre su disciplina y la educación se remontan a comienzos del siglo xx (Vetö, 2013).

Sin embargo, Freud no dedicó mucho espacio a este tema en su obra pero sí logró aportar elementos precisos a la educación (Agejas, 2010). Al parecer para este cometido hereda los conceptos fundamentales de esta disciplina a su hija Anna, quien en su texto “*Introducción al psicoanálisis para educadores*” (Freud, A., 1984), trata varios aspectos del campo educativo entre ellos el hecho de observar la manera como en la escuela obligan a los niños a adaptarse a los requerimientos de un ambiente adulto. Se describen allí las fases evolutivas del desarrollo psicosexual del niño, el cual deben conocer los educadores para poder entender y comprender lo que sucede en el psiquismo de sus estudiantes, cosa harto importante aunque no desconoce que debido a la labor y contacto directo que tienen los educadores con sus estudiantes no son cosas nuevas ni desconocidas para ellos; sin embargo, hay que observar de manera más profunda el por qué se presentan. Describiendo el desarrollo psicosexual del niño, refiere el hecho de las pulsiones siendo estas las que llevan a que el niño busque placer en ciertas actividades a partir de ciertas fuentes y deseos instintivos. Pero la actitud que se adopta desde el campo educativo impide tales mandatos infantiles, lo cual desencadena en una constante “*guerra en miniatura entre la educación y el niño*”. La educación pretende sustituir todos los aspectos instintivos y naturales en el niño por aspectos más dados desde la normatividad social y cultural, puesta en el contexto escolar. “La educación persigue justo lo contrario que el niño quiere... el adulto pretende habituarlo a conceder mayor importancia a las demandas del mundo externo que a las exigencias instintivas internas”.

Por otro lado, Melanie Klein (1931), ilustra con ejemplos clínicos la manera como ciertos mecanismos defensivos generan algunas perturbaciones que se verán reflejadas en el escenario escolar, mediante inhibiciones intelectuales, traducida en hechos que llevan a que el niño tenga dificultades en el

aprendizaje de ciertos contenidos. Es común observar que los motivos por los cuales los docentes solicitan intervención psicológica hacia sus alumnos, es debido a las dificultades de aprendizaje y/o de conducta. Tales dificultades se pueden analizar desde la perspectiva sociocultural en términos de un malestar a partir de la existencia de un súper-yo cultural que llevará a que ciertas conductas sean castigadas dependiendo de los valores de cada época (Ruiz, s.f. citando a Freud, 1930). El castigo tiene una mala fama a lo largo de la historia, pero lo que se evidencia es una relación de poder y sumisión (Morales, M., 2011), no muy difícil de observar en los contextos escolares; herramientas estas que Foucault supone como importantes para reflexionar de manera crítica las prácticas educativas que se presentan en la escuela (Bernal y Martín, s.f.).

La escuela se convierte en un nuevo escenario que le muestra al niño una nueva realidad, otra realidad ante la cual debe enfrentarse –no solo el niño sino toda persona que siga el proceso educacional escolar–, la cual es percibido como algo severo. Dicho escenario y realidad llevan al niño a verse obligado a sublimar sus energías instintivas libidinales. “Al comenzar la escuela, el niño sale del ambiente que ha construido la base para sus fijaciones y formación de complejos, y se encuentra frente a nuevos objetos y actividades en las cuales debe ahora poner a prueba la motilidad de su libido” (Klein, 1923). Se observa así la manera como el contexto escolar es un escenario en el cual se lleva a que el estudiante renuncie a sus anhelos internos para encajarlos en un mundo que le generará cierto conflicto psíquico (Freud, *et al.*). “Si bien el niño para el psicoanálisis es esencialmente un sujeto de la estructura, la sociedad se esmera en educarlo” (Ramírez, 2003).

Se genera así otro debate si asociamos lo expuesto en el párrafo anterior con lo que se plantea desde el psicoanálisis según Ageno (2000), citado por Falcón (2003), ya que desde esta perspectiva “la criatura humana se constituye como el sujeto del inconsciente en el campo del Otro, atravesado por el Lenguaje, deseando ser el Deseo del Otro...” (p. 88). Entonces, de igual manera, ¿el sujeto educacional está sujeto al deseo del Otro? Gastón (2013) refiere que todo vínculo social, al igual que el educativo “se asienta sobre un vacío, supone al Otro, no viene dado, ha de construirse, requiere de un trabajo de transmisión por parte del agente, y un trabajo de apropiación, adquisición por parte del sujeto de la educación”.

Con Winnicott (1951) se introduce al tema de los “*objetos y fenómenos transferenciales*”, donde se hace referencia a un aspecto psicológico el cual lleva a mediar entre la realidad y la fantasía, designando así una zona intermedia de experiencia, entre la actividad creadora primaria y la proyección de lo que ya ha introyectado el niño. En el escenario educativo se re-presentan tanto las relaciones interpersonales derivadas de las primeras impresiones mentales de las relaciones de objeto así como ver plasmado lo referente a los fenómenos y los objetos transicionales, dados a partir de elementos lúdicos y didácticos, a partir del juego, en donde el estudiante, tendrá la posibilidad de poner en “juego” su estructura psíquica desde: 1. Las relaciones interpersonales entre él, sus compañeros y sus docentes (lo yoico frente a lo no-yoico) y 2. El conocimiento como un fenómeno o espacio transicional intermedio entre la realidad y la fantasía. Es un paso importante el hecho de conocer a nuestros niños, frente al tema del juego infantil; para poder comprender al niño es necesario comprender sus juegos (Betthelheim, 2010), su juego simbólico (López, 2009). Uno de los aspectos más importantes que debe existir en los entornos educativos es que se ajusten realmente a las necesidades de desarrollo de los estudiantes (Pérez, 2006).

Frente a las relaciones interpersonales, se debe considerar la relación que se media entre docente y estudiante desde una concepción de re-presentación de las relaciones de objeto primarias en el desarrollo psíquico en la cual se necesita un ambiente facilitador para el desarrollo psíquico (Winnicott, 1965b). Para que exista un adecuado proceso de aprendizaje y adaptación al medio, se requiere de un ambiente facilitador que lo permita. Este aspecto no solo nos remonta a la relación mamá- bebé, sino que nos trae a la relación docente- estudiante. Es así como se requiere de un docente (madre) suficientemente bueno para que posibilite una buena integración psicológica y se permita un adecuado espacio para el aprendizaje.

Winnicott (1946) también analiza los aportes que desde la disciplina médica se pueden generar hacia el campo educativo, y en donde se resalta el diagnóstico. No se trata de pretender que un médico le enseñe a un docente a enseñar, ni tampoco de considerar ni volver el campo educativo en un escenario terapéutico, se trata de generar atención al hecho que muchos niños se encuentran en escenarios educativos sin haber hecho un diagnóstico previo y exacto. Sin embargo en los contextos escolares puede haber una tendencia a generar diagnósticos, a nominar a los estudiantes por su comportamiento; por ejemplo, cuando *“un niño es objetable, existe la tendencia a librarse de él, sea por expulsión o alejándolo mediante una presión indirecta, siendo quizás muy conveniente para la Escuela pero muy malo para el niño”*. Es aquí donde Winnicott propone o sugiere que en el contexto escolar también se adopten técnicas de la ciencia médica como el establecer un diagnóstico previo a los niños que inician los procesos escolares.

Así mismo, Winnicott (1936) refleja la relación que se puede encontrar entre el médico, el maestro y los padres en el desarrollo “educativo” y formativo del niño, tratándose de una categoría más amplia como lo es el estudiante y su relación con estos personajes que son quienes contribuirán en muchos aspectos en el desarrollo y educación de los niños. A su vez, resalta una diferencia entre aspectos importantes del desarrollo de todo niño, a saber, el físico, el intelectual y el emocional, y en donde desde diferentes escenarios, se privilegia el primero de ellos, proponiendo prestar más atención a lo emocional dada la importancia de soportar lo afectivo y emocional dentro del contexto educativo.

Un factor importante que se mueve en educación es el tema de las relaciones y el vínculo, de esta forma se debe considerar una perspectiva vincular en el niño (Bowlby, 1993), adolescente, o joven estudiante como sujeto en vías de constitución en sus diversas redes de pertenencia (Rojas, 2008). “Estudiantes y educadores se encuentran y desencuentran en el ámbito educativo, siendo este el espacio para pensar respecto a las emociones que allí se despliegan” (p. 15) (Muñiz, 2007). Se puede estar hablando entonces de relación pedagógica, entendida esta como lo refiere Grieco (2012): “... el interjuego de dimensiones epistemológicas, históricas, deseantes, sociales y culturales que se desarrollan en el vínculo entre docente y estudiantes” (p. 55).

Por otro lado, Bettelheim, (2010) plantea su concepción sobre la educación y la explica como *“una experiencia apasionante, creativa, un arte, más que una ciencia”*. Más detalladamente en el contexto educativo, llama la atención sobre la manera como los padres de familia encuentran en la educación un paso necesario en la vida de sus hijos pensando en su futuro, criticando este aspecto porque refiere que un niño no comprende el futuro sino solo lo que sucede en su presente. “...De lo que se trata es de abrir un lugar para el sujeto, recuperar la dimensión del deseo (p. 27) (Tizio, 2001). Es así como Lajonquiere (1999) a partir de una visión del “Psicoanálisis del imaginario pedagógico” lleva a

cabo una crítica a las (psico) pedagogías que preconizan la renuncia “al acto educativo” para favorecer la “potencialización” de cierta naturaleza teleológica inherente al niño.

Se observa con Pardo (2004) que desde el psicoanálisis se puede esclarecer el lugar de los problemas de aprendizaje y la conducta en las instituciones escolares brindando la posibilidad de analizar las instituciones educativas como un proyecto de la modernidad el cual ha venido requiriendo la intervención y el apoyo de ciertas disciplinas auxiliares para la educación como lo sería la psicología, para poder así construir una teoría de la educación. Llama la atención el hecho de que la psicología se presente como una disciplina auxiliar en este campo, siendo que se encuentra ofreciendo las posibles respuestas y formas de intervención a diversas problemáticas que dentro de las instituciones educativas se presentan.

Sin embargo, entra en juego un aspecto de gran relevancia dentro de los aportes que el psicoanálisis puede realizar en el campo educativo, y es considerar el concepto de la subjetividad, dando a entender que en las instituciones educativas se mueven las subjetividades de sus mismos actores – docentes y estudiantes–, siendo esta la forma en que se encuentran subjetividades tanto individuales como grupales. Se encuentra así que el *“aporte del psicoanálisis a la educación, no consistiría en constituirse en una teoría más que “brinde métodos” o “estrategias” a los educadores desde un saber”*, ya que el psicoanálisis no puede ofrecer eso a nadie. Tampoco se trata de incorporar aspectos y nociones clínicas para dar explicaciones a los problemas de aprendizaje. Lo que se busca desde esta perspectiva psicológica es el hecho de brindar a la comunidad académica un espacio de escucha, *la escucha analítica*, con la cual se le apuesta a ir abriendo al interior de las Instituciones educativas los espacios para que surja la palabra en los procesos grupales e individuales para ir entendiendo aquellas dimensiones o aspectos psicológicos que se movilizan en las diferentes problemáticas de la escuela y sus actores, para ir encontrando aquello que desconocían o no se había pensado dentro de los procesos psíquicos de tales actores y llevar a nuevas metodologías pedagógicas que brinden real libertad al sujeto educacional.

Desde el psicoanálisis se propone una metodología en la cual se lleva a dejar que el síntoma hable, cuente lo que tiene escondido y es desde esta mirada buscar que las problemáticas escolares tengan el espacio para expresarse, *“¿de qué hablan los problemas de aprendizaje?”*. Si solamente el proceso educativo se centrara en el aprendizaje y sus denominados “problemas” se encontrarán muchas dificultades para obtener resultados satisfactorios a partir de lo que demandan tanto la escuela como la familia –y la Sociedad en general– si además se deja de lado la conflictiva psíquica y la libidinización de los niños (Tres Borja, 2012) y demás estudiantes. De esa forma, no cambiaríamos nunca el modelo social capitalista, ni el sistema educativo, ni los modelos pedagógicos actuales –tradicionales reproductores del sistema social.

Referencias bibliográficas

Agejas, E. (2010). El poder en el Psicoanálisis. En: *Revista Subjetividad y procesos cognitivos*, vol. 14. no. 1. pp. 19 – 40. Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. Buenos Aires. Argentina.

- Aguado, J. (s.f.). Una formación ética con orientación psicoanalítica. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Aichhorn, A. (2009). *Juventud descarriada*. (1925). Gedisa.
- Alvarado, K. (2005). ¿Qué nos puede aportar el psicoanálisis en la comprensión de las relaciones en la escuela? En: *Revista electrónica Actualidades investigativas en educación*, vol. 5, no. extraordinario. Instituto de investigación e educación. Universidad de Costa Rica. Costa Rica.
- Báez, J. (2013). Psicoanálisis y educación "O el Psicoanálisis en la educación superior". En: *Revista Tesis Psicológica*, vol. 8, no. (1). (ene – jun). pp. 184-191.
- Barbato, C. (2012). Ley de Educación Superior: Consideraciones desde el campo del Psicoanálisis. En: *Actas de Jornadas de Investigación*. Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Psicología. Rosario. Argentina.
- Bernal, A. y Martín, J. (s.f.). La Dialéctica Saber/Poder en Michael Foucault: *Un instrumento de reflexión crítica sobre la escuela*. PDF.
- Bettelheim, B. (2010). *No hay padres perfectos*. Barcelona: Crítica. Barcelona:
- Bohoslavsky, R. (1981). *Psicología de la Educación*. Costa Rica: Escarabajo de Oro.
- Bowlby, J. (1993). *El Apego*. Paidós Ibérica.
- Bustamante- Zamudio, G. (2009). Investigación, Psicoanálisis y educación Parte II: Avance de investigación: Freud, la educación, el Psicoanálisis. En: *Revista Internacional de investigación en educación. Magis*, vol. 1, no. 2, (ene- jun). pp. 261- 274. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Carvajal, G. (1993). *Adolecer: La aventura de una metamorfosis: Una visión psicoanalítica de la Adolescencia*. Colombia: Tiresias.
- Coca, S. y Unzueta, C. (s.f.). Un abordaje en Psicoanálisis de las dificultades de aprendizaje desde el Concepto de síntoma. Documento PDF. Universidad Católica Boliviana.
- Delval, J. (2008). *El desarrollo Humano*. España: Siglo XXI.
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante*. Colombia: Magisterio.
- Elgarte, R. (2009). Contribuciones del Psicoanálisis a la educación. En: *Revista Educación, lenguaje y sociedad*, vol. VI, no. 6 (diciembre).
- Falcón, M. (2003). *Sujeto, cultura, educación*. Buenos Aires: Ediciones del Sur.
- Freud, A. (1984). *Introducción al Psicoanálisis para educadores*. Argentina: Paidós.
- Freud, S. (1913). *El interés por el Psicoanálisis*. Argentina: Amorrortu.
- _____. (1932). *Nuevas conferencias de introducción al Psicoanálisis*. Argentina: Amorrortu.
- Gastón, F. (2013). El lugar de la transferencia en el vínculo educativo. En: *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, vol. 16, no. 1 (marzo). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Grieco, L. (2012). La dimensión grupal de la relación con el Saber: Estudio de un caso en el escenario de la Educación superior. Tesis de Maestría. Universidad de la República. Facultad de Psicología. Uruguay.
- Huerta, M. (s.f.). La educación de adolescentes: una aproximación psicoanalítica. Ponencia en el I Encuentro Nacional de Investigación Educativa y Formación Docente. Área Educativa.
- Jolibert, B. (2001). Sigmund Freud (1956 – 1939). En: *Revista Perspectivas. Revista trimestral de educación comparada*, vol. XXIII, no. 3- 4. pp. 485- 499. UNESCO. París.
- Klein, M. (1923). El papel de la escuela en el desarrollo libidinal del niño. En *Obras completas*. Texto PDF.
- _____. (1931). Una contribución a la teoría de la Inhibición intelectual. En: *Obras completas*. Texto PDF.

- Kupfer, M. (s.f.). Psicoanálisis y educación: Una práctica en la cultura. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Lajonquiere, L. (1999). Infancia e Ilusión (Psico) pedagógica. En: *Escritos de Psicoanálisis y educación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- López, M. (2009). La intervención arteterapéutica y su metodología en el contexto profesional español. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia. España.
- Morales, M. (2011). Transmisión y apropiación de la Ley en la educación: Aportes del Psicoanálisis a la Pedagogía (Tesis Doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras. México.
- Moyano, S. (2011). De lo Imposible (y posible) en educación. En: *Revista L'Interrogant*, no. 11 (julio). Barcelona: Fundacion Nou Barris per a la Salut Mental.
- Muñiz, M. (2007). Tiempo de cambio: Psicoanálisis y educación en la interdisciplina: La institución educativa: laberintos y sendas donde se diagraman vínculos. En: *Revista interdisciplinaria de reflexión y experiencia educativa. Convocación*.
- Palma, E. y Tapia, S. (2006). De la subjetivación a la apropiación. Aportes del Psicoanálisis a los problemas del aprender. En: *Revista de Psicología*, vol. XV, no. 2. pp. 95-111. Chile.
- Pardo, M. (2004). El Psicoanálisis en la Escuela: Una aproximación a los problemas de aprendizaje y de conducta. En: *Revista Tramas 22 UAM-X*. pp. 55 – 72. México.
- Pérez, M. (2006). *Desarrollo de los Adolescentes III: Identidad y relaciones sociales: Antología de lecturas*. (Comp.). México.
- Pullol, M. (2011). El Psicoanálisis en la educación: un recorrido posible: Entrevista a Leandro Lajonquiere. En: *Revista de Educación*, año 2, no. 2, pp. 193-204. Brasil.
- Ramírez, M. (2003). Psicoanálisis con niños y dificultades en el aprendizaje. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Ramírez, L. (2011). Pedagogía crítica, agresividad y Psicoanálisis. En: *Revista virtual de la Universidad Católica del Norte*, no. 32. (feb-may). pp. 129- 154. Acceso. <http://revistavirtual.ucn.edu.co>
- Rojas, M. (2008). Psicoanálisis con niños. Un enfoque vincular. En: *Revista Vínculo*, vol. 5, no. 1, pp. 37- 44. Núcleo de estudos em Saúde mental e psicanálise das configuracoes vinculares. São Paulo. Brasil.
- Ruíz, L. (s.f.). ¿Quién fracasa en el fracaso escolar? Ponencia del XI Congreso Nacional de Investigación educativa. Educación, desigualdad social y alternativas de inclusión.
- Sierra, N. y Delfino, D. (2012). Psicoanálisis y educación: Aportes Freudianos. Ponencia en *IV Congreso internacional de investigación y práctica profesional en Psicología XIX Jornadas de investigación VIII Encuentro de investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Tizio, H. (2001). Reinventar el vínculo educativo: Aportes de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis. Barcelona: Gedisa.
- Tres Borja, I. (2012). Sobre la educación y el Psicoanálisis: De lo imposible a lo posible. En: *Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente*, no. 54. pp. 71-78. Sociedad Española de Psiquiatría y Psicoterapia del niño y del Adolescente. España.
- Vallejo, M. (2007). Psicoanálisis y pedagogía: Un análisis de las actas de la Sociedad Psicoanalítica de Viena (1906 – 1923). En: *Anuario de investigaciones*. Vol. XV. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires.

Vetö, S. (2013). Psicoanálisis, educación y política: Elementos de ideología política en las perspectivas educacionales de Sigmund Freud. En: *Revista Sujeto, subjetividad y Cultura*, no. 5 (abril), pp. 21-35. Escuela de Psicología UARCIS. Santiago de Chile.

Winnicott, D. (1936). La higiene mental en el preescolar. En: *Obras completas*. Texto PDF.

Winnicott, S. (1946). Diagnóstico Educativo. En: *Obras completas*. Texto PDF.

Winnicott, D. (1951). Objetos y fenómenos transicionales. En: *Escritos de pediatría y psicoanálisis*. pp. 307 – 324. (1998). Barcelona: Paidós.

_____. (1965 b). Los procesos de Maduración y el ambiente facilitador. (1992). Barcelona: Paidós.

INFLUENCIA DE LOS VALORES MARTIANOS EN LAS MOTIVACIONES DE LOS JÓVENES QUE INGRESAN A LA CARRERA DE PSICOLOGÍA

Adalberto Ávila Vidal

Arianne Medina Macías

Annia Almeyda Vázquez

Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo general identificar el valor que representa la formación profesional de la carrera de psicología para los estudiantes de la modalidad presencial en la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana y develar en ellos la influencia de los valores martianos. Se trabajó con una muestra de 233 estudiantes, utilizando como instrumento central un cuestionario y como técnica el análisis de contenido. Los resultados permiten identificar los valores que consideran los estudiantes poseer la carrera de psicología y el nivel de importancia que tiene cada uno de ellos. Estos valores están asociados, fundamentalmente, a motivaciones intrínsecas hacia la psicología como ciencia y profesión y en ellos se devela la influencia del ideario martiano.

Palabras claves: Motivación profesional, ideario martiano, valores

Abstract

The general objective of this research is to identify the value that the professional education of the psychology career represents for students of the face-to-face modality at the Faculty of Psychology of the University of Havana and to reveal in them the influence of Marti's values. We worked with a sample of 233 students, using a questionnaire as a central instrument and content analysis as a technique. The results allow us to identify the values that students consider the psychology career has and the level of importance that each one of them has. These values are fundamentally associated with intrinsic motivations towards psychology as a science and profession and in them the influence of Marti's ideology is revealed.

Keywords: Professional motivation, Marti's ideology, values

Introducción

En Cuba, con el triunfo de la Revolución Cubana, se gestaron las bases para el surgimiento de la Licenciatura en Psicología. Aunque la profesión contaba con una larga tradición antes de 1959, fue en el proceso de la Reforma Universitaria cuando surge la psicología dentro del sistema de enseñanza estatal, como carrera de la educación superior. En el año 1961, comienza la licenciatura en la entonces Escuela de Psicología de la Facultad de Ciencias de la Universidad Central de Las Villas, haciéndose extensiva a la Universidad de La Habana, en 1962.¹

La importancia conferida a la profesión por la dirección del país y la incorporación a la carrera de un grupo de jóvenes talentosos, desde sus inicios, permitió un rápido crecimiento de la profesión, con un

¹ Tomado de Plan de Estudios E. Modelo del Profesional. Comisión Nacional de Carrera de Psicología (2017).

elevado rigor científico, acompañando el proceso de desarrollo social impulsado por la naciente revolución. Este decisivo acompañamiento al proceso revolucionario a lo largo de casi 60 años, la continuidad de la formación de especialistas altamente calificados y el compromiso con la práctica social, dando respuesta a los retos y demandas que le ha planteado la sociedad, ha permitido posicionar a la psicología cubana como una de las ciencias sociales de mayor reconocimiento nacional e internacional.

Decía Martí, “Haga cada uno su parte de deber, y nada podrá vencernos” (Martí, J. EcuRed). La psicología ha sido consecuente con esta idea martiana y su desarrollo ha estado indisolublemente ligado a los requerimientos sociopolíticos e históricos que le ha impuesto la realidad social de la nación.

Este continuo proceso de perfeccionamiento ha permitido un mejor equilibrio de las cargas docentes, una mayor amplitud de las salidas profesionales, una reflexión más profunda de los objetivos educativos en estrecha relación con el proyecto integral de trabajo educativo y los objetivos instructivos, así como la revisión y ajuste del modelo del profesional y el plan de estudios. La última versión del plan de estudios, denominada Plan E, fue defendida con éxito en el año 2017, y su sello distintivo consiste en un modelo curricular basado en competencias y la reducción de un año académico para cada modalidad de estudio² (presencial y semipresencial).

El modelo de formación que se presenta en el Plan E, requiere una profunda revisión de la dinámica docente, del sistema de evaluación y de la influencia educativa y político-ideológica hacia los estudiantes, privilegiando su autopreparación y exigiendo un esfuerzo adicional; y la flexibilidad por parte del profesorado, especialmente en el trabajo de tutoría.

Entre las principales indicaciones del Plan E (Comisión Nacional de la Carrera de Psicología, 2017), se contemplan las siguientes:

- el desarrollo de un profundo compromiso social en los estudiantes, como ciudadanos y profesionales de la nación, involucrados en las tareas de construcción de una nueva sociedad, portadores y garantes de sus valores y principios;
- su formación como persona plena, capaz, humanista y sensible, como requisito de la profesión;
- su preparación para una actualización continua, un aprendizaje sistemático y una gestión activa del conocimiento a lo largo de toda su vida profesional;
- un modelo de perfil amplio basado en la apropiación de competencias generales y específicas para resolver problemas de carácter profesional; y conocimientos transversales, relacionados con su formación integral como persona;

² El diseño del Plan de estudios E quedó reducido a cuatro años para la modalidad presencial y a 5 años para la modalidad semipresencial.

- la preparación para acometer tareas que impliquen una perspectiva inter, multi y transdisciplinar con otras disciplinas científicas y prácticas profesionales;
- una visión actualizada de la ciencia, derivada de las importantes transformaciones informáticas implicadas en el amplio y generalizado empleo de la computación y las TIC;
- la consolidación de una actitud investigativo-laboral sobre la base de la planificación de períodos de contacto del estudiante con todos los ámbitos profesionales relevantes;
- la insistencia en el logro de una cultura física y espiritual, que complemente su formación profesional y que tribute a su formación personal; y,
- el fortalecimiento de la preparación profesional como consecuencia de la profundización en contenidos de actualidad.

Dentro de las acciones que se deben realizar para el logro de dichos objetivos, se considera imprescindible conocer cuál es el valor que representa para los estudiantes su formación como psicólogos. Conocer sus motivaciones para estudiar la profesión, permitirá enfocar los esfuerzos educativos y la labor político ideológica, hacia la consecución de un ambiente de vida y estudio que se convierta en instrumento para incrementar el nivel de satisfacción del estudiantado con la carrera, así como elevar su compromiso social. Por ello, se desarrolla la presente investigación con el objetivo de identificar el valor que representa la formación profesional de la carrera de psicología para los estudiantes de la modalidad presencial en la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana y develar en ellos la influencia de los valores martianos.

Método

Para la identificación de los valores que representa la formación profesional en psicología para los estudiantes de esta carrera se trabajó con un total de 233 estudiantes de 1ero, 2do, 3ero y 4to año de la carrera de psicología de la Universidad de La Habana, en la modalidad presencial. Ello representa un 69,55 % del total de la matrícula.

Se utilizó un cuestionario que presenta 16 propuestas de valor, a las que los estudiantes deben responder si enuncian o no un valor de la carrera para ellos. En caso de considerar afirmativa la propuesta, los estudiantes deben ponderar el nivel de importancia de cada propuesta, donde el uno (1) sería la más importante.

A través del análisis de contenido de las respuestas emitidas, se conoció el porcentaje de estudiantes que considera que cada una de las afirmaciones representa un valor de la carrera. Posteriormente, se calculó el promedio del orden de prioridad que le fue otorgado por los estudiantes a cada una de las propuestas de valor que contempla la encuesta y que fueron seleccionadas por ellos. De esta forma, se identificaron los valores que consideran los estudiantes posee la carrera de psicología y el nivel de importancia que tienen para el grupo de estudiantes encuestados.

Resultados y discusión

¿Cuáles son los valores que para los estudiantes posee la carrera de psicología? En la tabla 1 puede observarse el orden ofrecido a las propuestas de valor, a partir de los porcentajes alcanzados.

Más del 55 % de los estudiantes selecciona 14 de los 16 ítems como valores de la carrera para ellos, lo que representa el 87 % del total de afirmaciones de la encuesta. Solo dos valores se quedan por

debajo del 50% (Para estar a la altura de los tiempos, de sus exigencias; Complacer a personas importantes para mí), los que no son considerados como relevantes. Es válido resaltar este aspecto como un elemento positivo, ya que denota que la mayoría de los estudiantes se motiva por la carrera de manera autodeterminada, es decir, no llegan a estudiar psicología por criterios externos. De los 14 valores identificados, seis alcanzan porcentos de respuestas afirmativas superiores al 80%, representando las principales fuentes de motivación de los estudiantes por la carrera.

Los cuatro valores que alcanzan porcentos superiores al 90%, son motivados intrínsecamente y están asociados al contenido y la esencia de la psicología como ciencia y profesión, así como a la adquisición de una cultura general integral, propia de un profesional universitario, en cualquiera de las carreras de la educación superior. En estos valores se sintetiza el ideario martiano asociado a la inteligencia y el acceso a la cultura como forma de liberación y autonomía. Estos se expresan en frases como: “Ser culto es el único modo de ser libre” (Martí, J. p.124), “Sobre la tierra no hay más que un poder supremo, la inteligencia humana”, “No dudes hombre joven. No niegues hombre terco. Estudia y luego cree” (Martí, J. EcuRed).

<i>(Item) Propuesta de Valor</i>	Respuesta afirmativa (Si)	
Apropiarme de los conocimientos y habilidades propias de un profesional exitoso de la Psicología.	225	96,57%
Elevar mi nivel cultural general.	224	96,14%
Desempeñarme en una profesión de alto sentido humano. Tener la posibilidad de ayudar a otros.	214	91,85%
Poder participar en proyectos investigativos, sociales y comunitarios.	213	91,42%
Poseer un título de la Universidad de la Habana, institución de elevado prestigio académico a nivel nacional e internacional.	209	89,70%
Conocerme más, ser mejor persona.	200	85,84%
Graduarme de una carrera acreditada de excelencia, con importancia y validez a escala internacional.	185	79,40%
Contribuir desde mi futuro trabajo al perfeccionamiento de la ciencia.	167	71,67%
Ayudar a solucionar problemas familiares o personales.	164	70,39%
Asegurar mi futuro y el de mi familia.	162	69,53%
Relacionarme con académicos e intelectuales ilustres del país.	147	63,09%
Aprender a comunicarme por escrito y oral.	143	61,37%
Conocer personas de diferentes lugares y culturas.	132	56,65%
Apropiarme de la historia y de las tradiciones culturales universitarias.	130	55,79%
Para estar a la altura de los tiempos, de sus exigencias.	107	45,92%
Complacer a personas importantes para mí.	70	30,04%

Tabla 1. Porcentaje de selección de los valores de la carrera. Elaboración de los autores.

También en estos valores referidos por los estudiantes se expresa la alta ponderación que se le otorga a la riqueza espiritual, el sentido humanista y el deber moral. Al respecto de estos Martí planteaba: “Sólo se empieza a poseer la vida cuando vaciamos sin reparo y sin tasa, en bien de los demás la nuestra”, “La generosidad congrega a los hombres, y la aspereza los aparta” (Martí, J. EcuRed), “Ser bueno es el único modo de ser dichoso” (Martí, J. 2016, p.124).

Luego, en quinto lugar, aparece como valor el “Poseer un título de la Universidad de la Habana, institución de elevado prestigio académico a nivel nacional e internacional”. Esto muestra que para los estudiantes, el estudio en esta institución es fuente de orgullo, algo que nutre su autoestima y constituye un espacio de satisfacción de sus necesidades de reconocimiento social. Esta puede ser considerada una motivación extrínseca, no relacionada directamente con el contenido propio de la profesión, pues se puede experimentar estudiando en cualquier carrera de la Universidad de la Habana. No obstante, puede llegar a considerarse como un elemento que contribuye a nutrir la identificación hacia la carrera, agregándole un atributo positivo.

Por último, se incluye entre los valores más seleccionados “Conocerme más y ser mejor persona”. Esta es una motivación que frecuentemente lleva a los estudiantes a seleccionar la carrera de psicología y constituye un punto polémico, pues podría ser considerada como una motivación extrínseca, visualizando la carrera como medio para la solución de situaciones personales, conflictos y frustraciones. Sin embargo, es muy poco probable que algún especialista en materia de formación de los profesionales de la psicología niegue que el autoconocimiento y el crecimiento personal constituyan premisas muy importantes para un futuro ejercicio profesional responsable. De esta forma, no solo es legítimo que los estudiantes visualicen el tránsito por la carrera como un medio para su desarrollo personal, sino que es una responsabilidad de la formación profesional garantizarlo. En todo caso, pudiera considerarse como una perfecta combinación de motivación intrínseca y extrínseca, que si en última instancia moviliza al estudiante hacia el estudio de esta, favorecerá su compromiso y desempeño exitoso.

También representan valores de la carrera para los estudiantes, fuentes de motivación importante, aunque en porcentos inferiores a las seis afirmaciones anteriores, “Graduarme de una carrera acreditada de excelencia, con importancia y validez a escala internacional”, “Contribuir desde mi futuro trabajo al perfeccionamiento de la ciencia”, “Ayudar a solucionar problemas familiares o personales” y “Asegurar mi futuro y el de mi familia”. En su mayoría, se aprecia el valor concedido a motivaciones extrínsecas al contenido de la profesión, pero sin duda, legítimas.

Hay otras afirmaciones que son consideradas valores para la media de los estudiantes encuestados y que denotan igualmente la presencia de motivos extrínsecos que, no obstante, movilizan a los estudiantes al estudio de la carrera. Entre ellos se encuentran: “Relacionarme con académicos e intelectuales ilustres del país”, “Aprender a comunicarme por escrito y oral”, “Conocer personas de diferentes lugares y culturas” y “Apropiarme de la historia y de las tradiciones culturales universitarias”.

A continuación, se presenta la ponderación asignada por los estudiantes a los 14 valores seleccionados (tabla 2). Puede observarse que los valores mejor ponderados coinciden, en un porcentaje elevado, con aquellos más seleccionados por los estudiantes.

Este hecho denota la relevancia que tiene en la formación profesional de los estudiantes los valores humanos presentes en el ideario martiano, tales como la superación individual (intelectual y moral), el humanismo, el altruismo y el sentido del deber. Para Martí la instrucción debe ir de la mano de la educación. “Instrucción no es lo mismo que educación: aquella se refiere al pensamiento y esta, principalmente a los sentimientos. Sin embargo, no hay buena educación sin instrucción. Las cualidades morales suben de precio cuando están realizadas por las cualidades inteligentes” (Martí, J. 1975, p.375).

Ponderación	Valor
1	Apropiarme de los conocimientos y habilidades propias de un profesional exitoso de la Psicología.
2	Poseer un título de la Universidad de la Habana, institución de elevado prestigio académico a nivel nacional e internacional.
3	Desempeñarme en una profesión de alto sentido humano. Tener la posibilidad de ayudar a otros.
4	Elevar mi nivel cultural general.
5	Conocerme más, ser mejor persona.
6	Poder participar en proyectos investigativos, sociales y comunitarios.
7	Asegurar mi futuro y el de mi familia.
8	Ayudar a solucionar problemas familiares o personales.
9	Contribuir desde mi futuro trabajo al perfeccionamiento de la ciencia.
10	Graduarme de una carrera acreditada de excelencia, con importancia y validez a escala internacional.
11	Relacionarme con académicos e intelectuales ilustres del país.
12	Aprender a comunicarme por escrito y oral.
13	Apropiarme de la historia y de las tradiciones culturales universitarias.
14	Conocer personas de diferentes lugares y culturas.

Tabla 2. Ponderación de los valores de la carrera, según su importancia.

Conclusiones

Los principales valores que posee la carrera para sus estudiantes están asociados a motivaciones intrínsecas hacia la psicología como ciencia y profesión. En estas motivaciones se devela la influencia del ideario martiano asociado a valores como la cultura integral, el compromiso social, el humanismo y el altruismo.

Los valores que son compartidos por la mayoría de los estudiantes alcanzan, al mismo tiempo, una ponderación superior en su escala de motivos. Este hecho apunta a la importancia de llevar la instrucción a la par de la educación, la cual le otorga suma relevancia a la formación de valores. Al respecto Martí planteó: “El pueblo más feliz es el que tenga mejor educados a sus hijos, en la instrucción del pensamiento, y en la dirección de los sentimientos” (Martí, J. EcuRed).

Referencias bibliográficas

Comisión Nacional de la Carrera de Psicología. *Plan de Estudios E. Modelo del profesional*. Documento no publicado. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba, 2017.

Enciclopedia Cubana en la Red. EcuRed. Sistema de Frases martianas. Disponible en:
https://www.ecured.cu/Sistema:Frases_de_Martí

Martí, J. (1975). *Obras Completas*, t. 8. La Habana: Ciencias Sociales. p. 375.

_____ (2016). *Obras Completas*. Edición Crítica, t. 19. Centro de Estudios Martianos – CLACSO p. 124.
Versión digital disponible en https://www.clacso.org.ar/coleccion_jose_marti/

AFRONTAR EXÁMENES EN LA CARRERA DE PSICOLOGÍA UN ESTUDIO SOBRE OBSTÁCULOS Y DIFICULTADES EN LAS TRAYECTORIAS UNIVERSITARIAS

Horacio Maldonado

Monica Laura Fornasari

Gisela R. Lopresti

Marisabel Oviedo

Ezequiel N. Olivero

Rocío M. Sánchez Amono

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba Argentina

Resumen

Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación "Trayectorias de aprendizajes en la universidad. Travesías académicas, condiciones psicoeducativas y recursos epistémicos en estudiantes de psicología, U.N.C". Dirigido por Fornasari, M. y Maldonado, H. Aprobado y subsidiado por la SECyT, UNC (2018/ 2019). Nuestro interés investigativo surge a partir de la sistematización de actividades de promoción, orientación y acompañamiento psicoeducativo que forman parte del Programa de Fortalecimiento al Ingreso, Permanencia y Egreso (PROFIPE), destinado a las y los estudiantes de los distintos tramos de la carrera de psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. El objetivo de nuestra investigación consiste en conocer y profundizar sobre las dificultades que expresan las y los estudiantes al rendir exámenes a lo largo de sus travesías académicas y que obstaculizan sus trayectorias universitarias en la Facultad de Psicología. Trabajamos con el enfoque metodológico de investigación-acción participativa donde se recuperan los datos y registros de los espacios de Aula-Taller (N=90) y la sistematización sobre las trayectorias académicas, recuperadas desde la orientación y acompañamiento psicoeducativo en el dispositivo de asistencia individual (N=65). En cuanto a los resultados pudimos determinar que algunas dificultades para rendir exámenes están expresadas en cuestiones de índole pedagógicas/académicas (dificultad para organizar tiempos de estudio, comprensión de textos, entre otros), pero detectamos que las causas de índole socio/emocionales (angustia, ansiedad, temor, inhibición) frente a las situaciones de exámenes emergen y se expresan con mayor significatividad en la población estudiantil. Como conclusiones consideramos relevante que los y las estudiantes puedan implicarse subjetivamente para fortalecerse como sujetos epistémicos (Maldonado y Fornasari, 2018), para analizar sus trayectorias de aprendizajes desde las condiciones psicoeducativas que intervienen para desarrollar recursos y estrategias epistémicas, y de este modo, continuar de manera consolidada sus travesías académicas hasta el tramo de egreso.

Palabras clave: Sujetos epistémicos; dificultades académicas; rendir exámenes; trayectorias universitarias; condiciones psicoeducativas.

Abstract

This work is part of the research project "Trajectories of learning in the university. Academic journeys, psychoeducational conditions and epistemic resources in students of Psychology, U.N.C". Directed by Fornasari, M. and Maldonado, H. Approved and subsidized by SECyT, UNC (2018/ 2019). Our research interest arises from the systematization of activities of promotion, orientation and psychoeducational accompaniment that are part of the Program for Strengthening Admission, Permanence and Exit (PROFIPE), aimed at students of the different sections of the career of Psychology at the National University of Córdoba.

The objective of our research is to know and deepen the difficulties that students express when taking exams along their academic journeys and that hinder their university trajectories in the Faculty of Psychology. We work with the methodological approach of participatory action-research where the data and records of the classroom-workshop spaces are recovered (N=90) and the systematization of the academic trajectories, recovered from the orientation and psychoeducational accompaniment in the individual assistance device (N=65). As for the results, we were able to determine that some difficulties in taking exams are expressed in questions of a pedagogical/academic nature (difficulty in organizing study times, comprehension of texts, among others), but we detected that the causes of a social/emotional nature (anguish, anxiety, fear, inhibition) in the face of the following. Exam situations emerge and are expressed with greater significance in the student population. As conclusions, we consider it relevant that students can be subjectively involved to strengthen themselves as epistemic subjects (Maldonado and Fornasari, 2018), to analyze their learning trajectories from the psychoeducational conditions that intervene to develop epistemic resources and strategies, and in this way, to continue in a consolidated way their academic journeys up to the exit stretch.

Keywords: *Epistemic subjects; academic difficulties; examinations; university trajectories; psychoeducational conditions.*

Introducción

Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación “Trayectorias de aprendizajes en la universidad. Travesías académicas, condiciones psicoeducativas y recursos epistémicos en estudiantes de psicología, U.N.C”. Dirigido por Fornasari, M. y Maldonado, H. Aprobado y subsidiado por la SECyT, UNC (2018/ 2019). Nuestro interés investigativo surge a partir de la sistematización de actividades de promoción, orientación y acompañamiento psicoeducativo que forman parte del Programa de Fortalecimiento al Ingreso, Permanencia y Egreso (PROFIPE), destinado a las y los estudiantes de los distintos tramos de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba.

Este programa se crea en el año 2005 para que los estudiantes puedan afrontar sus trayectorias educativas en posiciones académicas más favorables y logren alcanzar aprendizajes significativos que permitan mejorar la calidad de su formación profesional. Se fundamenta en la necesidad de que los estudiantes ocupen un lugar protagónico en sus propios aprendizajes. A su vez, destacamos la importancia del diálogo participativo, en donde “el encuentro dialógico se despliega en la capacidad de escucha, cooperación y participación compartida. El otro reconocido y cuidado desde una ética de la responsabilidad” (Fornasari, 2018: 73).

De esta manera, recuperamos los aportes de Maldonado (2017) quien expresa la convicción de que los aprendizajes más elaborados, valiosos y avanzados que alguien puede conquistar, son aquellos que se obtienen experimentando y desplegando la mayor actividad epistémica posible. De esta forma, se quiere resaltar que la temática abordada refleja cierta complejidad y para ello resulta necesario posicionarse desde una perspectiva que contemple la perspectiva del pensamiento complejo. En este sentido, Morín (2001) expresa que el paradigma de la complejidad posibilita razonar sobre las complicaciones, las incertidumbres y las contradicciones, más allá de lo aparente. Su aporte es sustancial en la importancia de analizar tanto los elementos que constituyen los fenómenos como el todo.

Es así, que el siguiente trabajo presenta algunas aproximaciones y reflexiones sobre los obstáculos que manifiestan transitar los estudiantes de la carrera de psicología a la hora de rendir exámenes. Se presentan a continuación los objetivos, metodología utilizada, resultados y reflexiones finales.

Objetivo

El objetivo de nuestra investigación consiste en conocer y comprender las dificultades que expresan las y los estudiantes al rendir exámenes a lo largo de sus travesías académicas y que obstaculizan sus trayectorias universitarias en la Facultad de Psicología.

Metodología

Trabajamos con el enfoque metodológico de investigación-acción participativa donde recuperamos los datos y registros de los espacios de Aula-Taller (N=90)

Llevamos a cabo cuatro encuentros de aula-talleres con una duración de dos hs. cada uno, y contamos con la asistencia voluntaria de los estudiantes de la carrera de psicología. Cada encuentro estuvo estructurado de la siguiente manera: dinámica de presentación, recuperación de expectativas, visibilización de los obstáculos para rendir exámenes (actividad individual, reflexiones en pequeños grupos y plenario) y presentación de algunas estrategias psicoeducativas. A su vez, complementamos y triangulamos estas reflexiones con la información sistematizada del dispositivo de asistencia psicoeducativa individual (N=65). La muestra está compuesta por estudiantes de 2do a 4to año de la carrera de psicología del año lectivo 2018-2019.

Resultados

Primeras concepciones: motivos de consultas manifiestos

Para comenzar a pensar sobre las dificultades y obstáculos al momento de rendir recuperamos las expectativas de los estudiantes al comienzo de los espacios de aula-taller: *“superar mis exámenes”, “seguridad para rendir”, “estrategias para organizarme”, “técnicas para comprender”, “superar mi temor a rendir”*.

Esta primera caracterización también resulta recurrente con lo observado/escuchado en el espacio de asistencia individual. Podríamos decir que una mayor parte de estudiantes expresó en este dispositivo dificultades pedagógicas/académicas en la primera entrevista. Sin embargo, ahondando en las entrevistas, las causas socio/emocionales cobraban mayor significatividad. Lo mismo ocurrió con el espacio de aula taller, a medida que iba avanzando el taller los estudiantes podían expresar con mayor claridad y conciencia otras concepciones sobre sus dificultades, que aludían a causas socio/emocionales. Este primer indicador, expresaría dos niveles de análisis frente a estas dificultades. Con lo cual, podríamos afirmar que existe un contenido manifiesto y uno latente en los obstáculos presentados por los estudiantes a la hora de rendir y afrontar los exámenes en la universidad.

De esta manera, pudimos determinar que algunas dificultades para rendir exámenes están expresadas en cuestiones de índole pedagógicas/académicas (dificultad para organizar tiempos de estudio, comprensión de textos, entre otros). No obstante, detectamos que las causas de índole socio/emocionales (angustia, ansiedad, temor, inhibición) frente a las situaciones de exámenes emergen y se expresan con mayor significatividad en la población que asistió a estos espacios.

Algunas aproximaciones sobre el contenido latente

En el espacio de Aula-Taller solicitamos a los estudiantes que expresen acciones, sentimientos y pensamientos que transitan a la hora de rendir exámenes en la facultad, y luego lo organicen en tres etapas: (i) momento previo (preparación y comienzo del tiempo del estudio), (ii) procesos de estudio y (iii) momento antes de rendir. La finalidad de esta actividad consistía en discriminar dónde se encontraban las dificultades y obstáculos a la hora de rendir. De la sistematización del instrumento que completaron de manera individual y lo recuperado luego en el plenario observamos:

1. En relación a las **acciones** que llevan a cabo al comenzar el estudio:

Existe una mayor organización en la preparación al examen y va disminuyendo a medida que se acerca la fecha de este. Es decir, en el momento de desarrollo y antes del examen aparece la dificultad para organizar los tiempos, sostener lo organizado, continuar con el ritmo de estudio.

A medida que se acerca el momento de rendir (procesos de estudio y antes de rendir) comienzan a aparecer indicadores disruptivos del proceso y algunas manifestaciones de malestar. Por ejemplo, antes de rendir, expresaban: *“no duermo”*; *“no puedo comer, se me cierra el estómago”*, etcétera. Solo algunos podían sostener lo planificado: *“repaso”*; *“estudio con mayor concentración”*.

2. En relación a los **estados emocionales**:

Observamos un incremento de los estados emocionales a medida que avanza el tiempo y se acerca el momento para rendir.

Aquellos que pusieron sentimientos agradables en la previa (*pasividad, alegría, tranquilidad, etcétera*) aparecen sentimientos desagradables (*miedo, angustia, ansiedad, desesperación, etcétera*).

Aquellos que pusieron sentimientos desagradables en la previa expresan en el desarrollo y antes de rendir mayor intensidad de ellos. Por ejemplo, una estudiante expresaba: *“en la previa ansiedad. Luego comienza a crecer y antes de rendir es muy alta la ansiedad”*.

Los sentimientos mayormente expresados fueron la ansiedad, miedo, angustia y la inseguridad. En menor medida, frustración depresión, nervios, enojo, tristeza, drama, entre otros.

3. En relación a los **pensamientos** los agrupamos en las siguientes categorías:

Pensamientos que dan cuenta de posibilidad y prospectiva: Una mayoría remite en la previa y desarrollo a cuestiones organizativas: *“me tengo que organizar”*; *“si me organizo llego”*; *“que no me pase lo de la otra vez de no llegar”*; entre otros.

Pensamientos de bloqueo e inhibición: Antes de rendir, aparecen sobre todo pensamientos que intentan bloquear la acción de ir a rendir: *“no voy”*; *“me faltó estudiar tal cosa”*; *“no*

llegué con todo”; “me presento la otra fecha”; “por qué estudio esto”; “me tendría que haber organizado diferente”, “quien me manda a pasar por este stress”, etcétera. Tal vez, podrían remitir a cuestiones de insatisfacción, deseo incumplido y reproche de lo que no llegaron a realizar.

Observamos que a medida que aumentan los sentimientos desagradables y los pensamientos negativos de imposibilidad, disminuyen las acciones para aprovechar el tiempo de estudio. A su vez, podríamos confirmar que gran parte de la energía psíquica estaría al servicio de contrarrestar o contrainvestir estos pensamientos y sentimientos desagradables. Al quitarle la energía libidinal que requiere el proceso de aprendizaje propiamente dicho, comienzan a “evadir” y evitar la situación de estudio como acto defensivo.

Estos sentimientos y pensamientos emergentes y que son nominados o caracterizados como “ansiedad”, pueden generar un estado de parálisis y aparecen como **obstáculos epistémicos**, no solo para desistir de concurrir al momento del examen o no disponerse a estudiar, sino fundamentalmente, de pensarse a sí mismo.

Aquí podríamos señalar que si bien existen factores de índole organizativa y pedagógicas/académicas (técnicas/herramientas de estudio) que se podrían fortalecer y mejorar, el principal obstáculo estaría expresado en la **dimensión subjetiva** de los estudiantes, al no poder tramitar aquellos sentimientos y pensamientos negativos que se generan para afrontar exámenes en la educación superior.

En torno al espacio de consulta psicoeducativo individual, observamos una gran variedad de situaciones. No obstante, destacamos que los procesos observados en el espacio de Aula-Taller también se replican y son recurrentes en este dispositivo de acompañamiento individual.

Sujetos protagonistas del proceso: una implicación subjetiva

Un examen es vivido muchas veces como algo a “temer”, o como una “instancia difícil de superar”, por eso muchas veces se evita. Sin embargo, consideramos que los exámenes son instancias de aprendizajes, oportunidades para experimentar crecimiento y sobre todo forman parte de la vida cotidiana del ser estudiante universitario.

Cuando finalizamos cada encuentro, los estudiantes expresan que se sienten más aliviados. Que les fue de utilidad poder comprender y pensar lo que les sucedía a la hora de enfrentar un examen en la facultad. Agregaron que pudieron reflexionar sobre sus métodos de estudios, y que pudieron incorporar algunos nuevos para poder organizarse mejor.

A su vez, reconocieron que el principal obstáculo remite a cuestiones emocionales, donde se sienten desbordados, angustiados y no saben cómo afrontar esa situación y por qué les genera este tipo de sensaciones. Asimismo, expresaron que completar el instrumento sobre las acciones, sentimientos y pensamientos les ayudó a discriminar cuales eran sus obstáculos a la hora de rendir exámenes. En sus narraciones: *“la verdad que pensé que esto me pasaba a mi nomás, pero veo que muchos estamos en la misma”* (espacio de aula taller); *“ahora que lo pude hablar y poner en palabras, estoy más aliviada. Gracias por escucharme”* (entrevista individual). Es decir poder detenerse e implicarse subjetivamente en sus procesos de aprendizaje para posicionarse como sujetos activos y protagonistas. En este punto, sostenemos también que la dimensión social, a partir de fortalecer los vínculos (entre compañeros y con la institución) en la facultad constituyen un factor protector que resulta significativo para afrontar muchas de estas dificultades en los escenarios universitarios.

Reflexiones finales

Como explicita Bauman (2002), la cultura de hoy nos propone justamente la liquidez, lo inmediato, lo rápido y lo efímero. Pero la experiencia del aprendizaje demanda una configuración compleja y requiere de otros elementos constitutivos. Se necesita experimentarlo como proceso, agendar y delimitar un tiempo necesario para elaborar, aprehender y apropiarse los contenidos, lo cual implica una secuencia progresiva de mayor complejidad de los conocimientos (en forma de espiral articulado).

Actualmente, detectamos que la cultura no nos prepara para tolerar la frustración, enfrentar situaciones de pérdida o afrontar tiempos de espera. Y para poder aprender, necesitamos desarrollar recursos subjetivos para poder tramitar estos estados. Cuando aprendemos tenemos que realizar una renuncia narcisista: reconocernos desde nuestra propia incompletud, con nuestras limitaciones y con nuestro no saber. Y a partir de este reconocimiento, poder recibir desde el vínculo con la alteridad (lo otro y los otros), el descubrimiento y encuentro con el mundo simbólico y cultural.

En este sentido, resulta relevante reflexionar sobre los sentimientos expresados por los estudiantes. Si retomamos la ansiedad, se puede determinar que el sujeto se encuentra pensando en el futuro y no puede estar en el presente. Esto podría deberse a una desorganización de los sentimientos y pensamientos. Entonces el estudiante no sabría que le está pasando o por qué no puede afrontar la situación de estudio. Muchas perspectivas teóricas sostienen que hay que controlar la ansiedad. Nosotros nos preguntamos: ¿cómo se puede controlar algo que no se conoce y no se sabe cómo se genera o a qué remite? En este punto, consideramos que la ansiedad responde a inseguridades y miedos que el estudiante vivencia a la hora de enfrentarse a los procesos de aprendizaje en una institución de nivel superior.

En el desarrollo de las entrevistas individuales como en los talleres, se observa que la mayor valoración de los estudiantes es salir más calmados. Cuando el estudiante puede calmarse, es posible pensar (expandir recursos simbólicos) sobre lo que está acaeciendo y de esa manera buscar alternativas para afrontar las dificultades que se presentan.

Muchas veces los estudiantes, expresan sus necesidades de “recetas” y técnicas que les garanticen aprobar y aprender. Reclamo que por momentos estaría basado en “pasos mágicos” y expectativas idealizadas que se tendrían que concretar a la hora de aprender. Es así que los talleres y espacios de asistencia individual del programa, buscan que los estudiantes puedan pensar/se y reflexionar sobre qué les provoca esta instancia y, aunque parezca algo muy simple, logran tranquilizarse al entender que no existe “el” método que garantice los aprendizajes.

Desde PROFIPE sostenemos que aprender a afrontar exámenes en la universidad es una tarea laboriosa y compleja para los estudiantes, la cual requiere comprender, contener y elaborar los estados emocionales y su incidencia en las consecuencias cuando bloquean o inhiben las posibilidades de rendir y avanzar en la carrera.

Finalizamos sosteniendo la relevancia que los y las estudiantes puedan implicarse subjetivamente para fortalecerse como sujetos epistémicos (Maldonado y Fornasari, 2018), para analizar sus trayectorias de aprendizajes desde las condiciones psicoeducativas que intervienen para desarrollar recursos y estrategias epistémicas, y de este modo, continuar de manera consolidada sus travesías académicas hasta el tramo de egreso. En este punto, como referencia Maldonado (2017), resulta

prioritario proponer políticas institucionales que breguen por el protagonismo epistémico de los estudiantes. Espacios de aprendizaje que estén basados en el binomio aprendizaje/enseñanza y no en la estructura enseñanza aprendizaje. Donde los principales protagonistas sean los y las estudiantes, como sujetos activos y constructores de sus propios conocimientos, y de este modo logren afrontar de manera saludable las situaciones de exámenes en el ámbito de la educación superior.

Referencias bibliográficas

Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Fornasari, M. (2018). La universidad como espacio ético del cuidado. Del anonimato al reconocimiento del estudiante. En: Maldonado, H; Fornasari, M; (Comps.) *Aprender en escenarios universitarios complejos*. (pp.63-75) Córdoba: Brujas.

Maldonado, H. y Fornasari, M. (2018). *Aprender en escenarios universitarios complejos*. Córdoba: Brujas.

Maldonado, H. (2017). *La Psicoeducación. Neo ideas para afrontar problemáticas psicoeducativas*. Córdoba: Brujas.

Morin, E. (2001). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.

PREVALENCIA DEL BINOMIO ANSIEDAD Y DEPRESIÓN EN HOMBRES Y MUJERES ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA

Liliana García Reyes

Luz Virginia Pacheco Quijano

Gabriela Pérez Aranda

Miguel Ángel Tuz Sierra

Sinuhé Estrada Carmona

Universidad Autónoma de Campeche, Estado de México

Resumen

Introducción: La presencia del binomio depresión y ansiedad en los estudiantes representa riesgo de vulnerabilidad en diferentes esferas como la personal, familiar y académica. **Objetivos:** El objetivo de esta investigación fue analizar las relaciones entre el grado de prevalencia de ansiedad y depresión, condición de estudiante migrante interno, género y rendimiento académico en estudiantes de primer año de psicología. **Metodología:** El estudio se realizó con una muestra de 129 estudiantes de psicología, 66.6% mujeres y 33.3% hombres, con edades entre 18 y 22 años. El instrumento utilizado fue el DASS-21 (Lovibond, y Lovibond, 1995), el cual consta de 21 ítems, tipo Escala Likert. **Resultados:** Del total de encuestados el 34.8% sufren de depresión y 56.6% sufren de ansiedad. De acuerdo al género se encontró que el 37.2% de las mujeres encuestadas presenta un nivel de depresión mientras que en el caso de los hombres prevalece en un 30.2%. De acuerdo a su condición de estudiante migrante o local no se encontró diferencias estadísticas significativas. El rendimiento académico se aprecia ciertas diferencias entre los estudiantes con la presencia del binomio depresión y ansiedad en comparación con los que no la presentan. **Conclusiones:** Las diversas situaciones estresantes a las que se enfrentan los estudiantes los llevan a factores predisponentes para la depresión y la ansiedad, considerando que el primer año de un nuevo nivel educativo representa nuevos retos y diferentes procesos de adaptación. La presencia de este binomio afecta esferas cercanas de actuación como lo es el aspecto educativo.

Palabras clave: depresión; ansiedad; estudiantes migrantes internos; género.

Abstract

Introduction: The presence of the depression and anxiety binomial in students represents vulnerability risk in different spheres such as personal, family and academic. **Objectives:** The objective of this research was to study and analyze the relationships between the degree of anxiety and depression prevalence, status of internal migrant student, gender and academic performance in first year psychology students. **Methodology:** The study was conducted with a sample of 129 psychology students, 66.6% women and 33.3% men, aged between 18 and 22 years. The instrument used was DASS-21 (Lovibond, and Lovibond, 1995), which consists of 21 items, type Likert Scale. **Results:** Of the total respondents, 34.8% suffer from depression and 56.6% suffer from anxiety. According to gender, it was found that 37.2% of women surveyed have a level of depression while in the case of men it prevails at 30.2%. According to their status as a migrant or local student, no significant statistical differences were found. Academic performance shows certain differences among students with the presence of the depression and anxiety binomial compared to those who do not present it. **Conclusions:** The various stressful situations that students face leads them to predisposing factors for depression and anxiety, considering that the first year of a new educational level represents new

challenges and different adaptation processes. The presence of this binomial affects nearby areas of action such as the educational aspect.

Keywords: *Depression; Anxiety; Gender; Internal Migrant; Academic performance*

Introducción

El binomio depresión y ansiedad es un problema de salud mental grave que provoca un sentimiento de tristeza constante y una pérdida de interés en realizar diferentes actividades.

Según la OMS la depresión es una enfermedad frecuente en todo el mundo, y se calcula que afecta a más de 300 millones de personas. Puede convertirse en un problema de salud serio, especialmente cuando es de larga duración e intensidad moderada a grave, y puede causar gran sufrimiento y alterar las actividades laborales, escolares y familiares. En el peor de los casos puede llevar al suicidio. Cada año se suicidan cerca de 800 000 personas, y el suicidio es la segunda causa de muerte en el grupo etario de 15 a 29 años.

El INEGI documentó que 34.85 millones de personas se han sentido deprimidas; de las cuales 14.48 millones eran hombres y 20.37 millones eran mujeres. De igual forma documenta que en el año 2017 de acuerdo al porcentaje de muertes por suicidio con respecto al total de muertes violentas por entidad federativa el Estado de Campeche ocupa el tercer lugar con el 16.5%. En el lapso del año 2000 a 2013 un total de 396 suicidios en el Estado siendo 159 suicidios en jóvenes, siendo la depresión uno de los causantes de estos. (INEGI, 2010)

Uno de los grandes desafíos a los que se enfrentan los profesores a nivel licenciatura es el cambio de nivel educativo en los estudiantes, ya que presupone la existencia de la percepción de la futura independencia de los lazos familiares, si no es que ya se ha dado, y debido a esta decisión de estudiar han tenido que separarse del hogar, creando en ellos una sensación de angustia ante lo desconocido, en parte por la responsabilidad que implica para muchos el último nivel educativo, aunque para la mayoría la licenciatura es considerada la antesala de una vida de trabajo.

Precisamente, la muestra poblacional con la cual se trabaja en la presente investigación son los estudiantes de primer semestre de la licenciatura en psicología los cuales, de acuerdo a la división que hace Ituarde (2000), están ubicados la mayoría en la etapa de la adolescencia tardía.

La adolescencia es una de las etapas del desarrollo que al igual que otras, está marcada por una serie de cambios que experimenta el individuo en todos los aspectos de su vida.

Esta etapa se encuentra comprendida según el autor citado anteriormente, entre la infancia y la edad adulta, se inicia cuando la persona empieza a notar los cambios físicos y psíquicos que van a conducir a la madurez sexual y termina cuando, el haber maduro en todos los aspectos puede realizar con independencia su propio proyecto de vida. En la adolescencia se distinguen dos fases: una que es la adolescencia inicial y la segunda que es la adolescencia final o tardía. En las mujeres la fase de la adolescencia inicial se da entre los 13 y 17 años, y la fase tardía entre los 17 y 19 años. En los varones se presenta en breve tiempo después: entre los 14 y 18 la inicial, y entre los 18 y 20 la final.

En la adolescencia tardía se da la elección de una carrera profesional y el estudio de esta; es probable la separación del adolescente con respecto a sus padres con el fin de ir en búsqueda de lo que desea y así formar su propia identidad.

Morris y Maisto (2001) consideran que la adolescencia es un período en el que se presenta estrés, debido a cuestiones relacionadas con la escuela, la familia, y los compañeros que a veces resultan difíciles de controlar.

Para Melgosa (1997) el estrés en el adolescente es provocado por las múltiples funciones que debe realizar en esta etapa de su vida, entre las que debe destacar las siguientes: aprender a aceptar sus cambios, aprender a utilizar su mayor capacidad intelectual, adquirir su propia identidad, a independizarse, emocional y psicológicamente, de los padres, construir relaciones satisfactorias con compañeros y compañeras de su edad, adoptar un sistema de valores, desarrollar control y dominio propio y madurez en los comportamientos.

Dadas las diversas situaciones que presenta de por sí la etapa adolescente se aúna, como hemos visto, el cambio tanto de nivel educativo como de residencia, en algunos casos, pudiendo surgir ante una forma desfavorable de afrontamiento dos grandes temas que nos ocupan: la depresión y la ansiedad.

Hoy en día el hablar de depresión es muy común y es un problema que está pasando desapercibido ya que puede ser considerado algo normal a los ojos de las personas. El binomio depresión y ansiedad es un problema de salud mental grave que provoca un sentimiento de tristeza constante y una pérdida de interés en realizar diferentes actividades.

De acuerdo a Brent y Birmaher (2002) la depresión afecta la manera en cómo el adolescente piensa, se siente, se comporta y puede provocar problemas emocionales, funcionales y físicos. La depresión y ansiedad en los jóvenes no necesariamente se presenta como tristeza sino como irritabilidad, aburrimiento o incapacidad para experimentar placer. Una razón por la que es necesario tomarla en serio es el riesgo de suicidio (citado en Papallia, 2012).

Las complicaciones relacionadas con la depresión adolescente pueden incluir, por ejemplo: abuso de drogas y de alcohol, problemas académicos, conflictos familiares y dificultades en las relaciones e intentos de suicidio o suicidio. Campeche ocupa el 3er lugar en nivel de suicidio, teniendo del año 2000 a 2013 un total de 396 suicidios en el estado contando con 159 suicidios en jóvenes siendo la depresión uno de los causantes de estos.

Objetivos

El objetivo general de esta investigación fue el de analizar las relaciones entre el grado de prevalencia de ansiedad y depresión, género, nivel socioeconómico, condición de estudiante migrante interno y rendimiento académico, en estudiantes de primer año de la licenciatura en psicología, de la Universidad Autónoma de Campeche.

Los objetivos específicos fueron:

Determinar los niveles de ansiedad y depresión de hombres y mujeres estudiantes de psicología.

Describir el nivel socioeconómico de los estudiantes con presencia del binomio ansiedad y depresión.

Determinar la relación entre ansiedad y depresión con la condición de estudiante migrante interno.

Marco conceptual

La Organización Mundial de la Salud define la salud mental como:

“Un estado de bienestar en el que cada individuo se da cuenta de su propio potencial, puede afrontar las tensiones normales de la vida, puede trabajar de forma productiva y fructífera y es capaz de hacer una contribución a su comunidad”.

Los determinantes de la salud mental y de los trastornos mentales incluyen no solo características individuales, tales como la capacidad para gestionar nuestros pensamientos, emociones, comportamiento e interacciones con los demás, sino también los factores sociales, culturales, económicos, políticos y ambientales. (Medina, Sarti y Real, 2015)

Según las cifras de la Organización Mundial de la Salud destacan que la depresión constituye un problema importante de salud pública, más de 4% de la población mundial vive con depresión y los más propensos a padecerla son las mujeres, los jóvenes y los ancianos.

De acuerdo a Canales (2017) la depresión es la enfermedad emocional más común entre los seres humanos, es la razón principal por la cual no se disfruta de la vida. En términos prácticos estar deprimido implica experimentar una infelicidad clara y concreta. Significa una disminución del buen humor que conduce a experimentar una incapacidad para llevar una vida funcional.

Un promedio anual de casi 9% de los jóvenes de entre 12 y 17 años había experimentado por lo menos un episodio de depresión mayor, y solo cerca de 40% de ellos había recibido tratamiento (National Survey on Drug Use and Health [NSDUH], 2008). Por lo general, las tasas se incrementan con la edad.

Las adolescentes, en especial las que maduran temprano, son más propensas a deprimirse que los muchachos (Brent y Birmaher, 2002; Ge, Conger y Elder, 2001; SAMHSA, 2005; Stice, Presnell y Bearman, 2001). Esta diferencia de género puede relacionarse con cambios biológicos vinculados con la pubertad; algunos estudios muestran una correlación entre una posición avanzada de la pubertad y los síntomas depresivos (citados en Susman y Rogol, 2004).

De acuerdo a Amézquita, González y Zuluaga (2003), encontraron una prevalencia del 49.8% para depresión y un 58% para ansiedad, en una muestra de 625 estudiantes de los diferentes programas académicos (citado en Riveros, Hernández y rivera (2007).

Por otro lado la ansiedad es una respuesta ante estímulos peligrosos que la persona afronta ante ciertas situaciones y que entra en el rango de la normalidad (San Sebastián, Soutullo y Figueroa, 2010). En otras palabras, la ansiedad cumple una función de protección ante ciertas amenazas. La ansiedad funciona como un mecanismo regulador de la preocupación mediante el cual la persona se pone en alerta para defenderse o huir.

La principal función de la ansiedad es proporcionar soluciones ante los peligros que pueden acontecer en cualquier momento, anticipando los efectos negativos antes de que lleguen o se produzcan; de esta forma, su principal tendencia a la acción es una propensión a atender selectivamente o a amplificar las informaciones consideradas como amenazantes, desatendiendo las condiciones estimulares consideradas como neutras (Palmero, 2008).

Freud mencionado en Palmero (2008), se refería a ella como la expectativa de un trauma. Así es, la ansiedad se encuentra relacionada con la expectativa, ya que uno se siente ansioso cuando espera que ocurra algo.

Es relevante a efectos de estudio considerar que uno de los cuatro factores que se están considerando como parte de la presencia del binomio ansiedad y depresión es el estatus de estudiante migrante interno, por esta razón se intenta clarificar que vamos a entender por este.

Para Chambers (1994), la migración implica un movimiento en el que el lugar de partida y el punto de llegada no son inmutables ni seguros. Exige vivir en lenguas, historias e identidades que están sometidas a una constante mutación. Mientras que para Sandoval (1993) es la movilidad geográfica de las personas que se desplazan a un hábitat distinto al de su cotidianidad.

Un estudiante migrante interno es aquel que se mueve dentro del mismo país de origen, es decir hay un cambio de residencia que se da de un estado o región a otro. Este puede ser rural-rural, rural-urbano, urbana-rural y urbana-urbana. (Gordon y Fawcett, 1981)

La ansiedad que experimentan los adolescentes migrantes tiene muchas fuentes. En primer lugar, se encuentran sin el cuidado de sus padres o tutores, lo que genera ansiedad, sufrimiento y desajustes psicológicos y sociales (Moreno y Avedaño, 2015). En segundo lugar, existen muchos peligros durante el trayecto.

Metodología empleada

Tipo de investigación: Cuantitativa, no experimental, Transversal de tipo correlacional.

Muestra. Es un estudio con muestras por conveniencia conformado por 129 estudiantes de primer semestre de la licenciatura en psicología, de los cuales 66% (86) son mujeres y 34% (43) son hombres; las edades oscilan entre 19 a 29 años.

Instrumentos. Se utilizó el instrumento DASS 21 (Manual para la depresión, ansiedad y escalas de estrés), que consta de 21 ítems, de los autores Lovibond, S. H y Lovibond, P. F (1995). Este test presenta una sólida consistencia interna y proporciona una adecuada distinción entre ansiedad y depresión. Cuenta con 21 ítems, con cuatro alternativas de respuesta en formato Likert, las cuales van desde 0 (“No describe nada de lo que me pasó o sentí en la semana”) hasta 3 (“Sí, esto me pasó mucho, o casi siempre”). Para responder, la consigna establece indicar en qué medida la frase describe lo que le pasó o sintió la persona durante la última semana. (Antúnez y Vinet, 2012)

Procedimiento de análisis.

Para el análisis de los datos se utilizó el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS) en su versión 23. Se creó una base de datos con lo obtenido tras la aplicación de los instrumentos utilizados en la presente investigación.

Se obtuvo porcentajes de la presencia de ansiedad y depresión entre los estudiantes de manera general, así como también la diferencia de esta entre los géneros. De igual manera se obtuvo porcentaje de los estudiantes y su nivel socioeconómico.

Se analizó la correlación entre las variables utilizadas por medio de la prueba no paramétrica Rho de Spearman.

Resultados

La muestra de esta investigación estuvo conformada por 129 estudiantes de primer semestre de la licenciatura en psicología, de los cuales 67.4% (86) son mujeres y 32.6% (43) son hombres. Tabla1.

	Frecuencia	Porcentaje
Mujer	87	67.4
Hombre	42	32.6

Tabla 1. Distribución del sexo de los participantes.

De acuerdo a la variable de estudiante migrante interno y estudiante local, tenemos que del total de la muestra el 32.6% son estudiantes migrantes internos y el 67.4 % son estudiantes locales. Tabla 2.

	Frecuencia	Porcentaje
Local	87	67.4
Foráneo	42	32.6

Tabla 2. Residencia de los participantes

De acuerdo al nivel socioeconómico tenemos que 3.9% estudiantes se encuentran en extrema pobreza, 34.1% de los estudiantes se encuentran en nivel bajo y el 62% en un nivel socioeconómico medio. Tabla 3.

	Frecuencia	Porcentaje
Extrema pobreza	5	3.9
Medio	80	62.0
Bajo	44	34.1

Tabla 3. Nivel socioeconómico de los participantes

Respecto a la depresión en los participantes, la mayoría (51.2%) se ubicó en niveles de depresión *leve*, a pesar de que los distintos niveles representaron un porcentaje menor, es importante el hecho de que, en conjunto, un 48.8% de los participantes se encuentran con niveles *moderados*, *severos* y *extremos* de depresión.

Por otra parte, en cuanto a la ansiedad, la situación fue bastante similar, el 54.3% de los sujetos se ubicó en la categoría *leve*, no obstante, un 45.8% se ubicó entre las categorías *moderado*, *severo* y *extremo*.

	Depresión	Ansiedad
	Porcentaje	Porcentaje
Leve	51.2	54.3
Moderada	28.7	28.7
Severa	11.6	3.9
Extrema	8.5	13.2

Tabla 4. Niveles de depresión y ansiedad de los participantes

Realizando la comparación entre los niveles de ansiedad entre los alumnos migrantes internos y estudiantes locales, se obtuvo que el 31% de los estudiantes migrantes internos presentan una ansiedad moderada contra el 25% de los estudiantes locales. Mientras que el 17% de los estudiantes migrantes presentan una ansiedad severa en comparación con el 21% de estudiantes locales. Gráfica 1

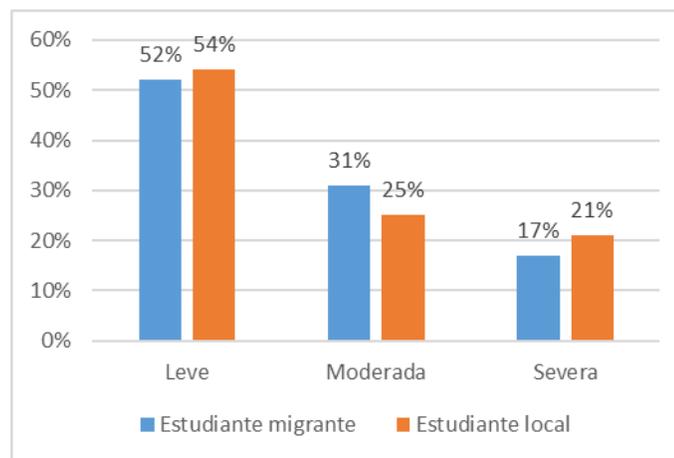


Gráfico 1. Comparativo ansiedad entre estudiante migrante y estudiante local.

De acuerdo al análisis de Rho Spearman se encontraron correlaciones significativas entre el nivel socioeconómico, el ser un estudiante migrante interno o local y el promedio de calificaciones del semestre. De igual manera se encuentra una correlación estadística significativa entre la depresión y la ansiedad. Tabla 5.

		Residencia	Nivel Socio económico	Depresión	Ansiedad	Promedio	Rezago	
Rho de Spearman	Residencia	Coeficiente de correlación	1.000	-.213*	-.060	.158	-.273**	.123
	Nivel Socio económico	Coeficiente de correlación	-.213*	1.000	.064	-.092	.206*	.068
	Depresión	Coeficiente de correlación	-.060	.064	1.000	.403**	.145	.153
	Ansiedad	Coeficiente de correlación	.158	-.092	.403**	1.000	-.151	.138
	Promedio	Coeficiente de correlación	-.273**	.206*	.145	-.151	1.000	-.049
	Rezago	Coeficiente de correlación	.123	.068	.153	.138	-.049	1.000

Tabla 5. Correlación de variables

Conclusiones

La etapa de la adolescencia está cargada de cambios y adaptaciones constantes, uno de estos representa el cambio de un nivel educativo a otro que podría estar representando la culminación de una meta o bien la antesala de la vida laboral, para otros es el vínculo a metas académicas posteriores como lo es el postgrado. De cualquier manera es un proceso que podría hacer surgir cierto tipo de vulnerabilidad psicológica, al considerar un deficiente estilo de afrontamiento, o bien acrecentar esta vulnerabilidad.

La preocupación principal de esta investigación fue la de analizar la presencia del binomio depresión y ansiedad entre los estudiantes. De acuerdo a Antúnez y Vinet (2012) existe una alta tasa de trastornos ansiosos y depresivos entre los estudiantes universitarios. Los resultados que se obtuvieron nos muestra que los estudiantes de primeros semestres de la licenciatura en psicología están entre los niveles de depresión que van de leve a severo. Lo mismo podemos observar en los resultados de los niveles de ansiedad.

En relación a nuestro primer objetivo de determinar los niveles de ansiedad y depresión en hombres y mujeres apreciamos que un mayor porcentaje de hombres en esta investigación se sitúan en un nivel severo de depresión. Mientras que en la ansiedad ambos géneros presentan porcentajes similares. Lo resaltante de estos resultados es que los estudiantes sean del género masculino o femenino están presentando niveles de ansiedad y depresión, y esto representa un foco rojo para la institución para poder observar de cerca y actuar en respuesta.

De acuerdo a nuestro segundo objetivo describir el nivel socioeconómico de los estudiantes con presencia del binomio ansiedad y depresión, no se encontraron datos estadísticamente significativos que muestren algún tipo de relación entre las variables mencionadas. Sin embargo representa un dato significativo el conocer las condiciones socioeconómicas de nuestros estudiantes como parte integral de los procesos de apoyo a ellos.

Respecto a la presencia de ansiedad y depresión en estudiantes migrantes internos y estudiantes locales, se encontró que en ambos tipos son muy similar los niveles que presentan. Si bien es mayor el porcentaje de alumnos migrantes internos que se encuentran entre los niveles de moderado y severo no es estadísticamente significativo.

Estos hallazgos nos permite como institución formadora y no solo informadora crear una serie de acciones que nos lleven en un primer momento a comprender qué factores o variables podrían estar interviniendo en la presencia de esta sintomatología y en un segundo momento e igual de importante coadyuvar acciones entre los diferentes programas de atención al estudiante con que cuenta la Universidad como son tutorías, consejería y el laboratorio de atención psicológica para mitigar los riesgos que se desprenden de esto.

De igual forma como primer acercamiento al conocimiento de la prevalencia del binomio ansiedad y depresión, se considera pertinente un acercamiento a través de grupos focales con los alumnos. Así como considerar otras variables en el estudio.

Referencias bibliográficas

- Antúnez, Zayra, & Vinet, Eugenia V. (2012). Escalas de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS - 21): Validación de la Versión abreviada en Estudiantes Universitarios Chilenos. *Terapia psicológica*, 30(3), 49-55. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082012000300005>
- Canales, J. (2017). *Suicidio. Prevención y apoyo para casos de emergencia*. México: Paidós.
- Gordon F. y Fawcett J. (1981). Motivations for migration: An assesment and values expectancy research model". New York: Pergamon Press, p.16.
- Ituarde, A. A. (2000). *Adolescencia y personalidad: orientación educativa*. México: Trillas.
- Melgosa, J. (1957). *Nuevo estilo de vida sin estrés*. 2ª. ed. México: Pearson.
- Medina M. M., Sarti, G. E. y Real, Q. T. (2015). *La depresión y otros trastornos psiquiátricos*. 1ª ed. México: Intersistemas.
- Morris, C. y Maisto, A. A. (2001). *Psicología*. 10ª. ed. México: Pearson.
- Papalia, Feldman (2012). "Desarrollo Humano" México; Mc Graw Hill.
- Palmero, F. y Martínez, F. (2008). *Motivación y emoción*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Riveros, M., Hernández, H. y Rivera, J. (2007). Niveles de Depresión y ansiedad en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *IIPSI*, 10 (1), 91-102.
- San Sebastián, J.; Soutullo, C. y Figueroa, A. (2010). Trastornos por déficit de atención e Hiperactividad. *Revista pediátrica de atención primaria*, 8 (8), 135-156.

ANÁLISIS MULTIFACTORIAL DE LA ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS BECARIOS

Luis Centeno Ramírez

Universidad Continental. Huancayo, Perú

Resumen

La condición de estudiante becario está asociada a una serie de requerimientos académicos, el cual genera ansiedad frente a los exámenes producto de una serie de variables exógenas; además, al ser estudiante migrante, genera dificultades en su adaptación personal, convivencia, autoestima, entre otras variables propias de su condición estudiantil. El objetivo es especificar y estimar un modelo lineal general de la ansiedad ante los exámenes en estudiantes becarios de la Universidad Continental, hallar la relación de causalidad entre variables, y determinar el modelo de regresión lineal múltiple; bajo la teoría de las habilidades sociales, la ansiedad y la autoestima, utilizando el método científico y aplicando un modelo predictivo del tipo explicativo con diseño de investigación no experimental transeccional del tipo correlacional causal para las variables endógenas y exógenas en una muestra de 285 sujetos; concluyendo en el modelo de la variable ansiedad $y = 69,172 - ,282 * EMES_M + ,293 * EMES-C + ,026 * Autoestima$.

Palabras clave: Habilidades sociales; Autoestima; Ansiedad ante exámenes; Modelo Lineal General.

Abstract

*The condition of a scholarship student is associated with a series of academic requirements, which generates anxiety in the face of examinations resulting from a series of exogenous variables; In addition, being a migrant student, generates difficulties in personal adaptation, coexistence, self-esteem, among other variables of their student status. The objective is to specify and estimate a General Linear Model of anxiety before examinations in scholarship students of the Continental University, find the causality relationship between variables, and determine the multiple linear regression model; under the theory of Social Skills, Anxiety and Self-Esteem, using the scientific method and applying a predictive model of the explanatory type with non-experimental transeccional research design of the causal correlational type for endogenous and exogenous variables in a sample of 285 subjects; concluding in the model of the variable anxiety $y = 69,172 - ,282 * EMES_M + ,293 * EMES-C + ,026 * Self-esteem$.*

Keywords: Social skills; Self-esteem; Test anxiety; General Linear Model.

Introducción

La ansiedad ante las diversas evaluaciones en los estudiantes universitarios, como los exámenes, genera una serie de reacciones emocionales asociadas a la evitación frente a este tipo de eventos, que tienen que ser enfrentados, generando problemas clínicamente significativos asociados al fracaso (Spielberg, 1980). Además, la ansiedad producida frente a los exámenes se asocia a situaciones académicas de castigo, condicionamiento, percepción negativa en la resolución de problemas

matemáticos, inicio de déficits de atención antelados a las evaluaciones, problemas asociados a la autoestimas y adaptación (Krampen, 1988, citado en Valero, 1999); asimismo, como parte de la condición de estudiante becario que proviene de lugares diferentes donde está el centro universitario, se complementa las habilidades de afrontamiento a situaciones de convivencia, influencia de los compañeros, adaptación a requerimientos universitarios y en muchos casos frente a las expectativas que tienen los padres de familia sobre las calificaciones y el logro de las condiciones de becario; generando altos niveles de ansiedad, especialmente en las evaluaciones (Jones y Petruzzi, 1995).

Además, la determinación de las variables endógenas asociadas a la ansiedad ante los exámenes, dichos factores: (a) la preocupación, (b) reacciones fisiológicas, (c) situaciones, y (d) reacciones de evitación; propuestos Valero (1997) en cuestionario de ansiedad ante exámenes, del Departamento de Psicología Social y Personalidad de la Universidad de Málaga. Asimismo, la evaluación de las variables exógenas de la ansiedad ante los exámenes, asociadas a las habilidades sociales (Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein, 1989), la ansiedad (Beck, 1985) y la autoestima (Albarrán, 2004). Se aplicó el método científico con un modelo predictivo del tipo explicativo con diseño de investigación no experimental transeccional del tipo correlacional causal para generar el modelo predictor de la ansiedad ante los exámenes que permita comprender la relación existente entre dichas variables y tomar medidas futuras para obtener los mejores resultados académicos y mejora de los aspectos emocionales de los estudiantes becarios.

Objetivos

Objetivo general

Especificar y estimar un Modelo Lineal General (MLG) los factores de las habilidades sociales y los componentes de autoestima, que establecen el modelo predictivo de la ansiedad ante los exámenes en estudiantes becarios de la Universidad Continental.

Objetivo específico

Identificar los factores de la parte *motora y cognitiva* de las habilidades sociales, los componentes de las *áreas personal, familiar y social* de autoestima, que contribuyen a la predicción de los factores: *preocupación, reacciones fisiológicas, situacionales, y reacciones de evitación* de la ansiedad ante los exámenes en estudiantes becarios de la Universidad Continental.

Establecer la relación entre los factores de las habilidades sociales y los componentes de autoestima, con los factores de la ansiedad ante los exámenes en estudiantes becarios de la Universidad Continental.

Marco conceptual

Antecedentes

Núñez, Salgado, González, Valle y Bernardo (2008) hallaron evidencia de ansiedad frecuente ante los exámenes en estudiantes universitarios, específicamente en sujetos que afrontan presión social centrada en la obtención de logros académicos, como el caso de los estudiantes becarios. Del mismo modo, Conde (2004) señala que los estudiantes que presentan ansiedad ante las evaluaciones es derivada por temor a ciertas amenazas sociales y culturales por mantener los logros académicos. Para el caso de presencia de la ansiedad ante las evaluaciones, Escalona y Miguel (1996) hallaron muestras

de ansiedad elevada cuando es temporada de evaluaciones, que perjudica en los aspectos emocionales como comportamentales y atenuados con trastornos físicos. Asimismo, Fisher y Hood (1987) hallaron la presencia de estrés académico y depresión en un grupo de estudiantes de una universidad de Escocia cuando estaban próximos a las evaluaciones de permanencia académica.

Las habilidades sociales

Si bien es cierto que el término habilidades sociales viene desarrollándose bajo diversos criterios a través de los tiempos, como una variable asociada a la conducta de los infantes, como era planteado a inicios de los años 1930, con los estudios de Jack (1934), Murphy y Newcomb (1937), Page (1936), entre otros que fueron citados en Caballo (2007). Además, con el transcurso de los años, el estudio de las habilidades sociales se orienta hacia los estudios relacionados hacia el desarrollo interpersonal y sobre la actividad nerviosa superior planteado. Siendo, desde este punto de partida el empleo del término asertivo por primera vez para luego orientarse la terminología hacia la asertividad de los sujetos dentro de un espacio de desarrollo comportamental (Wolpe, 1981).

Por otro lado, al definir la variable habilidades sociales, se entiende como la conducta socialmente habilidosa dependiente del contexto social donde se desarrollan los individuos, bajo ciertos patrones de comunicación dentro de un mismo desarrollo cultural, con clases sociales definidas y un elemento esencial como el aspecto educativo al que está expuesto cada sujeto; en la cual cada uno de los sujetos acarrea una serie de costumbres adquiridas, propias o transformadas, valores desarrollados y una serie de variables exógenas que hace que tenga un propio estilo en un ambiente de interacción (Wilkinson y Canter, 1982).

Las habilidades sociales que están relacionadas con el rendimiento académico en estudiantes universitarios está basado en la caracterización del individuo por la capacidad de iniciar conversaciones fluidas y mantenerlas con sujetos de su mismo entorno o diferenciado como los docentes y personal que está dentro del ámbito universitario (Kelly, 2002, citado en Figueroa, 2015). Además, al estar en interacción con personas llamadas competentes al tener la condición de estudiantes becarios; es importante tomar en consideración el desarrollo social, la interacción heterosexual, relaciones sociales e incluso las relaciones íntimas que se caracteriza en los estudiantes universitarios.

Componentes de las habilidades sociales

Los elementos que constituyen la base de las habilidades sociales vienen a ser los elementos conductuales, los fisiológicos y los elementos comportamentales, interrelacionados entre sí y sin especificación de mayor importancia entre ellos (Caballo, 2007).

- **Los elementos conductuales**, son las manifestaciones no verbales en un espacio de interacción directa entre sujetos donde intervienen: (a) miradas, interacción con respuestas, (c) sonrisas, (d) gestos, (e) expresiones faciales, (f) posturas, (g) movimientos corporales, (h) distancia de contacto físico, y (i) la apariencia personal. Además, los componentes paralingüísticos relacionados con: (a) el tono, (b) el volumen de la voz, (c) el timbre, (d) fluidez de la palabra, (e) latencia de la respuesta entre sujetos. Los componentes verbales como: (a) las preguntas y respuestas y (b) el contenido de la comunicación.
- **Los elementos comportamentales**, están basados a los pensamientos y creencias de los sujetos que no se involucran en la interacción entre sujetos y no son perceptibles de forma

explícita en la comunicación; para ello, intervienen: (a) la autorregulación, (b) los valores subjetivos, (c) la codificación de la comunicación, (d) las competencias comunicativas, y (e) las expectativas de los interlocutores.

- **Los elementos fisiológicos**, está orientado hacia el estudio de los aspectos físicos que se involucran cuando se realiza el proceso de interacción como: (a) el afecto, (b) la conducta pasiva o espontánea, (c) el orden de las palabras en la conversación, y (d) la escucha entre sujetos.

Las habilidades sociales en el contexto universitario

García (2005) señala que el desarrollo de las habilidades sociales dentro del ambiente educacional, como en este caso, universitario, corresponde a un espacio de convivencia y relaciones interpersonales que se dan entre sujetos del mismo grupo etario, con ideas similares, alejados del contexto familiar y como elemento esencial de convivencia. Asimismo, muchos de estos estudiantes, como el caso de los becarios, no tienen a los familiares cercanos y viven solos o en compañía de otros estudiantes bajo las mismas condiciones de becarios; es por ello, que la convivencia y la adaptación al encontrarse con sujetos dominantes o agresivos, contacto verbal no adecuado frente a las necesidades etarias, evasión de diálogo por parte de los llamados nuevos estudiantes por temor a una serie de situaciones de cultura y formación, sentimientos de inferioridad con presencia de baja autoestima al ser sujetos que están académicamente por encima de los grupos llamados normales y no están en concordancia con ellos, así como otros aspectos exógenos que derivan en problemas de adaptación como también de convivencia con restricciones en las habilidades sociales (Fernández, 2009).

La autoestima

Fajardo-Vargas, Hernández-Guzmán y Caso Niebla (2001) señalan que el desarrollo de la autoestima como resultante de seis factores que interactúan entre sí y se influyen mutuamente, tales son: (a) autopercepción, (b) conducta, (c) la cognición, (d) el contexto inmediato, (e) el contexto social, y (f) los sentimientos y emociones. Asimismo, esta interacción de los factores en conjunto, determinan un constructo multidimensional de la autoestima.

La ansiedad

Lang (1968, citado por Oblitas, 2004) señala que la teoría tridimensional de la ansiedad corresponde a tres componentes: (a) cognitivo subjetivo, como la manifestación de los sentimientos desde la perspectiva del malestar, la preocupación, presencia de factores negativos que van relacionados a la propia persona y la actuación que uno presenta frente a los demás; así como el temor actuación del otro sobre una percepción equivocada que puede tener sobre el sujeto que está involucrado en la condición de ansioso cognitivo, (b) fisiológico, como la manifestación de los diversos sistemas, como el nervioso central, endocrino e inmune, derivado en malfuncionamiento muscular, gástrico y fisiológico, generando desórdenes psicofisiológicos, y (c) motor, derivado en el malfuncionamiento en la comunicación, los aspectos alimenticios y dependencia a sustancias.

Ansiedad ante los exámenes

La ansiedad ante los exámenes (en adelante AE) constituye una reacción emocional frecuente entre los estudiantes de los diferentes niveles del sistema educativo cuando se enfrentan a situaciones de carácter evaluativo (Mandler & Sarason, 1952).

Metodología empleada

Tipo de investigación

En cuanto a la caracterización de la investigación al buscar respuesta a la interrogante sobre los factores que ejercen influencia en la ansiedad ante los exámenes, en estudiantes con condición de becarios de la Universidad Continental; establecido a través de un modelo predictivo, el estudio corresponde al tipo de investigación explicativa (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Diseño de investigación

Además, el diseño de la investigación, que se orienta al intentar responder a las interrogantes planteadas en la investigación, cumplir con los objetivos como someter la hipótesis a prueba, el diseño de investigación viene a ser el no experimental transeccional del tipo correlacional causal (Hernández *et al.*, 2010).

Población / muestra

La población corresponde al 100% de los estudiantes que tienen condición de becarios (BECA 18) en la Universidad Continental, matriculados regularmente, del II al X ciclo de estudios presenciales, que vienen a ser 756 sujetos de ambos sexos. Asimismo, en relación a la muestra de estudio, se seleccionaron 285 estudiantes de manera aleatoria simple para muestras finitas al ,1 de probabilidad con un margen de error del ,005.

Instrumentos

Se aplicaron los instrumentos: (a) Escala Multidimensional de Expresión Social – Parte Motora y Cognitiva de Caballo (2007), (b) Inventario de Autoestima de Coopersmith (1989, citado por Betancourt, 1986), y (c) Evaluación de ansiedad ante exámenes (Valero, 1999).

Método o procedimiento de análisis

El análisis de datos obtenidos se basa en la estadística descriptiva como inferencial; estableciendo el alfa de Cronbach, el análisis de normalidad de cada componente y dimensiones, análisis de correlación de Spearman para datos no normales, establecimiento de la esfericidad de Bartlett y el análisis factorial con la regresión lineal múltiple que permite establecer el Modelo Lineal General (MLG) para la ansiedad ante los exámenes en la población estudiada (Triola, 2012).

Presentación de resultados

El análisis de fiabilidad de los instrumentos, aplicados a la muestra, en la Tabla 01 registran el Alfa de Crombach = ,888 para Escala Multidimensional de Expresión Social y ,952 para la parte cognitiva, el Inventario de Autoestima de Coopersmith con ,792 y la Evaluación de ansiedad ante exámenes con ,912. Además, se muestra los resultados Z de Kolmogorov-Smirnov, donde el Sig. Asintótico (bilateral) es ,150 para EMES_S y ,104 para EMES_C mayor a $\alpha = ,05$ permitiendo rechazando la hipótesis nula de normalidad, siendo en estos casos los datos no normales; para el Autoestima el valor es ,000 y la Ansiedad es ,013 con valores menores a $\alpha = ,05$ lo que asume una distribución normal

Test	Alfa de Cronbach	N de elementos
EMES_S	,888	64
EMES_C	,952	44
Inventario de autoestima	,792	58
Ansiedad ante los exámenes	,912	38

Tabla 01. Estadísticos de fiabilidad y Prueba de Kolmogorov-Smirnov

La Tabla 02 muestra los resultados del Coeficiente de correlación de Rho de Spearman, con el P-valor (sig. bilateral) de ,000 < Sig. = ,01 estableciendo una correlación lineal con puntuaciones positivas entre PTEMES_M con PTEMES_C, la Autoestima y la Ansiedad con puntuaciones negativas de -,637; -,283 y -,362; además, para la PTEMES_C con la Autoestima y la Ansiedad con P-valor (sig. bilateral) de ,000 < Sig. = ,01 lo que representa correlación lineal positiva al ,399 y ,375. Además, la correlación es positiva al ,191 al ,01 entre la Autoestima con la Ansiedad.

		PTEMES_M	PTEMES_C	Autoestima	Ansiedad
PTEMES_M	Coeficiente de correlación	1,000	-,637**	-,283**	-,362**
	Sig. (bilateral)	.	,000	,000	,000
PTEMES_C	Coeficiente de correlación	-,637**	1,000	,399**	,375**
	Sig. (bilateral)	,000	.	,000	,000
Autoestima	Coeficiente de correlación	-,283**	,399**	1,000	,191**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	.	,001
Ansiedad	Coeficiente de correlación	-,362**	,375**	,191**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,001	.

Tabla 02. Análisis de correlación

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

Nota. PTEMES_M = Puntuación total de la Escala Multidimensional de Expresión Social parte Motora y PTEMES_C = Puntuación total de la Escala Multidimensional de Expresión Social parte Cognitiva.

Por otro lado, el análisis KMO y prueba de Bartlett para PTEMES_M es ,829 y PTEMES_C con ,930; en cuanto a la prueba de autoestima ,788 y la ansiedad ante los exámenes con ,887. Además, con el análisis de multicolinealidad, la información de la tolerancia de cada variable es de ,516 para la

PTEMES_M, ,465 para la PTEMES_C y ,835 para la autoestima; en cuanto al valor del FIV (Factor de inflación de la varianza) viene a ser 1,936 para PTEMES_M, 2,152 para PTEMES_C y 1,197 para la autoestima, lo que se observa en la Tabla 03 de los coeficientes.

La Tabla 03 de los coeficientes, muestra los valores del Modelo de regresión lineal con el P-valor (sig. bilateral) de ,008 para la constante; ,028 para PTEMES_M; P-valor (sig. bilateral) de ,014 para PTEMES_C < Sig. = ,05 permiten establecer el MLG.

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.	Estadísticos de colinealidad	
	B	Error típ.	Beta			Tolerancia	FIV
(Constante)	69,172	26,080		2,652	,008		
PTEMES_M	-,282	,128	-,171	2,204	,028	,516	1,936
PTEMES_C	,293	,118	,203	2,476	,014	,465	2,152
Autoestima	,026	,190	,009	,139	,889	,835	1,197

Tabla 03. Coeficientes

a. Variable dependiente: ANSIEDAD

El Modelo final para la ansiedad ante los exámenes en los estudiantes becarios de la Universidad Continental de la ciudad de Huancayo (Perú); donde por cada punto de la autoestima se determina por la constante de 69,172 menos el producto de ,282 por la puntuación de la puntuación de la Escala Multidimensional de Expresión social parte Motora, más el producto de ,293 por la puntuación de la Escala Multidimensional de Expresión social parte Cognitiva aumentado con el producto de la puntuación total de la autoestima por ,026.

$$\text{Ansiedad} = 69,172 - ,282 * \text{EMES_M} + ,293 * \text{EMES-C} + ,026 * \text{Autoestima}$$

Conclusiones

- Existe un modelo predictor de la ansiedad ante los exámenes en estudiantes becarios (BECA 18) de la Universidad Continental con $y = 69,172 - ,282 * \text{EMES_M} + ,293 * \text{EMES-C} + ,026 * \text{autoestima}$.
- La variable exógena EMES_M es tiene dirección negativa a diferencia de la variable EMES_C y la autoestima que tienen orientación positiva como predictor dela ansiedad ante los exámenes en estudiantes becarios de la Universidad Continental.

- A mayor puntuación de la variable adaptabilidad medida a través de la Escala Multidimensional de Expresión social parte Motora, las puntuaciones de la parte cognitiva, la autoestima y la ansiedad ante los exámenes son inferiores, al existir una correlación negativa con $-.637$; $-.283$ y $-.362$.
- Las correlaciones de la adaptabilidad medida a través de la Escala Multidimensional de Expresión social parte cognitiva con la autoestima y la ansiedad son de orientación positiva con $.399$ y $.375$. Además, la autoestima con la ansiedad es de $.191$.

Referencias bibliográficas

- Albarrán, Y., (2004). Autoestima y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Tesis de maestría. Universidad "Rafael Urdaneta", Maracaibo, Venezuela.
- Beck, A. y Emery, G. (1985). *Trastorno de ansiedad y fobias, perspectiva cognitiva*: Nueva York: Biblioteca de psicología.
- Betancourt, C. (1986). *Adaptación del Inventario de Autoestima de Coopersmith*. Venezuela: Instituto Nacional de la Juventud.
- Caballo, V. (2007). *Manual de Evaluación y Entrenamiento de la Habilidades Sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Conde, E. (2004). La ansiedad en la educación musical. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 101-107.
- Escalona, A. y Miguel, J. (1996). La ansiedad ante los exámenes: evolución histórica y aportaciones prácticas para su tratamiento. *Ansiedad y Estrés*, 2/3 (2), 195-209.
- Fajardo-Vargas, V., Hernández-Guzmán, L. & CasoNiebla, J. (2001). La autoestima y su relación con la depresión, ansiedad y asertividad. *Revista Mexicana de Psicología*, 18 (1), 150.
- Fernández, A. (2009). Ansiedad durante pruebas de evaluación académica: Influencia de la cantidad de sueño y la agresividad. *Salud Mental*, 32 (6), 479-486.
- Figuroa, A. (2015). Los niveles de ansiedad en el desarrollo de las habilidades sociales de las ppl del Centro de Privación de Libertad de Personas Adultas Femenino Quito (CPLPAFQ). Tesis de grado. Universidad Central del Ecuador, Quito.
- Fisher, S. y Hood, B. (1987). The stress of the transition to university: a longitudinal study of vulnerability to psychological disturbance and home-sickness. *British Journal of Psychology*, 79, 1-13.
- García, C. (2005). Habilidades sociales, clima social-familiar y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Liberabit Revista de Psicología*. 11, 63-74.
- Goldstein, A., Sprafkin, R., Gershaw N. y Klein P. (1989). Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. *Un programa de enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Hernández, R; Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ta. ed.). México: Mc Graw Hill Interamericana.
- Jones, L. y Petruzzi, D.C. (1995). Test anxiety: A review of theory and current treatment. *Journal of College Student Psychotherapy*, 10, 1, 3-15.
- Mandler, G., & Sarason, S. B. (1952). *A study of anxiety and learning*. The Journal of Abnormal and Social Psychology, 47(2), 166-173. doi.org/10.1037/h0062855.
- Núñez, J., Salgado, A., González, J., Valle, A., y Bernardo, A. (2008). Ansiedad ante los exámenes: relación con variables personales y familiares. *Psicothema*, 20 (4), 563-570.
- Oblitas, L. (2004). *Psicología de la salud y calidad de vida*. México: Thomson.

Spielberger, C. (1980). *Test Anxiety Inventory. Preliminary Professional Manual*. Palo Alto, C.A: Consulting Psychologists Press.

Triola, M. (2012). *Estadística*. (Decimoprimer impresión). México: Pearson.

Valero, L. (1999). Evaluación de ansiedad ante exámenes: *Datos de aplicación y fiabilidad de un cuestionario CAEX*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, España. ISSN: 0212-9728.

Wilkinson, J. y Canter, S. (1982). *Social skills training manual: Assessment, programme design and management of training*. Chichester: Wiley.

Wolpe, J. (1981). *Psicoterapia por Inhibición Recíproca*. España: Española. p. 97.

CÓMO APRENDEN LOS NIÑOS Y NIÑAS, DE 8 Y 9 AÑOS, EN LA ESCUELA PÚBLICA

Claudia Torcominan

Heve Rigotti

Candy Fedelich

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina

Resumen

Este trabajo se propone realizar un aporte desde la psicología acerca de cómo se desarrolla el proceso de aprendizaje en una escuela primaria pública de la ciudad de Córdoba, tomando en cuenta que en el siglo XXI la educación se encamina a dar respuesta a demandas, requerimientos y expectativas sociales diversas a las que se enfrentaba en el siglo pasado. Para ello se realizó un abordaje particular, sin intenciones de generalización, a través de la metodología cualitativa. Se analiza más específicamente algunas maneras en que los niños de tercer grado aprenden en la escuela, a partir de la consideración de los recursos y estrategias utilizados por ellos, las modalidades que adquiere el aprendizaje en las distintas áreas de conocimiento, las evaluaciones y calificaciones como demostración o reflejo de lo aprendido, el grado de participación de los niños en las actividades escolares y los topos en que se desarrolla el aprendizaje. Por otro lado, se indaga el impacto de las diversas experiencias estudiantiles y la operación clasificatoria escolar en la construcción de subjetividad, tomando en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje y los sentidos que adquiere la experiencia escolar para los niños. Se da cuenta de cómo los vínculos se relacionan con el modo de aprender de los niños, abarcando los vínculos de niños y docentes, entre pares y con la familia. Por último, entre los resultados se pretende plasmar de manera sucinta los hallazgos más trascendentes obtenidos en la presente investigación y que tal vez se pierden de vista en el análisis profundo del discurso infantil, docente y de los demás integrantes de la institución educativa.

Palabras clave: Aprendizaje, niños/ niñas, escuela pública.

Abstract

This work proposes to make a contribution from psychology about how the learning process develops in a public primary school in the city of Córdoba, taking into account that in the 21st century education is aimed at responding to demands, requirements and diverse social expectations faced in the last century. To do this, a particular approach was carried out, without generalization intentions, through qualitative methodology. A more specific analysis is made of some of the ways in which third grade children learn at school, based on the consideration of the resources and strategies used by them, the modalities that learning acquires in the different areas of knowledge, evaluations and grades such as demonstration or reflection of what has been learned, the degree of participation of children in school activities and the points in which learning takes place. On the other hand, the impact of the various student experiences and the school classificatory operation in the construction of subjectivity is investigated, taking into account the different learning rhythms and the meanings that the school experience acquires for children. It realizes how the bonds are related to the way of learning of the children, including the bonds of children and teachers, between peers and with the family. Finally, among the results, it is intended to succinctly capture the most transcendent findings obtained in the present investigation and that perhaps are lost from sight in the deep analysis of children's, teachers' and other members of the educational institution.

Keywords: Learning, boys / girls, public school.

Introducción

Este trabajo analiza cómo aprenden los niños y las niñas en el siglo XXI en una escuela pública argentina. Entre los objetivos proponemos identificar los sentidos subjetivos atribuidos por niños y niñas de tercer grado a los aprendizajes y saberes escolares y determinar cómo intervienen los vínculos con pares, docentes y familia en dichos procesos.

Entre los referentes conceptuales tomamos aportes de la psicología histórica cultural, el psicoanálisis y la antropología basados en el diálogo entre teorías para comprender los problemas que demandan a la psicología en la actualidad.

La metodología de la investigación es cualitativa desde un enfoque etnográfico, interpretativo y constructivo cuyos recursos son la observación, entrevistas, talleres y grupos de discusión de niños y niñas y análisis documental. La población objeto de estudio la constituyen niños y niñas de tercer grado que asisten a una escuela pública de la ciudad de Córdoba. La escuela primaria es de gestión pública y se encuentra ubicada en la ciudad de Córdoba. Es un barrio heterogéneo que contiene viviendas unifamiliares y colinda con algunas viviendas colectivas, tales como las de barrio SEP. En las zonas aledañas encontramos grupos sociales de diverso nivel socio económico, que habitan barrios populares o privados. La zona en la que está emplazada la escuela es bastante concurrida. En los alrededores de la institución se pueden observar comercios de diversa índole. Estos últimos le dan su característica peculiar al barrio y atribuyen significado a las prácticas de la comunidad educativa. Entendemos que el sistema educativo se debe analizar en el contexto desde una mirada compleja.

Entre los resultados encontramos que el contexto escolar atribuye significado a las prácticas infantiles y educativas. En lo referente a las diversas realidades socioeconómicas, familiares y personales identificamos que estas intervienen en los aprendizajes escolares y vitales, como así también el tipo de ayuda que las familias brindan a sus hijos e hijas en los quehaceres escolares. Al respecto del espacio y el tiempo identificamos cómo interviene en la cotidianidad escolar. El tiempo se mantiene como un organizador cíclico y rutinario de la jornada escolar y los espacios determinan lo que se considera aprendizaje. En ese sentido los que ocurren en el aula se consideran aprendizajes en cambio las actividades realizadas en otros sitios, como el patio no son consideradas como tales. Las modalidades de aprendizaje varían según los recursos docentes, las estrategias que ponen en juego los niños, las áreas de conocimiento, las modalidades evaluativas y los vínculos que intervienen.

2- ¿Cómo aprenden los niños y niñas en la escuela?

Para describir los sentidos subjetivos otorgados por los niños y niñas a los aprendizajes escolares analizamos las actividades áulicas y modalidades de aprendizaje. Entre ellas distinguimos: recursos docentes, estrategias infantiles, evaluaciones y trabajo individual-grupal, entre otros.

1. Recursos docentes: Los recursos docentes se vinculan a lo que las maestras definen como necesidades infantiles. Entre ellos se observan: pizarrón, medios audiovisuales, actividades de lectoescritura, los experimentos y tareas extraescolares. Las maestras cuentan que los niños y niñas requieren diversificar las estrategias porque en ocasiones se aburren: –“Y, planteando diferentes estrategias... algunos, depende el chico. Son dispersos, vos viste... A veces traigo videos cortos (si son muy largos se cansan) o fotos para explicarles de una forma más explícita, les doy poquito, conciso, porque se aburren, que ellos vayan poniendo lo que saben. No solo es lo que uno sabe, lo que les enseña, a veces ellos saben más que uno sobre algunas cosas...”

Son poco frecuentes los intentos de integración o entrecruzamiento entre lo aprendido en las distintas asignaturas. Estos son diferentes de acuerdo con las áreas de conocimiento e intervienen en relación con el placer, la participación/ implicación o la pasividad en las actividades. En asignaturas como lengua, matemática, ciencias sociales y naturales encontramos que el docente enseña con un estilo directivo y magistral, enfocado en la propuesta pedagógica y temática. Se observa que en este tipo de clases los niños y niñas están mayoritariamente pasivos y parecería que han internalizado ya el oficio de alumno referido a que se espera que escuche, repita y obedezca. En cambio, el comportamiento difiere cuando se utilizan recursos tecnológicos o temas de actualidad, donde los niños o niñas participan, interrogan e interactúan con pares.

Observamos que el pizarrón organiza la tarea áulica y su utilización puede dinamizar cuando quiénes escriben son niños y niñas. Una invitación de la maestra genera entusiasmo y aumento de motivación, levantan la mano para pasar a la posición de enseñar y mostrar. (RCC)

2. Estrategias infantiles: se observa que los niños y niñas despliegan una diversidad de estrategias a la hora de aprender que nos darían cuenta de su subjetividad. Según los relatos infantiles aprenden contenidos escuchando a las maestras, las fotocopias, portándose bien, prestando atención, estudiando, con la televisión, computadora, tabletas, revistas, libros, preguntando y las pruebas. También mencionan las actividades extraescolares, lúdico-recreativas, deportivas u de oficios. Los niños esconden, reprimen o disimulan sus estrategias de aproximación y apropiación de saberes para no ser catalogados como niños con dificultades de integración y convivencia grupal o con problemas de aprendizaje. Entre las estrategias infantiles que identificamos en el aula encontramos: atención, memoria, interacciones, errores de proceso, lectoescritura. 1- La atención es variable en el aula. Algunos prestan atención y otros no. En ocasiones estos últimos completan su proceso de aprendizaje en la casa; asimismo se observa que algunos niños o niñas con mayor labilidad para atender sienten dificultades cuando sus pares interfieren, molestan o interrumpen. 2- La memoria es otra estrategia frecuente utilizada para recordar aprendizajes previos sin embargo la mencionan vinculada a las evaluaciones y tareas como leer varias veces para recordar algún tema, “lo leo y después mi mamá me dice ‘bueno leelo de nuevo’,” hasta no sé cinco veces, hasta que lo aprenda, hasta que lo tenga memorizado. Los docentes piden explícitamente a los niños que no memoricen determinados contenidos: “(D1-escribe en pizarrón) Esto es para que lo sepan y lo lean, no hace falta que sea de memoria”-Quizás esta indicación no es bien comprendida por los niños y niñas que no saben qué cosas sí y cuáles no hay que memorizar.

3- Las tecnologías: encontramos que los niños las vinculan a las tareas –“El celular... sí sirve (para aprender) si no copiaste lo que había de tarea, le mandas a los otros para que te digan qué había que hacer– “sirve para buscar cosas... en la casa porque en la escuela no se puede”–. En el aula observamos que modifica las interacciones áulicas ya que con el material audiovisual los niños y niñas incrementan su participación. Los videos y materiales concretos brindan experiencias con los objetos que permiten a niños y niñas apropiarse de los conocimientos y vincular aprendizajes previos y cotidianos a los escolares.

4- Los errores: son señalados de modo punitivo por los docentes, dificultando que los niños los interpreten como parte del proceso de descubrimiento de un conocimiento nuevo.

5- La lectoescritura: es considerada por los maestros una actividad básica sin embargo encontramos que no genera empatía en los y las alumnos. Esto se vincularía a lo que Corea y Lewkowicz (2008) refieren respecto a la lectura, el examen y la escritura son prácticas escolares destinadas a instituir la memoria como una de las condiciones materiales básicas para el ejercicio de las operaciones que requieren estar concentrados, quietos en un lugar, sin moverse y alejados. Quizás por ello no identificamos motivación por leer en voz alta –D2: ¿quién lee? J.B: yo no...La docente invita a otros niños ¿seguís leyendo vos? JC: no quiero. Lee otro niño D: muy bien, pero tenés que practicar frente al espejo y hablar fuerte. J.B: yo a eso lo llamo loco. D: no, eso es como una terapia para animarse a leer en voz alta. - (RCC). Aparecen negativas semejantes ante propuestas en la clase lengua donde la consigna es inventar un final alternativo a un cuento -N: seño ¿tenemos que inventar un cuento nuevo? D1: sí-N: ¡oh, no! ¿Otra vez inventar cuentos? y en una prueba -D1 le pide que complete la historia a J.B y este se para con los puños J.B: ¡es que no sé escribir más largo! (RCC). Pese a la insistencia de las docentes en la importancia de la lectoescritura en distintas ocasiones aparecen las resistencias infantiles- “S: ¡señ, es mucho para copiar! D1: ¡vayan practicando! -Varios: [cantando] ¡In –Jus – Ticia! ¡In – Jus – Ticia! ¡Oh!!!! –(RCC)

6-Trabajo individual o grupal: El trabajo individual o grupal es una estrategia posible si la proponen los docentes que la seleccionan según los objetos curriculares. Desde la perspectiva infantil diferencia las experiencias de aprendizaje. En matemáticas y lengua predominan las actividades individuales, mientras en ciencias, plástica, música, tecnología y educación física las propuestas grupales. Se observa que estas últimas favorecen procesos de aprendizaje en la comunidad epistémica, son interactivas y permiten profundizar temáticas y ampliar la visión personal de cada niño o niña. En ellas construyen activamente el conocimiento, exteriorizan sentimientos y se da lugar a la curiosidad, creatividad, participación, implicación y placer en el conocer.

7- Las instancias evaluativas: los niños y niñas cuentan que las evaluaciones les generan diversos estados de ánimo y emociones entre los cuales mencionan el nerviosismo, angustia ante los resultados y el lugar de estos en los ideales familiares. La importancia o utilidad de las instancias evaluativas es aprender, evaluar y volver a ver los temas en la carpeta. Afirman que las pruebas requieren preparación previa extraescolar con ayuda de adultos (padres, madres u otros), a través de estrategias de lectura, repetición y preguntas, aunque algunos cuentan que no se preparan. Por lo general los niños realizan las evaluaciones de forma individual en un clima de silencio, quietud, y concentración, excepto en educación física que suelen ser grupales.

8- El placer de aprender en la escuela: Según las reflexiones infantiles la finalidad primordial de concurrir a la escuela es aprender cosas, su valor se enfoca en el presente, con énfasis en poner en práctica conocimientos, entender, ayudar a hermanitos/ hermanitas o compañeros, alcanzar la inteligencia como cualidad valorada, enfrentar miedos y desafíos cotidianos, aplicar habilidades adquiridas y conocer acerca de algunas temáticas, así como aprender hábitos actitudinales como estudiar y prestar atención. También valoran lo aprendido con miras a un futuro cercano en la escuela: obtener buenas calificaciones, pasar de grado; o un futuro distante: enfrentar desafíos laborales futuros (lo que resulta un tema a explorar) adquirir aptitudes personales de eficacia, obtener un buen trabajo y bien remunerado. Así, se van perfilando intereses y aspiraciones laborales y la posibilidad de elección de una carrera

profesional desde temprano. El desinterés o desagrado de los niños y niñas por asistir a la escuela está ligado a diversidad de razones entre los cuales encontramos cuestiones de índole individual o institucional, la relación con la autoridad, la motivación y el aburrimiento y la presión por el futuro citada.

Otro elemento significativo que se identifica son las acciones clasificatorias de los docentes– “los dos terceros son diferentes, uno es chato el otro es participativo” (D1)– y en ocasiones estas acompañan a las calificaciones o diferenciación entre quienes aprenden con facilidad o presentan dificultades. Las notas movilizan en los niños emociones relacionadas con los ideales y expectativas de los adultos sobre su desempeño en la escuela y se acompañan de expresiones diversas como miedo, deseo de no decepcionar, llanto, preocupación, comparación, temor a retos y represalias parentales, felicidad, orgullo, indiferencia o sorpresa relacionada con el rendimiento escolar habitual. La importancia que les otorgan está relacionada con el futuro (pasar de grado), a condiciones y características personales –ser inteligente y no ser “burros”–. Los obstáculos que se presentan para la comprensión y el aprendizaje pueden ser individuales, pedagógicos, institucionales o vinculares, pero identificamos que los niños o niñas con bajo rendimiento académico tienden a responsabilizarse de su propio fracaso y construyen una imagen negativa de sí mismo.

3- Tramas vinculares y aprendizaje en la escuela primaria

Para determinar la intervención de los vínculos de los niños y niñas con la escuela, los docentes, los pares y las familias en los aprendizajes escolares tomamos en consideración la escuela como contexto donde las tramas vinculares se inscriben. La comunidad de la escuela donde los aprendizajes se inscriben es caracterizada en el discurso de docentes como comprometida: “Es una escuela que tiene recursos, en comparación con otras...materiales, pero la parte humana muy contenidos...los chicos, y los docentes bien asesorados cuando pasa algo... Hay padres que se ocupan y padres que no, pero no son tantos como en otras escuelas. Esta comunidad es comprometida” (D1). Esto se repite cuando las maestras describen a las familias y autoridades de la escuela: “Los directivos son los que más se preocupan, observan a los chicos, te apoyan. Si vos les comentas de una problemática citan a los padres, aunque yo no soy mucho de llamar a las familias, prefiero que las cosas se resuelvan en el aula... Pero si los citas, los padres vienen... Sí, no todos, por ahí hay padres que trabajan y no pueden salir, es comprensible, pero nunca me ha pasado citar y que no vengan.” (D2).

Durante el trabajo de campo, se observa este compromiso en situaciones cotidianas frecuentes y en hechos eventuales

Para profundizar en la trama vincular analizamos de forma discriminada los diferentes vínculos interpersonales que forman parte de la vida escolar.

Los vínculos con la escuela: En las entrevistas los niños y niñas diferencian lo que les gusta o no de la escuela. Mencionan su gusto por los actos: “¡los actos! Aunque en los actos no me gusta actuar, no me gusta que me vean toda la gente, porque me da vergüenza” (B.D).

Entre sus desagradados identificamos el horario, las pintadas sobre las paredes y la convivencia conflictiva entre pares–“levantarme temprano para venir”, “... a mí no me gusta porque ahí escriben cosas ¡mirá! [señala a las escaleras]”; “[no me gusta] que me peleen” “no me gusta que se me burlen”. Existe en los niños conciencia de reciprocidad en la relación con los pares: “a mí me gusta casi todo de la escuela, pero lo que no me gusta es que cuando yo pego, me la devuelvan, y además

no me gusta mucho pegar”, “lo único que a mí no me gusta es que venga alguien y me moleste, como él-“.

Otro aspecto a considerar es cuando refieren al estilo de gestión de la autoridad de la dirección – “a mí lo que no me gusta es la directora... Vos tenés que hacer lo que la seño directora te dice, te hace recordar lo que hiciste bien y mal, solo que lo tenés que razonar para no hacerlo nunca más”, “lo que no me gusta... es la dirección y lo que... porque te retan, porque te pueden expulsar...”. Encontramos como la autoridad está identificada con la dirección y su estilo de señalar los comportamientos inadecuados atemorizan de modo que el miedo al reto o a ser expulsado funciona como límite. Corea y Lewkowicz (2005) afirman que mientras la autoridad es institucional, general, sistemática, la confianza es focal, puede perderse o desvanecerse, ya que se sostiene por las operaciones que generan confianza, confío porque el otro se hace necesario para mí y quizás en estas situaciones la relación con la dirección es distante por ello aún identificamos solo temor y no confianza.

Vínculo docente y alumno / alumna: Podemos identificar en estos vínculos aspectos actitudinales, metodológicos y curriculares. Como señala Torcomian, C. (2006) encontramos en las maestras estrategias actitudinales que contribuyen al establecimiento de vínculos como el carisma, el humor, la ayuda, el cuidado o las preguntas que generan reflexión y favorecen el establecimiento de una relación transferencial que alienta la iniciativa y protagonismo epistémico de los alumnos y las alumnas. Entre los recursos metodológicos identificamos las diferencias que se producen ante la intervención de vías lúdicas que propician el uso de conocimientos adquiridos para la resolución de problemas significativos, incentivando la cooperación y cuando el docente impone su voluntad o punto de vista, reprime o desvaloriza a un alumno/alumna o utilice refuerzos negativos, castigos y la descalificación. En la relación docente-alumno intervienen las emociones y los afectos, lo que pone de manifiesto la presencia de fenómenos transferenciales y contra transferenciales. Entre los niños no hay acuerdo acerca de si la buena o mala relación con los docentes se conecta con la calidad de aprendizajes sin embargo si refieren la participación de estos aspectos en las relaciones con sus docentes.

Los vínculos entre pares: las relaciones entre hermanos, amigos y compañeros permiten establecer lazos y aprendizajes sociales para múltiples situaciones. Los niños o niñas los reconocen como un recurso para jugar, responder a las expectativas institucionales, enfrentar conflictos a fin de sentirse acompañados ante situaciones escolares desagradables. Los niños y niñas cuentan que la relación con sus pares ocupa gran parte de su vida cotidiana y como todas las interacciones generan simpatías, afectos, amistades, peleas, burlas, maltrato, acoso escolar, hostilidad y rivalidad que van construyendo el sentido de nosotros / otros, la pertenencia y diferencia. Pero también se observa una actitud de preocupación mutua frente a eventos relevantes, enfermedades o situaciones que los afectan. De acuerdo con la visión infantil, la buena relación con los compañeros es un factor para mejorar el aprendizaje mientras que algunas amistades no son beneficiosas para el proceso de aprendizaje. Consideran que el trabajo en grupo es positivo exceptuando aquellos niños o niñas que prefieren trabajar solos y los que han tenido experiencias previas en las que no funcionó esta modalidad de aprendizaje.

Los vínculos entre escuela/familia/niño: La situación familiar de los niños y las niñas es diversa de acuerdo con las nuevas configuraciones familiares de nuestra época. Muchas de las vivencias familiares y sucesos particulares de la vida cotidiana de los niños y niñas intervienen en los procesos

de aprendizaje. Algunos exteriorizan en la escuela circunstancias familiares que los entristecen o preocupan, que les producen temor, alegría, enojo, frustración, angustia y otros no. Generalmente los docentes relacionan el rendimiento escolar de los alumnos con la realidad familiar y expresan la importancia del incentivo y la motivación que reciban en su casa, más allá de que no identifican cuándo las razones que intervienen en los problemas para aprender son escolares.

Los niños y niñas relatan la importancia que posee para el aprendizaje el apoyo e incentivo familiar diferenciando aprender con las maestras y con su familia. Sin embargo, en relación con sus aprendizajes atribuyen más importancia a lo que refieren como su propia voluntad de estudiar o asistir al colegio y no relacionan explícitamente lo que ocurre fuera de la escuela y el proceso de aprendizaje.

Los niños y niñas cuentan que cuando quieren saber sobre algún tema o realizar la tarea extraescolar o estudiar acuden a algún familiar (madre, padre, abuelo, hermano mayor), maestra particular o solos si no existe disponibilidad de tiempo familiar, intelectual o afectiva, lo que se expresa como –mi mamá no sabe, se enoja cuando me ayuda o se pone nerviosa y grita–.

Circunstancia especial merecen los relatos en los que cuentan modalidades cambiantes para realizar la tarea dado que algunos días están con su padre y otros con su madre. Se observa que estas situaciones obstaculizan o demoran la organización de las actividades. Estudiar con otro u otra revierte la falta de deseo de hacerlo por ello los niños y niñas buscan dicha ayuda sin embargo observamos que los padres o madres que no han finalizado la escolaridad no son considerados fuente confiable de información y ayuda en la tarea escolar por sus hijos o hijas.

Conclusiones

Responder al interrogante cómo aprenden los niños y niñas de 8 y 9 años en la escuela conduce a la experiencia de campo. Para Fernández, L. (2010) las instituciones educativas definen un espacio de tres, donde el modo en que se establece la dialéctica institucional define los vínculos donde se desarrollan los procesos educativos.

Maquilón Sánchez, J., Sánchez Martín, M., Cuesta Saez de Tejada, J. (2016) a partir de una investigación de tipo cuantitativa realizada en la Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada-México, analizaron la relación entre motivaciones y estrategias del alumnado, e intenciones y estrategias del profesorado.

Los sentidos subjetivos otorgados por los niños y niñas a sus aprendizajes escolares se relacionan con sus experiencias en la escuela y la familia. En coincidencia con Schlemenson, S. (1998) hemos podido observar que el aprendizaje no se circunscribe a la construcción acumulativa de conocimientos. Aprender es una forma de abrirse hacia el mundo, es participar de novedades, progresar, enriquecerse y no todos acceden al aprendizaje del mismo modo, ni con el mismo interés. La calidad del aprendizaje estaría determinada por la disponibilidad psíquica para concretarlo, más que por un caudal intelectual genéticamente heredado. No hay dimensión objetiva, la vivencia de lo vivido es inseparable de la configuración subjetiva que se organiza en el curso de la experiencia. González Rey (2011) entiende desde una perspectiva histórica cultural de la psicología que la subjetividad representa un sistema abierto que se expresa en las acciones. Estas están vinculadas a la cultura y a las emociones. La subjetividad solo emerge en producciones de la persona en tramas que implican su

posición de sujeto, en las que tiene que tomar decisiones, confrontarse con el otro, revivir memorias cargadas de afectos.

La investigación constructivo-interpretativa avanza sobre un modelo de inteligibilidad que permite ir produciendo explicaciones sobre procesos diferentes de un mismo fenómeno, donde el caso singular se convierte en la piedra angular de un modelo teórico en desarrollo, dentro del cual las informaciones singulares ganan un extraordinario valor heurístico. Cada caso, cada escuela, aporta informaciones únicas que adquieren un valor de generalización explicativa solo en su articulación con los significados en movimiento del modelo teórico (González Rey, 2011).

Entre las estrategias infantiles que se ponen en juego a la hora de aprender en la escuela identificamos memoria, atención y ejercitación sin embargo la motivación y el sujeto activo aparecen ante propuestas de participación que movilizan al niño o niña a enseñar aquello que sabe e integrarlo al tema escolar. La rigidez o el estereotipo de enseñanza conservador proponen distancia en los que los niños y niñas se sujetan al deber ser con menor implicación subjetiva. Leer y escribir son dos actividades consideradas básicas por las maestras que no motivan a los niños y niñas a participar. Entendemos que este punto merece profundizarse para indagar sobre variables que intervienen.

Por otra parte, la trama vincular les resulta central para los procesos de aprendizaje. Los niños y niñas cuentan la importancia de aprender con otros/as. En la casa, ese otro/ otra es un adulto o familiar confiable, al que se le reconoce un saber vinculado a lo escolar. Los vínculos permiten aprendizajes que van más allá de los contenidos ya que cuentan que las relaciones con sus pares ocupan gran parte de sus vivencias cotidianas otorgándoles un valor para las situaciones sociales desde la ayuda en tareas escolares o la resolución de conflictos.

Asimismo la trama vincular permite aprender normas y límites. En la relación con la directora aprenden sobre la autoridad a la que señalan vinculada al miedo. La autoridad es quién limita y esta puede llegar al extremo de excluirlos lo que produce distancia y miedo a perder algo valioso. Consideramos que este punto puede obedecer a la singularidad de esta escuela y su directora, sin embargo, abre a interrogantes a seguir estudiando.

En la presente investigación se constata que, tal como afirma Maldonado, H. (2004), en las instituciones educativas actuales persisten prácticas naturalizadas por la “Didáctica Magna”, obra escrita por Comenius en 1679, tales como: presencia de un solo maestro para un grupo de alumnos homogéneos en edad, distribuidos en grados de dificultad, calendario único, uso de libros con gráficos e imágenes. Mientras en la Edad Media existían aprendices, la pedagogía moderna crea la categoría de alumno y a través de la institución escolar encierra la niñez (encierro espacial, topológico, corpóreo y epistemológico). Surgen así niños calificados como buenos, malos, perversos, sanos, haraganes, trabajadores, aplicados, obedientes, indisciplinados, hiperactivos, retrasados, inmaduros, atípicos, disléxicos, marginales, etcétera.

La relación con la escuela expresa representaciones del imaginario familiar y social en cuanto es un lugar donde se aprenden conocimientos de utilidad para el futuro mediato y lejano. Esto último resulta significativo ya que identificamos que los niños y niñas vinculan los aprendizajes escolares y el rendimiento académico a su futuro laboral. La escuela es un lugar para tener trabajo y bien remunerado lo que pone de manifiesto una temprana preocupación que podría intervenir

obstaculizando aprender por descubrimiento vinculado a la propia curiosidad e iniciativa infantil más espontánea.

Referencias bibliográficas

- Arrúe, C. y Elichiry, N. (2014). Aprendizaje situado, actividad e interactividad. Análisis de talleres de juego en la Escuela Primaria. *Anuario de investigaciones*, vol. XXI, 2014. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo-oa?id=369139994006>
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2005). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, L. (1994, 1998). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*, Buenos Aires: Paidós.
- González Rey, F. (2002). *Sujeto y subjetividad una aproximación histórico cultural*. México: Thomson.
- _____. (2011). *El Sujeto y la subjetividad en la Psicología social. Un enfoque histórico- cultural*, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Maldonado, H. (2004). *La intervención psicológica en el k/campo educacional en escritos sobre psicología y educación*. Córdoba: Espartaco.
- Maquilón Sánchez, J., Sánchez Martín, M. y Cuesta Saez de Tejada, J. (2016). Enseñar y aprender en las aulas de Educación Primaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 18, no. 2. Universidad Autónoma de Baja California. Ensenada, México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo-oa?id=15545663011>
- Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de cultura económica.
- Salamanca Castro, A. & Martín-Crespo Blanco, C. (2007). El diseño en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*, 26.
- Schlemenson, S. (1998). *El aprendizaje un encuentro de sentidos*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Torcomian, C. (2006). "Una mirada psicoanalítica de la relación docente alumno", En: *El Banquete de Platón y su proyección en la escuela de nuestro tiempo*, Cap. "Estudios Platónicos II", Ediciones del Copista, año 2006, ISBN: 978-987-563-103-8.

MEDIACIÓN LECTORA PARA EL DESARROLLO DE CONCIENCIA EMOCIONAL, FLEXIBILIDAD COGNITIVA Y CONTROL INHIBITORIO EN ESCOLARES

Flor Velasco Gutiérrez

Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México

Vicenta Reynoso-Alcántara

Facultad de Psicología, Universidad Veracruzana, Xalapa, México.

Resumen

La conciencia emocional es la capacidad de percibir, identificar y etiquetar emociones propias y de otros. Es posible que, favoreciendo su desarrollo, pueda favorecerse el nivel de ejecución de las funciones ejecutivas. Una forma de promoverla es la lectura mediada, donde el adulto facilita los encuentros del niño con el libro, invitando a la exploración de emociones y cogniciones. **Objetivos.** Evaluar el impacto de un programa de mediación lectora dirigido a estimular la conciencia emocional como medio de desarrollo de funciones ejecutivas de niños escolares. **Participantes.** Veinte niños de 6 a 8 años. **Diseño.** Cuasi-experimental, transeccional, correlacional-causal con pre-prueba, intervención y post-prueba con un solo grupo. **Instrumentos.** Cuestionario Sociodemográfico; Behavior Rating Inventory of Executive Functions para Padres; Evaluación Neuropsicológica Infantil; Stroop Emocional; Test de los Cinco Dígitos y Cuestionario de Emociones Infantil. **Procedimiento.** Obtención de consentimientos, asentimientos informados y datos sociodemográficos. Aplicación de instrumentos individualmente pre y post intervención. Intervención de seis sesiones grupales de 1 hora y media para estimular la conciencia emocional con mediación lectora abordando seis emociones. **Resultados.** Se realizaron pruebas no paramétricas comparando puntuaciones en las pruebas pre y post intervención, encontrando diferencias en fluidez verbal frutas (M = 10; 12), animales (M = 9; 11), fonémica (M = 10; 12), fluidez gráfica semántica (M = 9; 10), errores en lectura del FDT (M = 0.35; 0.05), conteo (M = 2.3; 0.80) y alternancia (M = 8; 5), en la emoción Serenidad (M = 6; 8), y aciertos (M = 15; 18) y errores en Stroop emocional verbal (M = 5; 1). Todas las diferencias son significativas con $p < .05$. **Conclusiones.** Se observaron cambios, principalmente en fluidez verbal, gráfica y en habilidades relacionadas con flexibilidad cognitiva y control inhibitorio, que podrían ser consecuencia de la implementación del programa. Al no tener grupo control, los resultados no son concluyentes.

Palabras clave: Emociones, mediación lectora, control inhibitorio, flexibilidad, funciones ejecutivas

Abstract

*Emotional consciousness is the capability of identifying and labeling ourselves and others emotions. It is possible that fostering its development, the executive functions' level of execution could be fosters as well. One way of promoting such a capability is mediated reading, where the adult facilitates the encounters of the child and the book, inviting to an exploration of emotions and cognitions. **Objective.** To evaluate the impact of a reading mediation program aimed to stimulate emotional consciousness as a means for the development of executive functions in school children. **Participants.** Twenty 6 to 8-year-old children. **Design.** Quasi-experimental study, transeccional, correlational-causal with pre-test, intervention and post-test with a single group. **Instruments.** Socio-demographic questionnaire for parents; Behavior Rating Inventory of Executive Functions for parents, Neuro-psychological children evaluation; Emotional Stroop for children; Five Digit Test and Child Emotions Questionnaire. **Procedure.** Consent obtaining, informed consent and socio-demographic data. Pre-test: instrument application individually administered. Intervention: six two-hour group sessions to stimulate emotional consciousness through reading mediation, dealing with six basic emotions with the objective of identifying, labeling and comprehending their own emotions and others'; as well as being aware of the interaction between emotion, cognition and behavior. **Results.** Non parametric*

*tests were realized comparing the participants' scores in tests before and after the intervention. Differences in verbal fluency were found, fruit (M = 10; 12), animals (M = 9; 11), phonemic (M = 10; 12), graphic semantic fluency (M = 9; 10), FDT reading errors (M = 0.35; 0.05), counting (M = 2.3; 0.80) and alternation (M = 8; 5), as well as in the emotion Calm (M = 6; 8) and correct answers (M = 15; 18) and errors in emotional verbal Stroop (M = 5; 1). All the differences are significant with $p < .05$. **Conclusions.** Some changes were observed, mainly in verbal and graphic fluency, and in abilities related to cognitive flexibility and inhibitory control, which could be the consequence of the program's implementation. As we do not have a control group, the results are non-conclusive.*

Key words: Emotions, reading mediation, inhibitory control, flexibility, executive functions

Introducción

La presente investigación sienta sus bases en la perspectiva de la neuropsicología que busca relacionar las funciones psicológicas con la maduración del Sistema Nervioso (Matute, Rosselli, Ardila & Ostrosky, 2007, p. 3). En la primera infancia, se observa un aumento en la capacidad de interactuar con los estímulos del medio ambiente y el desarrollo psíquico estará ligado a la conducta motriz, el lenguaje, el conocimiento visoespacial, la memoria y las funciones ejecutivas (Matute *et al.*, 2007, p. 5). Las funciones ejecutivas se reconocen como un conjunto de funciones cognoscitivas que permiten hacer planes, solucionar problemas y generar estrategias para alcanzar metas específicas que el entorno demanda. Las recientes investigaciones, han relacionado dichas funciones ejecutivas con las emociones en tanto que son habilidades que tienen que ver con la atención-regulación implicadas en la solución de problemas conscientemente dirigidos a un objetivo donde están implicados el control del pensamiento, la acción y la emoción. La flexibilidad cognitiva, la memoria de trabajo y el control inhibitorio son las funciones ejecutivas que se destacan en las investigaciones por tener una implicación más clara en dicho proceso (Zelazo *et al.*, 2016, p. 2).

Objetivos

General. Evaluar el impacto de las actividades de mediación lectora enfocada a la estimulación de la conciencia de las emociones, en el reconocimiento de expresiones faciales, fluidez verbal, fluidez gráfica, control inhibitorio y flexibilidad cognitiva con un grupo de niños de 6 a 8 años de edad.

Específicos.

- Determinar el nivel inicial de habilidades de reconocimiento de expresiones faciales, fluidez verbal, fluidez gráfica, control inhibitorio, flexibilidad cognitiva y conciencia emocional.
- Llevar a cabo actividades de mediación lectora enfocadas a la identificación y comprensión de las emociones.
- Determinar el nivel final de habilidades de reconocimiento de expresiones faciales, fluidez verbal, fluidez gráfica, control inhibitorio y flexibilidad cognitiva.
- Analizar las diferencias entre el nivel de ejecución inicial y el nivel de ejecución final de habilidades de reconocimiento de expresiones faciales, fluidez verbal, fluidez gráfica, control inhibitorio y flexibilidad cognitiva.

Marco conceptual

Las emociones son definidas como las respuestas o estados complejos dirigidos al entorno, que se caracterizan por la excitación que predispone a la acción. (Bisquerra, 2009, p. 20). Dichos estados son provocados por situaciones específicas que representan problemas adaptativos durante la historia evolutiva. La conciencia emocional, por su parte, es la capacidad de percibir, identificar y etiquetar los propios sentimientos y emociones. Implica la posibilidad de usar un vocabulario adecuado y expresiones de acuerdo al contexto cultural, comprender las emociones de los otros, percibir las emociones y sentimientos de otras personas así como tener una relación empática con esas vivencias emocionales a partir de comunicación verbal y no verbal acorde al contexto cultural; y finalmente, tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento, que es la capacidad de regular la relación entre los estados emocionales y la emoción a partir del razonamiento (Bisquerra, 2009).

Al respecto, existen dos conjuntos de habilidades del lóbulo prefrontal que están relacionadas y que son diferentes entre sí: (a) las metacognitivas, que implican la habilidad para solucionar problemas, planear, el control inhibitorio, el desarrollo de estrategias y la memoria de trabajo; (b) las emocionales, asociadas con la coordinación de la cognición y la emoción e implican la habilidad de satisfacer los impulsos básicos de manera que puedan ser aceptables socialmente (Ardilla & Ostrosky-Solís, 2008, p. 5). El desarrollo de la conciencia emocional ha sido asociado con el de las funciones ejecutivas pues comparten activación de estructuras cerebrales como el córtex prefrontal dorsolateral y ventrolateral. Así, es posible que, al favorecer el desarrollo de la conciencia emocional, podría favorecerse el desarrollo de otras funciones ejecutivas.

La investigación reciente subraya que las habilidades de las funciones ejecutivas proveen de importantes cimientos para el aprendizaje y la adaptación en diferentes contextos, incluyendo la escuela o educación formal; que las dificultades con estas funciones están correlacionadas con los retos del aprendizaje y con diferentes problemas de comportamiento, por lo que se consideran una característica importante de muchos desordenes tanto emocionales como comportamentales, del neurodesarrollo, del espectro autista y de diferentes discapacidades de aprendizaje que interfieren con la educación en la infancia; y finalmente, que las funciones ejecutivas son habilidades maleables que pueden modificarse y ser influenciadas tanto por experiencias negativas como positivas (Zelazo, Blair & Willoughby, 2016, pp. 1-2). Así, se asume que la atención y calidad educativa a temprana edad pueden mejorar dichas habilidades.

En esta investigación se plantea que una forma de promover la conciencia emocional es la lectura mediada de la literatura infantil en la que el adulto facilita los encuentros del niño con el libro. Al hacerlo se promueve la exploración de deseos, emociones y cogniciones. La lectura mediada – entendida desde el concepto vygotskyano de mediación– es una alternativa en la que el adulto es un puente que facilita los encuentros con la lectura y genera un espacio gratificante de armonía y afectividad para la convivencia grupal. Se concibe la literatura como un vehículo para la imaginación a través de enunciados de ficción (Riquelme & Munita, 2011, p. 273).

La teoría comunicativa de Oatley y Johnson-Laid (2006) postula que la literatura puede sugerir emociones porque nos identificamos con los protagonistas, es decir, generamos empatía o antagonismo; y que las emociones también pueden depender de los recuerdos personales, ya que las situaciones literarias pueden traer a la memoria recuerdos de situaciones similares de la vida

personal. Las interacciones que suceden en los libros ponen en juego diferentes sentimientos, valores, conductas y reflexión sobre las consecuencias, así la lectura es una posibilidad de alfabetización emocional que mediante la ficción hace una metarrepresentación del mundo real y la conecta con nuestra propia experiencia emocional (Riquelme & Munita, 2011).

Metodología

Tipo de investigación. Investigación cuasi experimental de tipo correlacional-causal. Diseño transeccional correlacional-causal con pre-prueba, intervención y post-prueba con un solo grupo de niños.

Población. Grupo de 10 niñas y 10 niños de edades entre 6 y 8 años que pertenecen a dos grupos de Taller 1 de una escuela primaria privada ubicada al sur de la Ciudad de México.

Procedimiento de selección de la muestra. Muestreo no probabilístico de niños y niñas que accedieron a participar en la investigación y padres que autorizaron, mediante consentimiento informado. Se excluyó a una niña debido a que no quiso colaborar en las evaluaciones previas a la intervención.

Instrumentos

- Cuestionario Sociodemográfico para padres.
- BRIEF para padres (Behavior Rating Inventory of Executive Function), Second edition, adaptación española: Evalúa la función ejecutiva mediante nueve escalas clínicas (inhibición, supervisión de sí mismo, flexibilidad, control emocional, iniciativa, memoria de trabajo, planificación y organización, supervisión de la tarea y organización de materiales), tres índices generales: Índice de Regulación Conductual (IRC) Índice de Metacognición (IM) y un índice global de función ejecutiva (Gioia, Isquith, Guy, & Kenworthy, 2015; Maldonado, Fournier, Martínez, González, Espejo-Saavedra & Santamaría, 2017).
- Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI): Evalúa 12 procesos neuropsicológicos divididos en 4 segmentos. Se aplicaron los segmentos donde se evalúan habilidades perceptuales visuales, (solo reconocimiento de expresiones); fluidez verbal y gráfica; y flexibilidad cognitiva (Matute, Rosselli, Ardila & Ostrosky, 2007).
- Stroop emocional para niños (facial y verbal): Evalúa la capacidad cerebral a través de tareas específicas y conscientes que permitan establecer el nivel de cognición social para después vincularlo con su nivel de apego en pares. Consta de cuarenta imágenes con rostros de niños y niñas en estados de ánimo feliz o enojado y frente a ellos se presenta la palabra “feliz” o “enojado” las cuales pueden ser congruentes con la emoción del rostro o incongruentes. Se presentan dos tareas: una para identificar la emoción del rostro e imitarla (Stroop emocional); y otra para identificar la palabra que esta sobre la imagen e imitar la palabra (Stroop verbal). (Koizumi, 2007).
- Test de los Cinco Dígitos (FDT): Su objetivo es describir la velocidad y la eficiencia del procesamiento cognitivo, la atención sostenida, la automatización y la capacidad para gestionar y modular el propio esfuerzo mental en un aumento de dificultad. Presenta cuatro condiciones diferentes que se secuencian en orden creciente de dificultad. En cada una de estas se presenta una lámina con 50 estímulos. Las situaciones de evaluación son lectura,

conteo, elección y alternancia. Tiene efecto Stroop y por tanto, evalúa la velocidad de procesamiento cognitivo, la capacidad de enfocar y reorientar la atención y la capacidad de hacer frente a la interferencia (Sedó, 2007).

- Cuestionario de Emociones Infantil (CEI): Identifica emociones placenteras y displacenteras en niños. Consta de 2 partes, en la primera se evalúa de forma proyectiva la presencia de emociones (ira, tristeza, vergüenza, ansiedad, culpa, celos, envidia, orgullo, esperanza, alegría, gratitud, serenidad y simpatía) a través de diferentes situaciones que se corresponden con la situación social del desarrollo del escolar primario. Cuenta con un total de 7 situaciones conformadas a su vez por varios ítems. El número total de ítems es de 26. En la segunda parte del cuestionario se evalúa la intensidad y frecuencia con que son experimentadas estas emociones en los niños, proyectados en la figura de “Juan”, ya sea como estado o como rasgo en escala Likert (Gallo, Vissupe, Guerra, González & Arias, 2015).

Método.

Fase inicial

- Platica con las autoridades escolares para dar a conocer el motivo de la investigación.
- Presentación del proyecto a padres y cuidadores.
- Obtención del consentimiento informado de padres y madres, así como asentimiento informado de los niños a modo de entrevista.
- Obtención de datos sociodemográficos.

Fase de pretest

- Aplicación de todos los instrumentos de manera individual.

Fase de intervención

- Intervención de taller de trabajo de seis emociones básicas (alegría, tristeza, ira, asco, miedo y sorpresa). El taller constó de seis sesiones de 1 hora y 30 minutos cada una, una vez por semana y donde se revisó una emoción por día.

Intervención: Taller de emociones

Objetivo general del taller: Estimular la conciencia de las emociones a través de la mediación lectora en niños de 6 a 8 años para evaluar el efecto que tiene en el nivel de ejecución de sus funciones cognitivas de habilidad perceptual visual (reconocimiento de expresiones); fluidez verbal y gráfica; flexibilidad cognitiva y control inhibitorio.

Objetivos específicos del taller y descripción:

- Tomar conciencia de las propias emociones: Partiendo de las imágenes en el libro *Emocionario*, se pidió analizar lo que sucedía en las ilustraciones, especialmente con los personajes, observar con atención los colores, los escenarios o lugares donde estaban, qué estaba sucediendo e imaginar los por qué de la situación. Se promovió el dar ejemplos que conectaran los conceptos con la experiencia propia y descripción de situaciones vividas.

- Dar nombre (etiquetar) a las emociones: Se puso énfasis en las palabras que utilizamos para referirnos a determinada emoción y las variaciones que hay en relación a ella.
- Comprender las emociones de los demás en relación a las emociones: Se buscó la identificación no verbal de la emoción en la expresión facial y actitudes corporales en personajes de los libros, así como la expresión verbal de las emociones mediante el reconocimiento de las palabras o sonidos que se utilizan para expresar determinada emoción.
- Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento en las emociones: Se trabajó con los pensamientos que surgen cuando tenemos una emoción y las alternativas para superarlas.

A partir de la mediación lectora, se utilizaron diferentes libro-álbums que permitieron abordar las temáticas, promoviendo en todas las sesiones la participación, el cuestionamiento y la reflexión de los textos, así como ejercicios de dibujo y escritura pensados para trabajar los objetivos y aspectos de conciencia emocional antes descritos.

Emociones abordadas y libros:

Sesión 1, Asco/disgusto. *¡Fuiste tú!*

Sesión 2, Sorpresa o asombro. *Animalario Universal del Profesor Revillod, Los Cuentos de Willy, Bestiario.*

Sesión 3, Ira. *Mares de Invierno, Había una vez, pero al revés y Mundo Cruel.*

Sesión 4, Tristeza. *Es así.*

Sesión 5, Miedo. *La ardilla miedosa, Cuando la Tierra se movió.*

Sesión 6, Alegría. *El monstruo de los colores, Colores, Selma, 3 deseos para Sr. Pug.*

Fase de postest

- Segunda fase de aplicación de instrumentos realizada de la misma forma que la primera: Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI); Stroop emocional para niños (facial y verbal); Test de los Cinco Dígitos (FDT) y el Cuestionario de Emociones Infantil (CEI).

Análisis de datos

Se emplearon métodos descriptivos para el análisis de las características principales de la muestra utilizando porcentajes, medias y desviación estándar. Para encontrar las diferencias estadísticamente significativas en los datos pre y post test de las funciones ejecutivas elegidas, habilidades y emociones, se utilizó la prueba no paramétrica Wilcoxon. El análisis se realizó con el paquete estadístico SPSS.

Resultados

Para conocer los hábitos lectores se preguntó a los pares acerca del contacto de sus hijos con la lectura. El 90% de los padres reportaron que sí acostumbran leer con sus hijos y que lo hacen con regularidad, ya que el 55% dijo hacerlo varias veces a la semana. El 45% de los padres mencionaron que los niños leen en casa varias veces por semana y que en su totalidad tienen libros en casa.

Resultados del inventario para la calificación de comportamiento de funciones ejecutivas para padres

Se observa una media mayor en el índice de metacognición que en el índice de regulación conductual, lo que indica un menor desempeño en las funciones ejecutivas de iniciativa, memoria operativa, planificación/organización, organización de materiales y supervisión antes de la intervención (Tabla 1). Esto considerando que mayores puntuaciones son indicadores de mayor percepción de deficiencia de la función. En relación a las ocho escalas de todo el inventario, la media mayor se encontró en Planificación/organización, con 9.15; seguida del Control emocional con media de 8.45 (Ver Tabla 1).

Índice	Escala	Media	Desviación estándar
Regulación conductual (IRC)	Inhibición	6.85	4.34
	Flexibilidad	4.55	2.96
	Control emocional	8.45	4.54
	Total	19.85	10.63
Metacognición (IM)	Iniciativa	5.50	2.98
	Memoria operativa	7.40	5.09
	Planificación/ Organización	9.15	5.47
	Organización de materiales	4.00	2.94
	Supervisión	7.35	3.62
	Total	33.40	18.37
	Global de la Función Ejecutiva (IG)		53.25

Tabla 1. Análisis descriptivo de índices y escalas del BRIEF a padres.

Resultados de la Evaluación Neuropsicológica Infantil ENI

En la Tabla 2 observamos diferencias en las puntuaciones del reconocimiento de expresiones faciales; en aciertos en fluidez verbal semántica de frutas, fluidez verbal semántica de animales, fluidez verbal

fonémica y fluidez gráfica semántica; y en perseveraciones fluidez verbal fonémica, y fluidez gráfica semántica. Todas las diferencias son significativas con $p < .05$

Tabla 2. Análisis descriptivo segmentos ENI previos y posteriores a la intervención

Variables	PRE-TEST		POST-TEST		Valor P
	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar	
Reconocimiento de expresiones faciales	11.05	2.04	12.40	0.94	.004
Aciertos FVS frutas	9.90	3.21	11.80	2.74	.006
Perseveraciones FVS frutas	0.35	0.59	0.250	0.55	.527
Intrusiones FVS frutas	0.85	1.78	0.30	0.73	.167
Aciertos FVS animales	9.40	3.18	10.80	3.43	.011
Perseveraciones FVS animales	0.25	0.55	0.10	0.31	.257
Intrusiones FVS animales	0.00	0.00	0.00	0.00	1.00
Aciertos FVF	10.40	3.63	12.00	3.03	.002
Perseveraciones FVF	0.55	0.83	0.10	0.31	.011

Variables	PRE-TEST		POST-TEST		Valor P
	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar	
Intrusiones FVF	0.05	0.22	0.25	0.55	.046
Aciertos FGS	9.05	2.30	10.35	2.50	.003
Perseveraciones FGS	0.50	1.57	1.05	2.30	.031
Intrusiones FGS	0.40	1.19	0.35	0.99	.892
Aciertos FGnS	12.80	2.91	14.05	2.91	.060
Perseveraciones FGnS	6.10	5.44	7.25	6.87	.379
Intrusiones FGnS	4.25	4.40	2.65	2.98	.085

Nota: FVS = Fluidez verbal semántica; FVF = Fluidez verbal fonémica; FGS = Fluidez gráfica semántica; FGnS = Fluidez gráfica no semántica

Tabla 2. Análisis descriptivo segmentos ENI previos y posteriores a la intervención (continuación).

Resultados del Test de los Cinco Dígitos

En la Tabla 3 podemos observar diferencias en las puntuaciones en tiempos de lectura y en errores en lectura, conteo y alternancia. Todas las diferencias son significativas con $p < .05$.

Variables	PRE-TEST		POST-TEST		Valor P
	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar	
Lectura T	43.0	8.01	42.85	9.96	.031
Lectura E	0.35	0.58	0.05	0.22	.034
Conteo T	47.0	5.90	52.85	11.61	.609
Conteo E	2.25	2.49	0.8	1.05	.012
Elección T	97.7	21.64	87.05	14.46	.151
Elección E	5.35	3.62	4.45	4.04	.067
Alternancia T	125	36.57	107.60	23.00	.093
Alternancia E	8.20	4.84	4.85	3.08	.003

Nota: T = tiempo; E = errores

Tabla 3. Análisis descriptivo del FDT previo y posterior a la intervención.

Resultados del Cuestionario de Emociones Infantil

En esta medición vemos que la única diferencia significativa es en la emoción de serenidad (Ver Tabla 4).

Variables	PRE-TEST		POST-TEST		Valor P
	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar	
Serenidad	6.05	2.99	7.70	2.55	.021
Ira	5.35	3.39	4.55	2.84	.297
Orgullo	8.95	1.43	8.70	1.87	.579
Ansiedad	6.70	2.49	5.30	3.01	.169
Simpatía	9.35	1.39	9.35	1.39	1.00
Tristeza	4.45	2.26	4.60	2.41	.861
Gratitud	9.00	2.13	9.35	1.18	.526
Vergüenza	4.80	3.10	5.20	2.60	.550
Esperanza	7.75	2.77	8.75	1.65	.112
Culpa	4.70	2.60	5.10	3.29	.754
Alegría	9.40	1.85	9.65	1.14	.197
Celos	3.85	2.23	3.60	2.03	.648
Envidia	3.45	1.79	3.85	2.77	.579

Tabla 4. Análisis descriptivo de emociones en CEI previos y posteriores a la intervención.

Resultados del Stroop verbal facial para niños

Vemos diferencias significativas en los aciertos de la expresión verbal y errores en la expresión verbal. Ambas diferencias son significativas con $p < .05$ (Ver Tabla 5).

Variables	PRE-TEST		POST-TEST		Valor P
	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar	
Stroop E aciertos	12.40	2.30	13.35	2.52	.122
Stroop E errores	7.60	2.30	6.65	2.52	.122
Stroop V aciertos	15.05	2.26	18.58	1.77	.001
Stroop V errores	4.95	2.26	1.42	1.77	.001

Nota: E = Emocional; V = Verbal

Tabla 5. Análisis descriptivo de variables del Stroop.

Conclusiones

Los resultados de esta investigación muestran un incremento significativo a partir de las pruebas no paramétricas del nivel de ejecución del reconocimiento de expresiones faciales en las pruebas ENI. Así como un incremento en el nivel de ejecución de la fluidez verbal y fluidez gráfica posterior a la fase de intervención.

En tanto que las anteriores son habilidades que forman parte del control inhibitorio y de la flexibilidad cognitiva, podemos decir que también estas se incrementaron. Sin embargo, al no tener un grupo de control, no podemos asumir que los resultados sean concluyentes.

Se observaron también respuestas en los niños en favor de una correcta identificación de las emociones, así como el etiquetado de estas. Pudieron expresar e identificar situaciones personales y de otros de miedo, ira, alegría etcétera, y a lo largo de las sesiones fueron siendo más claros en las palabras que se utilizaban para la correcta expresión de determinada emoción. Sin embargo, se considera que para que hubiese habido un mayor desarrollo de la comprensión entre cognición-emoción-comportamiento, la intervención debió ser más larga y llevarse a cabo más sesiones. A pesar de que hoy en día en México las escuelas trabajan las emociones como un eje temático o transversal a los contenidos regulares, se dedican pocos momentos al acercamiento a ellas a través de la mediación lectora. Debemos pensar en la posibilidad de abordar las emociones no como un ejercicio de aprendizaje de contenidos sino a partir de las disciplinas artísticas y en este caso a través del contacto con la literatura, lo cual podría permitir que la educación emocional no fuera vista por los niños y maestros como una materia o asignatura más en su currículo, sino como una posibilidad de enriquecer las aulas y generar aprendizaje significativo.

Referencias bibliográficas

- Bisquerra, Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Gallo, Vissupe, Guerra, González & Arias (2015) *Cuestionario de Emociones Infantil*. Cuba: Unidad de Ciencias Médicas Villa Clara.
- Gioia, G. A., Isquith, P.K., Gay, S. C., Kenworthy, L. (2017). BRIEF, Behavior Rating Inventory of Executive Function (2ª ed.) adaptación española de Maldonado, Fournier, Martínez, González, Espejo-Saavedra & Santamaría. Madrid: Dpto. del+D+i de T.E.A.
- Koizumi, A., Ikeda, K., Tanaka, A., & Takano, Y. (2007). Stroop Task with Facial Expressions and Emotional Words. Tokyo: Departamento de Psicología, Departamento de Ciencias Cognitivas y del Comportamiento, Universidad de Tokio.
- Lezak, M. D., Howieson, D. B., Bigler, E. D. & Tranel, D. (2012). *Neuropsychological Assessment* (5ª ed.) New York: Oxford University Press.
- Matute, Rosselli, Ardila & Ostrosky (2007). *ENI Evaluación Neuropsicológica Infantil*. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología Universidad de Guadalajara, Instituto de Neurociencias. Ciudad de México: El Manual Moderno.
- Oatley, K. (2010). *Why fiction may be twice as true as fact. Fiction as Cognitive and Emotional Simulation*. Recuperado de:
https://www.newenglishreview.org/Keith_Oatley/Why_Fiction_May_Be_Twice_as_True_as_Fact/
- Riquelme, E. & Munita, F. (2011). La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional. *Estudios Pedagógicos XXXVII*, 37 (1), 269-277.
- Rosselli, M., Jurado, B. & Matute, E. (2008). Las funciones ejecutivas a través de la vida. *Revista de Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8(1), 23-46.
- Sedó, M. (2007). *Test de los Cinco Dígitos*. Madrid: T.E.A.
- Zelazo, P.D., Blair, C.B. & Willoughby, M.T. (2016). *Executive Function, Implications for Education* (NCER 2017-2000) Washington, DC: National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

¡MANTENGA A LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS CERCA DE LOS LIBROS! UN PROYECTO DE MEDIACIÓN DE LECTURA PARA DIVERTIRSE Y APRENDER

Klency González Hernández

Iliet Rodríguez García

Facultad de Psicología Universidad de La Habana

Ana Laura Escalona Díaz

Biblioteca Nacional de Cuba "José Martí"

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo describir el proyecto cubano de mediación de lectura ¡Mantenga a las niñas y los niños cerca de los libros! Surgido en marzo de 2020 para apoyar a las familias en la tarea de enseñar, ocupar y divertir a los más pequeños durante el aislamiento causado por la COVID-19, concibe la lectura como práctica privilegiada en la infancia. Se han realizado 20 sesiones, cuatro dedicadas a la lectura con bebés y dieciséis a la lectura con niños entre 4 y 11 años. Las sesiones se dirigen a la familia como mediadora (pueden participar madres, padres, abuelos, abuelas, tías, hermanos, etcétera), para que motiven y acompañen a los niños y las niñas a leer, ampliando su universo cultural. Cada sesión está integrada por un fragmento de un libro de calidad y un conjunto de actividades. Los libros utilizados tratan temas diversos con alto valor estético, intencionando el protagonismo de autores cubanos. Las actividades responden a las características del desarrollo psicológico de las edades, especificando edad aproximada para cada juego. Se agrupan en antes, durante y después de la lectura, incluyendo acciones para realizar a lo largo de la semana. El proyecto circula en el espacio digital, (páginas web institucionales, blogs, páginas de Facebook, grupos de Whatsapp y canal de Telegram) para ofrecer la posibilidad de acceder a un libro que puede o no formar parte de la biblioteca familiar; apostando por la facilidad y seguridad de las redes para llegar a personas en aislamiento.

Palabras clave: Mediación de lectura, libros de calidad, aprendizaje, actividades divertidas, niñas y niños cubanos.

Abstract

The objective of this article is to describe the Cuban reading mediation project ¡Keep children close to books! Created in March 2020 to support families in the task of teaching, occupying and entertaining the little ones during the isolation caused by COVID-19, it conceives reading as a privileged practice in childhood. Twenty sessions have been held, four dedicated to reading with babies and sixteen to reading with children between 4 and 11 years old. The sessions are aimed at the family as mediator (parents, grandparents, aunts, siblings, etc. can participate), so that they motivate and join children to read, expanding their cultural universe. Each session is made up of a fragment of a quality book and a set of activities. The books used deal with diverse topics with high esthetic value, with the intention to promote of Cuban authors for children. The activities respond to the characteristics of the AGE'S psychological development, specifying an approximate age for each game. They are grouped into before, during and after the reading, including actions to be taken throughout the week. The project circulates in the digital space (institutional web pages, blogs, Facebook pages, WhatsApp groups and Telegram channel) to offer the possibility of accessing a book that may or may

not be part of the family library; betting on the ease and security of networks for accessing people in isolation.

Keywords: *Reading mediation, quality books, learning, fun activities, Cuban girls and boys.*

I. Introducción

La lectura puede considerarse una práctica sociocultural, con características y formatos variados. Leer es un proceso complejo, donde el lector se involucra con un discurso, e intervienen factores lingüísticos, cognitivos, emocionales, socioculturales, entre otros.

La cultura aprendida por los niños y las niñas se enriquece a partir de experimentar diversas formas de interactuar con el entorno. Los modos de leer y relacionar su contenido con el conocimiento sobre el mundo real son otras maneras de relacionarse con el medio y confrontarlo. Este ejercicio es frecuentemente interpretado como natural, cuando debería reconocerse que las formas de entender y vincularse con los libros forman parte de conductas aprendidas, como lo son otros tipos de comportamientos (Zavala, *et al.*, 2004).

El presente artículo se propone describir el proyecto de mediación de lectura **¡Mantenga a las niñas y los niños cerca de los libros!** Este surge en abril de 2020 como estrategia de acompañamiento a las familias durante el período de aislamiento por la Covid 19 en Cuba. Su propuesta incluye la promoción de la lectura como habilidad privilegiada en la infancia, con actividades para aprender y divertirse a partir de la mediación familiar.

A continuación, se enuncian las ideas teóricas que sustentan el proyecto, enfatizando en la definición de prácticas y eventos letrados. Se comentan las características que debe tener la mediación por parte de quienes acompañen a los niños y las niñas en la lectura en casa. Por último, se analiza la visibilidad que ha tenido el proyecto, y la forma en que pudiera convertirse en un espacio de promoción de literatura infantil, tan útil para el contexto cubano en la actualidad.

II. Desarrollo

2.1. Prácticas de lectura para disfrutar y aprender en casa.

El acto de leer está influenciado, en gran medida, por la cultura. La lectura es un proceso complejo, que incluye aspectos como la representación que elaboran los lectores, su grado de escolaridad, la sociedad donde viven, sus historias de vida, la manera en que se han relacionado con los libros, etcétera. En los contextos educativos fundamentalmente, se presenta la lectura como una actividad académica, en ocasiones rutinaria y aburrida, lo que puede conducir a ideas erróneas en relación a qué es leer.

Los Nuevos Estudios de Literacidad³ (Barton y Hamilton, 2004; Cassany, 2012; Carrasco, 2018) abordan la lectura como práctica socio-cultural, con características y formatos variados. La literacidad se entiende como una tecnología que está siempre inmersa en procesos sociales y discursivos, representando la disposición de lo letrado no solo en programas e instituciones escolares sino en

³ Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) campo emergente que desde hace veinte años ha reunido a estudiosos de múltiples disciplinas para reflexionar sobre la literacidad como práctica social.

cualquier contexto sociocultural. La literacidad amplía el alcance del término lectura en español, pues engloba habilidades que tienen que ver no solo con la decodificación o interpretación de lo escrito en soportes impresos, sino con habilidades retóricas, sociales y culturales, y concierne a una serie de competencias y pericias sobre la lectura y la escritura adquiridas en un entorno determinado y con la influencia de una cultura letrada (Valenzuela y Márquez, 2018).

La teoría social de la literacidad enuncia dos conceptos básicos para el análisis: prácticas y eventos letrados. Las experiencias letradas son formas culturales generalizadas del uso de la lengua escrita. Sin embargo, dichas prácticas no son unidades de comportamiento observables, pues implican valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales. Los hábitos letrados, como procesos internos del individuo, son al mismo tiempo procesos sociales que conectan a las personas entre sí, incluyendo conocimientos compartidos, representados en ideologías e identidades sociales. Así, las prácticas toman forma a partir de normas sociales que regulan el uso y la distribución de textos, a la vez que prescriben la posibilidad de producirlos y tener acceso a ellos.

Desde este enfoque se estudian las prácticas letradas en ámbitos culturales específicos. Se trata de observar o promover costumbres de lectura y escritura particulares como íntegramente conectadas al mundo social, a partir de determinadas formas de actuar, de creer, y de diversas maneras de interactuar con el lenguaje oral, utilizando herramientas y tecnologías (López-Bonilla y Pérez, 2013; Zavala, *et al.*, 2004). Esto tiene que ver con que no hay una manera esencial o natural de leer y escribir, ya que los significados y las prácticas letradas son el producto de la cultura, la historia y los discursos.

Los eventos letrados son actividades en las cuales la literacidad cumple un papel. Son episodios observables que surgen de los procederes y son formados por estos. La noción de evento acentúa la naturaleza situacional de la literacidad con respecto a que esta siempre existe en un contexto social. El punto de partida para el análisis de la lengua hablada debería ser el evento social de la interacción verbal, antes que las propiedades lingüísticas formales de los textos aislados (Carrasco, *et al.*, 2015; Kalman, 2008).

Teniendo en cuenta el concepto de práctica letrada, más que enfatizar en cuánto tiempo leen las personas o con qué velocidad y precisión lo hacen, las investigaciones deberían centrarse en las características que van tomando estas rutinas, indagar en los espacios, en las historias y experiencias de lectura, el acceso a los libros, etcétera. Algunas personas exploran espacios de lectura acercándose a los libros desde la utilidad que para ellos tienen; pero en la mayoría de los casos, han roto con los estándares clásicos de dichas prácticas, lo que puede significar que no leen los libros de principio a fin, ni declaran algunas lecturas funcionales por no considerarlas legítimas, aun cuando les hayan aportado conocimientos y vivencias.

La primacía de esta noción de “práctica letrada” en el imaginario social vuelve invisibles gran cantidad de experiencias de lectura. Las personas tienen en cuenta cuatro criterios para evaluar una lectura como legítima (Ferreiro, 2013; Lahire, 2004). El primero se refiere a que son lecturas que se realizan para sí mismo, sin incluir libros o fragmentos leídos a otras personas, por ejemplo, los cuentos para niñas y niños. El segundo, son lecturas que no son utilitarias, es decir, se llevan a cabo por el placer de leer y no como medio para desarrollar otra actividad como elaborar un trabajo escolar o una receta de cocina. El tercero, son lecturas que se realizan íntegramente, no considerándose las lecturas fragmentadas. El último, son textos considerados legítimos por sí mismos, relativamente extensos y

con autor reconocido y recordable; por lo que en raras ocasiones se declara la lectura de comics, fotonovelas, novelas policíacas, o fragmentos de libros.

Una idea similar es descrita por Donnat (2004), quien distingue entre prácticas reales y prácticas declaradas. Este autor considera que lo que los lectores expresan haber leído puede estar sobreestimado, pero también subestimado, porque las prácticas de lectura han perdido en la actualidad su poder de distinción. En muchas ocasiones se tienden a olvidar las lecturas utilitarias o no se registran como tales. Una persona puede sobreestimar sus propias costumbres para dar una imagen positiva de sí misma, y también subestimarlas al no declarar sino lo que considera legítimo para una situación de encuesta.

En nuestro país, González y Castro, (2017), realizaron un estudio para analizar las prácticas de lectura de 60 jóvenes, universitarios y no universitarios, de La Habana. No se encontraron diferencias significativas entre las lecturas de los miembros de ambos grupos, lo cual sugiere que, en este caso, la inserción en el contexto académico no es un factor de significativa importancia para elegir los libros, acceder a ellos, ni realizar acciones con la lectura. Existe contradicción entre prácticas reales y prácticas declaradas. Los jóvenes estudiados solo declaran los libros que leen de principio a fin, refiriendo títulos que para ellos tienen un valor agregado, lo que se convierte en la mayoría de los casos en libros de moda, o de autores muy conocidos.

Vista así, la lectura está muy vinculada al contexto en el que surge y cobra sentido; por ello no es posible adquirirla o perderla de manera definitiva. Tampoco es posible decir que una experiencia lectora es menor que otra. Más oportuno es hablar de lectura como práctica social, situada histórica y culturalmente, más allá de los espacios formales para la alfabetización.

Teniendo en cuenta la influencia de la cultura en el acto de leer, la necesidad de promover prácticas de lectura y eventos letrados particulares, así como la importancia de describir e indagar en dichos espacios, se crea el proyecto **¡Mantenga a las niñas y los niños cerca de los libros!** Este proyecto invita a usar el tiempo en casa compartiendo la lectura de fragmentos de libros y realizando actividades divertidas con ellos.

2.2. ¿Por qué un proyecto de mediación de lectura para niños y niñas?

La lectura tiene varios beneficios para el desarrollo infantil (Strasser, 2012). En edades tempranas la lectura mejora la adquisición del lenguaje y aumenta el vocabulario (Carrasco, 2018). Posteriormente en la escuela la lectura impacta el proceso de aprendizaje, porque muchos de los contenidos que recibimos nos llegan a través de la lectura, por ejemplo, problemas matemáticos, hechos históricos, reglas de ortografía, etcétera. La lectura permite conocer y comprender el mundo, cuando leemos hay información implícita y el lector debe hacer inferencias, usar información del contexto, relacionar la información que recibe con conocimientos anteriores y experiencias previas, y a partir de esas acciones comprender lo que está leyendo más allá de las palabras escritas o dichas en el texto.

La lectura desarrolla la creatividad de las niñas y los niños, porque al realizar inferencias pueden adentrarse en nuevos “mundos”, descubrir personajes, y crear aventuras usando la imaginación. La lectura permite reconocer estrategias de afrontamiento y toma de decisiones; hay libros que tratan temas difíciles para la infancia donde el o la protagonista resuelve conflictos de una forma novedosa, desprejuiciada, aportando ideas y herramientas al lector para su propia vida. La lectura permite

reconocer las emociones, se puede leer algo que evoque alegría, tristeza, y que ayude a las y los pequeños a pensar en el porqué de esas emociones.

En una investigación realizada con escolares de 6to grado de dos escuelas primarias de La Habana, una en el municipio Plaza de la Revolución y otra en Centro Habana, se encuentran resultados que confirman la importancia de la lectura para el desarrollo de la infancia. En el municipio Centro Habana, se encontró que la lectura no era una actividad habitual en la vida de los niños y las niñas; sus respuestas eran limitadas, con poca elaboración personal y se restringían directamente a la información del texto. En la escuela de Plaza de la Revolución, la lectura era una actividad habitual, lo que tuvo un impacto positivo en el aprendizaje y desempeño académico de los escolares. Este estudio evidenció cómo los niños y niñas que leen más están en mejores condiciones de establecer puntos de contacto entre su realidad y la literatura, así como de elaborar estrategias y soluciones más creativas; también aplicables a dilemas de los textos y que pueden ser, al mismo tiempo, los de su vida cotidiana (González y Ocampo, 2017).

¿Qué hacer para potenciar prácticas lectoras desde edades tempranas?

Para promover prácticas de lectura desde edades tempranas es importante contar con un acervo de libros interesantes y de calidad, así como mediadores en el proceso. Es vital que los niños y niñas tengan libros a su alcance, libros acorde a su edad, que no tiene necesariamente que coincidir con su edad cronológica, sino con su desarrollo psicológico.

Un libro de calidad tiene valores literarios, está escrito de forma creativa, con un lenguaje sencillo, claro y con referencias de humor. Además, estos libros tienen una capacidad persuasiva, según la calidad de su escritura y la pericia en el manejo de las estrategias discursivas, fácilmente conducen al lector a determinadas y variadas interpretaciones alejadas de los estereotipos, a partir de las cuales pueden comprender con mayor flexibilidad sus propias vivencias (González, *et al.*, 2020).

La mediación de lectura es un proceso estructurante que configura la interacción del lector con el discurso, así como la creación por parte del lector del sentido de esa interacción. Para ello se precisa de agentes mediadores en la familia como pueden ser los padres, hermanos mayores, abuelos; también maestros, bibliotecarios, libreros, promotores culturales, etcétera. (Ocampo, 2017).

Para tener una idea de la relación entre la edad cronológica y el desarrollo psicológico, se han desarrollado clasificaciones. Por ejemplo, Hernández (2015) propone 4 etapas lectoras durante la infancia y la adolescencia:

1. Etapa auditiva: abarca desde el nacimiento hasta que inicia la autonomía motriz, requiere especial participación por parte de los adultos. A los lectores durante esta etapa suele gustarles la repetición que puede derivar, de forma natural, en memorización. Suelen disfrutar más las canciones, trabalenguas, juegos de palabras, rimas, y versos sencillos; pues su valor está en la musicalidad y las posibilidades del lenguaje. Los audiolibros y podcast también son muy útiles
2. Etapa visual-táctil: ocurre durante la exploración del mundo en la primera infancia, tocar, observar y escuchar son las acciones privilegiadas. A medida que comprenden las imágenes son capaces de leer a partir de ellas, seguir y comprender la historia, leerla para otros. Se recomiendan los libros álbum donde predominen las ilustraciones, libros de texturas, sinfonías

ilustradas, animaciones y cualquier formato en el que predomine la imagen, el color y la textura, acompañado de actividades interactivas.

3. Etapa visual lectora: se corresponde con el momento de la alfabetización. Ya los niños y las niñas conocen el procedimiento para decodificar mensajes escritos, aunque sigue predominando el placer por lo visual. Las habilidades para la lectura de sonidos, texturas e imágenes están desarrolladas y mejoran las de relación con el lenguaje escrito. Se recomiendan los libros ilustrados en una proporción estimada de 60% o más imagen, álbumes, manuales, revistas, así como películas subtituladas.
4. Etapa lectora visual: corresponde a la adolescencia. Las habilidades para la comprensión del lenguaje escrito han mejorado, así que predominan las lecturas de textos. Las ilustraciones son entendidas como parte del texto, o complementan y pueden presentarse en forma de esquemas, diagramas, fotografías, etcétera. Los materiales involucran la mayoría de los elementos que se aprendieron a leer en las etapas precedentes.

Esta clasificación facilita el proceso de selección de los libros. Para ello, es importante no basarse únicamente en la edad cronológica. Existe el concepto de libros sin edad, que dan la posibilidad de encontrar un material distinto, una historia donde los mediadores pueden interpretar y conocer a los personajes desde sus referentes y representaciones mentales, y donde los y las pequeñas lo pueden hacer desde sus vivencias, conocimientos y experiencias, para encontrar en las historias significados propios, que les sirven para enfrentarse a su propia vida (González, *et al.*, 2020).

Por ejemplo, un niño de 7 años que lea “El viaje de Sapito y Sapón”, de Nicolás Guillen no va a comprender lo mismo, que un niño de 11 años. Sin embargo, los dos van a entender ideas, conceptos y se van a quedar con vivencias de la lectura de este libro, acordes a su desarrollo psicológico. Sin embargo, si lo leen acompañado de un mediador que comente, por ejemplo, sobre la musicalidad con que escribía el autor, a qué hacen referencia las características del pueblo, les ayudará a comprender mejor el poema.

Por estas razones, la familia debe ser protagonista en la mediación de la lectura porque los libros favorecen formas sofisticadas de interacciones con el lenguaje (Maas, *et al.*, 2013). El hogar constituye espacio propicio para facilitar el primer acercamiento a los libros. Antes del nacimiento y durante la infancia temprana y preescolar, la familia puede estimular el lenguaje oral, la comprensión y desarrollar el vocabulario a partir de la relación que establezcan con los libros, leyendo en voz alta y comunicándose, con la entonación y articulación adecuada (Baeza, 2016).

Antes del inicio en la escuela, durante el período de pre-lectura, la familia puede favorecer el gusto por leer, facilitando las condiciones para ello. Durante la etapa escolar es primordial que continúen apoyando esta actividad al mismo tiempo que acompañan y respetan su ritmo de aprendizaje, adaptándolo a las nuevas habilidades. Según Baeza (2016) se educa a las y los buenos lectores: ayudándoles a generar una rutina alrededor de la lectura; facilitándoles materiales de prelectura; libros para diferentes edades y niveles lectores; acompañándoles en la creación de una especie de biblioteca familiar adaptada a su gusto.

En el rol que desempeña el mediador o la mediadora es imprescindible la forma y la actitud con que se presenten los libros. De ello dependerá si se acoge la lectura como práctica habitual. Todas las personas son mediadoras potenciales, solo es necesario querer hacerlo y compartir el gusto por la

lectura (Baeza, 2016). Por ello es muy importante que se comparta este tiempo en familia y se sumen tantos miembros como lo deseen. El intercambio generacional es un elemento interesante a combinar con las rutinas de lectura en el hogar, pues implica diferencias importantes de conocimientos y tradiciones que enriquecen la experiencia.

Es importante escoger un lugar agradable, libre de distracciones para compartir la experiencia de lectura, que supone un aprendizaje de diversos aspectos, tanto literarios como lingüísticos. También es importante que la familia dé autonomía para decidir qué y sobre qué quieren leer. Es legítimo leer un cuento, un poema, pero también una receta de cocina, un descubrimiento científico, una noticia. Deben darle valor a lo que ellos y ellas elijan y acompañarles en la lectura; y en ese acompañar sugerir otros títulos, autores, géneros, formatos de libros, etcétera.

Otro de los elementos claves y que distingue la mediación familiar es la afectividad y el tiempo de calidad compartido que hacen de esta una experiencia provechosa. Como bien apuntan Durán y Fittipaldi la significación de los libros no viene dada solo por el objeto (libro), sino también, y más que nada por la experiencia vital que implica su lectura en un contexto y muchas veces en compañía de personas que nos reconfortan en las maravillas de lo literario (2010, p.26).

En resumen, para que la familia se convierta en mediadora de lectura, se recomienda:

- ✓ Ubicar los libros al alcance de las niñas y los niños. Que puedan sentarse cómodamente en el piso, con un cojín, o en el lugar de la casa que prefieran y alcanzar con sus propias manos un libro para leer.
- ✓ Escoger libros de calidad, que traten temas interesantes para niños y niñas de forma desprejuiciada y novedosa. Es importante que tengan oportunidad de leer sobre temas variados (temas sociales, ciencia, arte, etcétera), géneros diversos (poemas, cuentos, etcétera) y libros en diferente formato (e-books, libros interactivos, cómics, etcétera).
- ✓ Empezar de a poco. Es importante escoger un lugar agradable, alejado de distracciones; un momento del día cómodo según el tiempo disponible y sumar a tantos miembros de la familia como quieran y puedan hacerlo.
- ✓ Presentar la lectura a modo de juego. El juego ocupa un lugar privilegiado dentro de las rutinas infantiles, por lo que presentar los libros con un fin divertido aumentará el interés por esta práctica. Se puede jugar, a partir de la lectura y durante ella, mediante actividades creativas y divertidas con los recursos disponibles en casa (por ejemplo, leer en voz alta, inventar voces a los personajes, disfrazarse de uno de ellos, hacer una nueva carátula o ilustrar el libro, inventar un cómic o una historieta, representar con emociones acciones del texto, hacer invitaciones de lectura, montar un teatro de sombras o una obra con títeres, crear invitaciones de lectura, adaptar el libro para una película, inventarle una canción; etcétera).

Las ideas presentadas hasta aquí, relacionadas con la lectura como práctica social y las características de los mediadores, constituyen las ideas teóricas fundamentales sobre las que se crea el proyecto de mediación de lectura **¡Mantenga a las niñas y los niños cerca de los libros!**, el cual se describe a continuación.

2.3. El proyecto ¡Mantenga a las niñas y los niños cerca de los libros!

¡Mantenga a las niñas y los niños cerca de los libros! tiene como propósito impulsar la mediación de lectura en tiempos de Covid 19, sugiriendo formas distintas de interactuar y participar con los libros. Surge como una alternativa que proporcione a las familias actividades educativas y divertidas para realizar en casa. A partir de leer un libro, se sugieren actividades para disfrutar, aprender y compartir lo leído. Este proyecto, coordinado por las autoras de este artículo, propone convertir la lectura de un libro en una costumbre familiar, donde la mediación de las y los adultos esté presente en forma de preguntas y juegos.

Este proyecto realza el valor que tiene la promoción y el fomento de lectura en la infancia (Brunner, 2013; Carrasco, 2018), en un contexto donde los esfuerzos llevados a cabo en nuestro país son insuficientes (Laguardia, *et al.*, 2008). Tiene como antecedente la realización del taller “Leer, divertirnos y aprender sobre profesiones”, desarrollado con niños y niñas de primer grado de una escuela primaria del municipio Boyeros, en La Habana. Además, articula el quehacer de dos instituciones que han trabajado en el tema: la Biblioteca Nacional de Cuba “José Martí”, específicamente con el proyecto “Biblioteca, libros y lectura: acciones desde la psicología”; y la Facultad de Psicología de La Universidad de La Habana, con el proyecto “Promoción e intervención de la lectura. Perspectivas y retos”.

Un desafío asumido por las coordinadoras del proyecto lo constituye la selección de los textos destinados a niños y niñas. Se intenciona el protagonismo de autores y autoras cubanas, con el objetivo de reforzar el amor por lo autóctono. La lírica y la prosa de todos los tiempos encuentran aquí un lugar para ampliar el diapasón cultural de la infancia y la familia. Se trata de contar con una diversidad de temas, donde se trabajen la equidad de género, la familia, la amistad y el amor, la naturaleza, el cuidado del medio ambiente, la conservación de las especies, los miedos, etcétera. Todo mediado por la fantasía como facultad humana a fomentar desde edades tempranas.

Los textos seleccionados tienen un alto valor estético. Son libros que tocan la sensibilidad, e inducen de manera general a una participación más activa del lector en su mundo. Teniendo en cuenta el derecho de autor, se selecciona un fragmento de cada texto. Según González *et al.*, (2020) la relativa brevedad de esos fragmentos propicia lecturas rápidas que, en convergencia con la actualidad y el sugestivo tratamiento de los temas, atrapan al lector.

Se incluyen en la propuesta semanal del proyecto, diferentes tipos de lecturas que acompañen al libro en cuestión (invitaciones a consultar en el diccionario el significado de palabras de difícil comprensión, lectura de datos curiosos sobre algunos elementos que aparecen en el texto, invitación a investigar datos de la vida y obra de los autores, enlaces para acceder a adaptaciones de la misma lectura propuesta), teniendo en cuenta las ideas de Cassany, (2012), cuando rescata la multiliteracidad como una de las nuevas formas de literacidad. La multiliteracidad hace referencia al hecho de que en la actualidad leemos muchos textos y muy variados en breves espacios de tiempo. Es importante educar a los niños y las niñas para que reconozcan cualquiera de estos tipos como prácticas legítimas de lectura y aprovechen sus particularidades.

El tiempo en casa resulta propicio para descubrir libros en familias y disfrutar su lectura. Utilizarlos no solo para actividades escolares sino también para jugar y divertirse constituye una buena estrategia para motivar a las niñas y los niños a este hábito. De esta forma se aprovechan los beneficios de la

lectura como proceso que permite aprender y potenciar capacidades para concentrarse, comprender, ejercitar la memoria, desarrollar la imaginación y creatividad.

Siguiendo los principios anteriores se diseñan las actividades de cada semana. Estas responden a las características del desarrollo psicológico de las edades y se señala en el texto la edad aproximada correspondiente para cada juego. Tres momentos los agrupan: antes, durante y después de la lectura; este último incluye a su vez otras acciones que se pueden realizar a lo largo de la semana. Van desde información curiosa sobre los autores e ilustradores, para despertar el interés por la propuesta, preguntas de comprensión lectora, hasta juegos de expresión corporal, artes plásticas, manualidades, juegos tradicionales y disfraces.

Se utilizan especialmente las preguntas por ser una herramienta de mediación fundamental para invitar a realizar inferencias, construir hipótesis y prestar atención a los detalles (Durán y Fittipaldi, 2010). Por tanto, la solicitud de fundamentaciones como complemento de la lectura (¿por qué se titulará así el libro?, ¿por qué pasa esto?, ¿por qué el personaje hace aquello?, ¿por qué es así el protagonista?, ¿qué crees que pasará ahora?, ¿qué habrías hecho tú en su lugar?) contribuye a fomentar la lectura comprensiva y a la formación de lectores y lectoras críticos, capaces de interpretar los sentidos de los que leen y tomar posición al respecto.

Brindar a las niñas y los niños datos sobre los autores, las ediciones del libro, el origen de las ilustraciones etcétera, puede aumentar la motivación y ayudarles a comprender su obra. Cassany (2006, 2011) sugiere tres formas para acercarse a los libros: leer las líneas, leer entre líneas y leer tras las líneas. Comprender las líneas de un texto se refiere a comprender el significado literal, la suma del significado semántico de todas sus palabras. Leer entre líneas, incluye lo que se deduce de las palabras, aunque no se haya dicho explícitamente; las inferencias, presuposiciones, ironía, dobles sentidos, etcétera. Y lo que hay detrás de las líneas es la ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación que apunta el autor. Un recurso interesante de fomentar la lectura entre y tras las líneas es acercarse a los y las pequeñas no solo a la obra sino a la vida del autor o autora.

El proyecto **¡Mantenga a las niñas y los niños cerca de los libros!** demanda reinventar las acciones presenciales habituales con los libros en la infancia, así como, reenfocar la comunicación. Se pensó en el espacio digital por la posibilidad de tener acceso a un texto que puede no estar en casa, y por el alcance que tiene en llegar a una cantidad ilimitada de personas, aunque se reconoce el alcance limitado de este en nuestro país, por cuestiones técnicas y económicas. Dicho cambio implica también dirigirse a familiares por ser quienes tienen más fácil acceso a las tecnologías.

Resulta un paso importante encontrar una plataforma comunicativa afín con las características de la propuesta. Debe ser un escenario digital que acepte textos e imágenes para las sugerencias a las familias. Si bien las redes sociales pueden reconocer estos códigos, la extensión de la redacción no es coherente con su dinámica comunicativa. Se apuesta por las páginas web de las respectivas instituciones las cuales cuentan con un gran potencial para este tipo de acciones, aunque no suficientemente aprovechado y sin antecedentes de experiencias similares. Asimismo se valora la posibilidad de blogs nacionales de referencia para la promoción de la lectura infantil y bibliotecas digitales con textos disponibles para niñas y niños, tanto cubanos como extranjeros; los que lamentablemente no abundan.

La página web de la Biblioteca Nacional de Cuba “José Martí” (www.bnjm.cu) se convierte en la primera anfitriona, en su sección de noticias debido a que el espacio ideal para acogerla –Biblioteca Digital Infantil-Juvenil– se encuentra en fase de rediseño. Se suma a la iniciativa el blog dirigido a la infancia “La parte azul del arcoíris” (<https://laternura.wordpress.com>) de Alina I. R. periodista y guionista, Premio Nacional “La Edad de Oro” 2005, otorgado por la Editorial Gente Nueva del Instituto Cubano del libro.

No se desaprovecha, a su vez, el impacto de las redes sociales para llegar a más familias. Facebook se convierte en un excelente promotor de **¡Mantenga a las niñas y los niños cerca de los libros!**, a partir del diseño de infografías del libro de la semana y sus actividades correspondientes, con el acceso al link de los sitios mencionados anteriormente por si se desea ampliar la información. Para la elaboración de este formato se cuenta con la colaboración voluntaria de los estudiantes Hermes Rodríguez Aguilar, del Instituto Superior de Diseño Industrial y Patricio Ferrer González de la Facultad de Psicología, de la Universidad de La Habana.

Este ejercicio pone en evidencia la importancia de potenciar y trabajar en post de la cultura de la informatización en los y las profesionales, como recurso para socializar saberes en función del bienestar y desarrollo de la sociedad, así como, la pertinencia de multiplicar la accesibilidad a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTics). En este sentido, privilegiar los portales nacionales resulta una buena opción debido a su menor costo de datos de navegación y su resonancia con los valores de la identidad nacional.

La convocatoria a compartir opiniones y nuevas actividades siempre acompaña la experiencia. De este modo, se incorporan nuevas ideas al espacio desde las voces de personas compulsadas por sus vivencias personales y profesionales. Se refleja así, desde una lectura sistémica, la esencia colaborativa que está de fondo en **¡Mantenga a las niñas y los niños cerca de los libros!**

III.A modo de conclusiones

El proyecto de mediación de lectura **¡Mantenga a las niñas y los niños cerca de los libros!** surge como alternativa para impulsar la mediación de lectura en tiempos de Covid 19, sugiriendo a las familias formas distintas de interactuar y participar con los libros. En un momento donde se hizo necesario permanecer largo tiempo en casa, y la convivencia supuso compartir más espacios entre miembros de la familia, la lectura se muestra como una actividad para ocupar productivamente el tiempo de los niños y las niñas, a la par que se divierten, aprenden y experimentan nuevas formas de interactuar con los adultos.

Un reto fundamental al que se enfrenta el proyecto es obtener mayor retroalimentación por parte de los lectores y las familias, con vistas a la sistematización de los resultados alcanzados durante esta primera etapa y a seleccionar otros textos desde los intereses e inquietudes de los usuarios. De esta forma, las nuevas propuestas de actividades y los libros seleccionados, podrán adaptarse a las críticas que surgen desde la puesta en práctica de las propuestas en los hogares.

Otro desafío es ampliar su alcance y trabajar en el diseño de propuestas para adolescentes con textos y actividades acorde a las características de este grupo etario. Se incluirían textos de la Colección Veintiuno, de la editorial Gente Nueva. La Colección Veintiuno surge en el año 2007 como una colección de literatura contemporánea, cubana y extranjera, dirigida a niños, adolescentes y jóvenes con temas representativos de los intereses y urgencias de sus destinatarios, incluidos temas

considerados difíciles o tabú, y con maneras de hacer desprejuiciadas y novedosas (González *et al.*, 2020).

En medida en que la situación epidemiológica generada por la Covid-19 lo permita el proyecto se plantea, sin abandonar las plataformas digitales, la realización de acciones presenciales con niñas, niños y adolescentes en espacios escolares y comunitarios. Además del diseño e implementación de talleres educativos sobre la importancia de la mediación docente y familiar para el desarrollo de hábitos de lecturas en la infancia, así como estrategias para su desarrollo.

¡Mantenga a las niñas y los niños cerca de los libros! visibiliza la oportunidad que brindan las NTics para el desarrollo de iniciativas de promoción de lectura en el contexto cubano; así como las limitaciones de las opciones disponibles. La puesta en acción del proyecto apuesta por la creación de blogs nacionales y bibliotecas digitales cubanas que rescaten y pongan al alcance de las familias libros de calidad de origen nacional y extranjero para todas las edades, incluidos los y las bebés. Al mismo tiempo, aboga por el diseño de aplicaciones y/o libros digitales en formatos novedosos que acompañen las prácticas lectoras en los hogares e instituciones docentes; con los recursos disponibles y el potencial humano existente en nuestro contexto. Ante estas iniciativas se suman nuevas oportunidades de colaboración que enriquezcan las propuestas del proyecto.

Referencias bibliográficas

Baeza, (2016). *Mediación y motivación lectora en Educación Primaria: el cuento como recurso didáctico*, Lima: s.n.

Brunner, (2013). Lectura de clases, clases de lecturas. En: *Actas del Seminario Internacional ¿Qué Leer? ¿Cómo Leer? Perspectivas sobre la lectura en la infancia*, 71-88.

Barton & Hamilton, (2004). La literacidad entendida como práctica social. En: Zavala, Niño-Murcia & Ames, edits. *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú, pp. 109-139.

Carrasco, 2018. Primera infancia y literacidad. Leer con los bebés es indispensable y es posible. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(3), p. Article 4.

Carrasco, Corona & López, (2015). Bebés que escuchan leer, manosean libros y balbucean al leerse. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Ciudad de Chihuahua, México. Centro

Cassany (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.

_____ (2006). *Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad.*, Chile: Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura.

_____ (2011). *Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, Internet y criticidad*, Concepción, Chile: Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura.

_____ (2012). *Leer y escribir en la red*, Madrid, España: Anagrama.

Donnat, (2004). Encuestas sobre los comportamientos de lectura. Cuestiones de método. En: *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa, pp. 59-84.

Durán & Fittipaldi, (2010). *La literatura como experiencia compartida*. Madrid: Lectura y Vida.

Ferreiro (2013). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*, México: Textos de investigación.

González & Castro (2017). Prácticas de lectura en jóvenes cubanos. En: *Desde la Literacidad Académica II: perspectivas, experiencias y retos.* s.l.:s.n., pp. 265-279.

González & Ocampo, (2017). Lectura crítica para promover la equidad: un estudio exploratorio en escolares cubanos. *Integración Académica en Psicología*, 5(15), pp. 96-107.

González, Ocampo, Rodríguez & Pérez, 2020. Colección Veintiuno. Honrando a Martí y aumentando el acceso a la lectura de libros de calidad. *Revista Cubana de psicología*, Issue Número en preparación.

Hernández, (2015). Etapas lectoras para favorecer los procesos de lectura. *Revista electrónica az de educación y cultura*, agosto, Issue 96, pp. 36-42.

Kalman (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, Volumen 46, pp. 107-134.

Laguardia, Ortega & Morejón (2008). Consumo de libros y literatura en Cuba. Búsquedas, nociones y nuevas interrogantes. *Perfiles de la cultura cubana*, enero - abril, Issue 1, pp. 1-14.

Lahire (2004). Formas de lectura estudiantil y categorías escolares de la comprensión de la lectura.. En: *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa, pp. 149-178.

López-Bonilla & Pérez (2013). Debates actuales en torno a los conceptos “alfabetización”, “cultura escrita” y “literacidad”. En: López-Bonilla, ed. lenguaje y educación. *Temas de investigación educativa en México*. Puebla: Consejo de Lectura, AC/Fundaciones SM de Ediciones México/IDEA..

Maas, Ehmgig & Seelmann (2013). Prepare for Life! Raising Awareness for Early Literacy Education Results and Implications of the International Conference of Experts, s.l.: s.n.

Ocampo (2017). *Lecturas alternativas. Reescritura de la violencia desde la literatura infantil*. La Habana: Gente Nueva.

Strasser (2012). *Las interacciones lingüísticas que provocan los libros: ¿Por qué recomendamos leer en lugar de hablar?*. Santiago de Chile, Ministerio de Educación. United Nations International Children’s Emergency Fund.(UNICEF), pp. 317-332.

Valenzuela & Márquez (2018). Leer más allá de las líneas. Análisis de los procesos de lectura digital desde la perspectiva de la literacidad. *Revista Electrónica de Educación*.

Zavala, Niño, Murcia & Ames (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: s.n.

INSTRUMENTOS PARA DETECTAR EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA: REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LA LIETRATURA

Oswaldo Hernández González

Rosario Spencer

Universidad de Talca, Talca, Chile

Juan Francisco Lagos Luciano

Universidad Católica del Maule

Resumen

La prevalencia del Trastorno del Espectro Autista ha tenido un aumento considerable en los últimos lustros. Los objetivos del estudio fueron identificar los instrumentos de evaluación alternativos a las pruebas de mayor peso en la práctica clínica (ADOS-2, ADI-R y CAST) para advertir la presencia del trastorno y analizar las características metodológicas y psicométricas de los estudios que dieron lugar a su aparición. La búsqueda bibliográfica se realizó en las bases de datos EBSCOhost, Google Académico y SciELO. Como hallazgos principales se encontró que los estudios siguen enfoques cuantitativos (100%), las técnicas más utilizadas fueron la encuesta y la entrevista y como filtros de control de calidad de los datos se usó la validez de contenido (12,5%), la validez de criterio (75%), la validez de constructo (37,5%), el coeficiente Alfa de Cronbach (75%), mitades partidas (12,5) y el test-retest (37,5%). Se concluye que para la evaluación diagnóstica del autismo es preferible el uso del ADOS-2, el ADI-R y el CAST por ser escalas consideradas standard de oro, aunque para los profesionales menos experimentados, es recomendable el manejo de las pruebas alternativas estudiadas, puesto que requieren menos tiempo de aplicación, poca experiencia y una mínima preparación técnica.

Palabras clave: Trastorno del Espectro Autista, Síndrome de Asperger, Evaluación diagnóstica.

Abstract

The prevalence of Autism Spectrum Disorder has had a considerable increase in the last five years. The objectives of the study were to identify the alternative assessment instruments to the tests of greater weight in clinical practice (ADOS-2, ADI-R and CAST) to announce the presence of the disorder and analyze the methodological characteristics of the studies that identify the place to its appearance. The bibliographic search was carried out in the databases EBSCOhost, Google Scholar and SciELO. As the main findings are that the studies that follow are quantitative (100%), the most used techniques were the survey and the interview and content validity filters (12.5%) were used as quality control filters. , criterion validity (75%), construct validity (37.5%), Cronbach's alpha coefficient (75%), split halves (12.5) and test-retest (37.5%). It is concluded that for the diagnostic evaluation of autism, the use of ADOS-2, ADI-R and CAST is preferable because they are considered gold standard scales, although for less experienced professionals, it is advisable to handle the alternative tests studied, since it requires less application time, little experience and minimal technical preparation.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, Asperger Syndrome, Diagnostic Evaluation.

1. Introducción

Existen múltiples alteraciones del neurodesarrollo que limitan a un grupo importante de personas su incorporación plena a la sociedad; una parte importante de esta amplia gama de cuadros clínicos son aquellos mencionados por Leo Kanner (1943) en su informe titulado “Alteraciones autistas del contacto afectivo” y por Hans Asperger (1944) en la publicación de su artículo “psicopatía autista” y que en la actualidad como resultado de disímiles investigaciones realizadas por psiquiatras, neurólogos, psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos y otros profesionales se agrupan bajo la etiqueta diagnóstica de trastornos del espectro autista.

La génesis de este heterogéneo grupo de trastornos es multifactorial y, en proporciones variables, aparecen implicados factores genéticos, biológicos y ambientales o la combinación de estas fuerzas determinantes no comprendidas del todo (Wozniak, Leezenbaum, Northrup, West, & Iverson, 2016; Hamza, Halayem, Mrad, Bourgou, Charfi, & Belhadj, 2017), los cuales propician la presencia de déficits persistentes y cualitativos en la comunicación y la interacción social y patrones de conducta repetitivos y estereotipados e intereses y actividades restringidas (Asociación de Psiquiatría Americana APA, 2013).

En relación a la prevalencia mundial de esta condición del neurodesarrollo las investigaciones estiman distintas tasas que varían entre el 20/10.000 y el 62/10.000 (Williams, Higgins, & Brayne, 2006; Sun, & Allison, 2010; Elsabbagh *et al.*, 2012; Baxter, Brugha, Erskine, Scheurer, Vos, & Scott, 2015). Los reportes de los estudios mencionados ponen de relieve un crecimiento de alta consideración en las tasas de prevalencia en relación a épocas anteriores. Las explicaciones más aceptadas a este aumento están vinculadas a la ampliación de los criterios diagnósticos que han conducido a una reconceptualización del trastorno, a un mayor dominio de las bases explicativas de las características autista en edades tempranas del desarrollo por parte de los profesionales y a la mejora de la detección de sus diversas manifestaciones, principalmente en aquellos niños más capaces cognitivamente y lingüísticamente (Canal *et al.*, 2012).

Aunque el autismo continúa siendo una de las entidades neuropsiquiátricas más estudiadas y menos conocida, a nivel internacional los especialistas coinciden en que la evaluación diagnóstica adecuada y la intervención temprana en las primeras etapas del desarrollo psicosocial juegan un papel clave en la determinación del pronóstico, especialmente en la regulación de las conductas desadaptativas, las dificultades de comunicación verbal y no verbal y las habilidades funcionales en sentido general. (Zwaigenbaum *et al.*, 2015; Salomone *et al.*, 2015; Sacrey, Bennett, & Zwaigenbaum, 2015).

La Asociación Americana de Psiquiatría (APA) expone que para establecer el diagnóstico de autismo deberán cumplirse los siguientes criterios:

A. Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, manifestado por lo siguiente, actualmente o por los antecedentes (los ejemplos son ilustrativos, pero no exhaustivos):

1. Las deficiencias en la reciprocidad socioemocional, varían, por ejemplo, desde un acercamiento socia- anormal y fracaso de la conversación normal en ambos sentidos pasando por la disminución en intereses, emociones o afectos compartidos hasta el fracaso en iniciar o responder a interacciones sociales.

2. Las deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social, varían, por ejemplo, desde una comunicación verbal y no verbal poco integrada pasando por anomalías del contacto visual y del lenguaje corporal o deficiencias de la comprensión y el uso de gestos, hasta una falta total de expresión facial y de comunicación no verbal.

3. Las deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones, varían, por ejemplo, desde dificultades para ajustar el comportamiento en diversos contextos sociales pasando por dificultades para compartir juegos imaginativos o para hacer amigos, hasta la ausencia de interés por otras personas.

Especificar la gravedad actual:

La gravedad se basa en deterioros de la comunicación social y en patrones de comportamientos restringidos y repetitivos.

B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, que se manifiestan en dos o más de los siguientes puntos, actualmente o por los antecedentes (los ejemplos son ilustrativos, pero no exhaustivos):

1. Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos (p. ej., estereotipias motoras simples, alineación de los juguetes o cambio de lugar de los objetos, ecolalia, frases idiosincrásicas).

2. Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal (p. ej., gran angustia frente a cambios pequeños, dificultades con las transiciones, patrones de pensamiento rígidos, rituales de saludo, necesidad de tomar el mismo camino o de comer los mismos alimentos cada día).

3. Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés (p. ej., fuerte apego o preocupación por objetos inusuales, intereses excesivamente circunscritos o perseverantes).

4. Hiper- o hiporeactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno (p. ej., indiferencia aparente al dolor/temperatura, respuesta adversa a sonidos o texturas específicos, olfateo o palpación excesiva de objetos, fascinación visual por las luces o el movimiento).

Especificar la gravedad actual:

La gravedad se basa en deterioros de la comunicación social y en patrones de comportamiento restringidos y repetitivos.

C. Los síntomas han de estar presentes en las primeras fases del período de desarrollo (pero pueden no manifestarse totalmente hasta que la demanda social supera las capacidades limitadas, o pueden estar enmascarados por estrategias aprendidas en fases posteriores de la vida).

D. Los síntomas causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual.

E. Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o por el retraso global del desarrollo. La discapacidad intelectual y el trastorno del espectro del autismo con frecuencia coinciden; para hacer diagnósticos de comorbilidades de un

trastorno del espectro del autismo y discapacidad intelectual, la comunicación social ha de estar por debajo de lo previsto para el nivel general de desarrollo.

Nota: A los pacientes con un diagnóstico bien establecido según el DSM-IV de trastorno autista, enfermedad de Asperger o trastorno generalizado del desarrollo no especificado de otro modo, se les aplicará el diagnóstico de trastorno del espectro del autismo. Los pacientes con deficiencias notables de la comunicación social, pero cuyos síntomas no cumplen los criterios de trastorno del espectro del autismo, deben ser evaluados para diagnosticar el trastorno de la comunicación social (pragmática).

Especificar si: Con o sin déficit intelectual acompañante; Con o sin deterioro del lenguaje acompañante; Asociado a una afección médica o genética, o a un factor ambiental conocidos (Nota de codificación: Utilizar un código adicional para identificar la afección médica o genética asociada.)

Asociado a otro trastorno del desarrollo neurológico, mental o del comportamiento (Nota de codificación: Utilizar un código[s] adicional[es] para identificar el trastorno[s] del desarrollo neurológico, mental o del comportamiento asociado[s].); Con catatonía (véanse los criterios de catatonía asociados a otro trastorno mental; para la definición, véanse las págs. 65-66). (Nota de codificación: Utilizar el código adicional 293.89 [F06.1] catatonía asociada a trastorno del espectro del autismo para indicar la presencia de la catatonía concurrente) (Texto extraído de la Quinta edición del *Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría*, 2013).

Es importante destacar que la evaluación del trastorno del espectro autista excede la labor neuropediátrica o la acción de los servicios médicos en general y comprende la examinación del comportamiento del niño en los múltiples contextos donde se desenvuelve: familiar, escolar y comunitario.

En las últimas décadas se han duplicado los esfuerzos para diseñar y elaborar herramientas de detección y sistemas de cribado para realizar evaluaciones que ayuden a identificar las manifestaciones clínicas que caracterizan a los niños con esta condición neurobiológica. A nivel internacional las más utilizadas son:

- 1) El Programa de observación de diagnóstico de autismo –ADOS 2– (Lord, Cook, Leventhal, & Amaral, 2000) es un sistema de evaluación estandarizado y semiestructurado de la interacción social, la comunicación y otras conductas relevantes que aparecen en niños y adolescentes de 12 meses a 16 años de edad con sospecha de trastorno del espectro autista. Es también considerada por los especialistas como una regla de oro en la evaluación diagnóstica del autismo, por su alto grado de confiabilidad.
- 2) La Entrevista de Diagnóstico de Autismo Revisada -Autism Diagnostic Interview Revised ADI-R- (Lord, 1994), es una herramienta considerada también como estándar de oro para diagnosticar el trastorno del espectro autista en niños con más de 18 meses de edad. Las preguntas están orientadas a la exploración de la historia sintomatológica del menor y también aborda aspectos sociales y comunicacionales a partir de la información que brindan los padres.
- 3) La Escala de evaluación del Autismo Infantil (The Childhood Autism Rating Scale, CARS) (Schopler, Reichler, DeVellis & Daly, 1988), es una escala elaborada para realizar observaciones del niño (mayor de 24 meses de edad) en los distintos contextos que participa. Evalúa las siguientes dimensiones: relación con la gente, imitación, respuesta emocional, uso del cuerpo, uso del objeto, adaptación al

cambio, respuesta visual, respuesta auditiva, comunicación verbal y no verbal y nivel de actividad. La información recopilada en estas áreas del desarrollo psicosocial permite a los especialistas establecer una gradación en el comportamiento del niño: grave, moderado, leve y no-autista.

La administración de estas pruebas diagnósticas requiere de muchísima experiencia profesional y de un período de tiempo importante. Existen también otros instrumentos de detección validados que a diferencia de estos sistemas de evaluación más tradicionales requieren poco tiempo, poca experiencia y una mínima preparación técnica en su uso (Canal *et al.*, 2012). Es imprescindible que los médicos, los psicólogos y otros profesionales de la salud (sobre todo aquellos que están recién graduados) estén al tanto de las bondades evaluativas de estas herramientas diagnósticas a la hora de llevar a cabo su encargo social.

Por tal motivo, que esta investigación tiene como objetivos identificar los instrumentos de evaluación alternativos a las pruebas de mayor peso en la práctica clínica (ADOS 2, ADI-R y CAST) para advertir la presencia de los síntomas autistas y analizar las características metodológicas de los estudios que dieron lugar a su aparición en la literatura especializada.

2. Métodos

Para identificar estudios potencialmente relevantes, se realizó una búsqueda minuciosa en las bases de datos de EBSCOhost, SciELO y Google Académico desde el 7 de enero del 2019 hasta el 22 de mayo del mismo año. En relación a las bases de datos EBSCOhost, se seleccionó específicamente MEDLINE, CINAHL y Psychology and Behavioral Sciences Collection. Las palabras claves utilizadas en el proceso de búsqueda se explicitan a continuación: (“TEA” o “ASD” o “Trastorno del Espectro Autista” o “Autism Spectrum Disorders” o “Síndrome de Asperger” o “Asperger Syndrom” o “detección” o “detección” o “Diagnosis” o “Diagnóstico”) y (“Autism diagnosis interview or questionnaire” o “entrevista o cuestionario de diagnóstico de autismo”). Además, se utilizó el “idioma inglés y español” como filtros de orientación.

2.1 Criterios de inclusión y exclusión

La selección de los artículos contó con los siguientes criterios de inclusión: a) herramientas de detección publicadas por primera vez en los idiomas inglés y español; b) que tuvieran relación directa con la evaluación diagnóstica del trastorno del espectro autista; c) que fueran herramientas de detección alternativas al ADOS-2, al ADI-R y al CAST; y d) que existan pruebas de su validez en la práctica clínica; y e) estar disponibles a texto completo y en posición de ser descargables. En relación a los criterios de exclusión, quedaron apartadas todas aquellas herramientas de detección que: a) no hayan sido publicadas en artículos originales o en los idiomas inglés y español; b) se utilicen para detectar conductas desviadas en distintas patologías del desarrollo y no específicamente en el autismo; c) y las herramientas ADOS-2, ADI-R y CAST.

2.2 Procedimientos

A partir de la búsqueda sistemática de la literatura en las bases de datos mencionadas salieron a la luz 511 artículos. Una vez concluida esta fase se realizó una selección manual que excluyó los artículos que no estaban acordes a la temática de interés, los artículos que tenían un propósito meramente teórico y también todos aquellos que no estaban en posición de ver su texto completo. Al final, un total de 8 artículos fueron escogidos en la investigación. En la Figura 1 se muestra un diagrama completo que ilustra la ruta del proceso de búsqueda y selección de estos artículos.

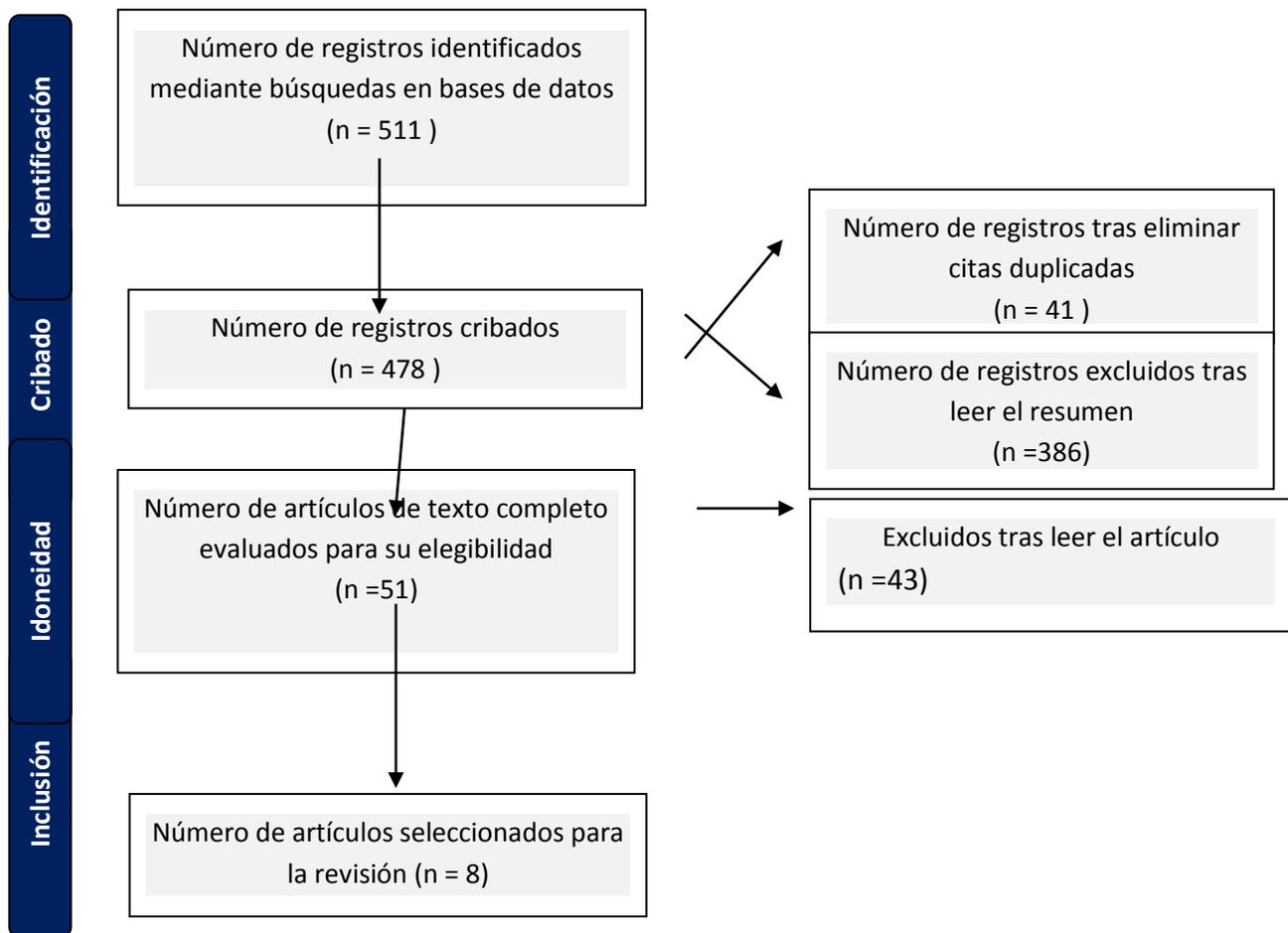


Figura 1. Diagrama del proceso de búsqueda y selección de estos artículos.

3. Resultados

Los instrumentos de detección seleccionados se encuentran clasificados en la Tabla 1 y su ubicación sombreada en el apartado dedicado a las referencias bibliográficas. La entrevista y el cuestionario fueron las técnicas más utilizadas para recoger información clave y relevante en el proceso de evaluación diagnóstica abordando en sentido general; las habilidades sociales de las personas para interactuar con los demás, la calidad de su comunicación verbal y extra verbal, su comportamiento y la expresión de sentimientos e intereses hacia el mundo que le rodea, la atención, la imaginación, el uso del cuerpo y de los objetos, la capacidad de adaptación y la actividad motora.

Instrumentos	Características	Tipo de Estudio	Muestra	Tipo de Validez	Fiabilidad	Idioma
Lista de control de conducta del autismo - ABC-(Krug, Arick y Almond, 1980)	57 ítems que miden procesamiento sensorial, habilidades de relacionarse, uso del cuerpo y objeto, lenguaje y habilidades sociales y de autoayuda.	Cuantitativo Seccional Descriptivo Correlacional	1049 personas de 18 meses a 35 años de edad seleccionados aleatoriamente	Validez de Contenido, Validez de Criterio	Mitades partidas (split-halves)	Inglés
El Cuestionario de Evaluación del Espectro del Autismo - ASSQ- (Ehlers, Gillberg, & Wing, 1999)	27 ítems que miden interacción social, dificultades y problemas comunicacionales, comportamiento restringido, torpeza motora	Cuantitativo Seccional Descriptivo Correlacional	110 niños de 6 a 17 años seleccionados de manera no-probabilística	Validez de Criterio, Validez de Constructo	Coefficiente Alfa de Cronbach	Inglés
Cociente de Espectro Autista -AQ- (Baron-Cohen, Wheelwright, Skinner, Martin, & Clubley, 2001)	50 ítems que miden habilidades sociales, habilidades comunicacionales, imaginación, atención, cambio de atención, adaptación y tolerancia al cambio	Cuantitativo Seccional Descriptivo Comparativo	1088 personas seleccionadas de manera no probabilística sobre la base de criterios de inclusión y exclusión	Validez de Criterio	Test-Retest	Inglés
Cuestionario para identificar el síndrome de Asperger y Autista -CAST- (Scott, Baron-Cohen, Bolton, & Brayne, 2002).	37 ítems que miden socialización, comunicación, juego, intereses y patrones de conducta repetitivo y estereotipado.	Cuantitativo Seccional Descriptivo Comparativo	50 niños de 3 a 9 años seleccionados de manera no probabilística	Validez de Criterio	Coefficiente Alfa de Cronbach	Inglés

Lista de Verificación de la Comunicación Infantil -CCC- (Bishop, 1998).	70 ítems que evalúan la estructura del lenguaje, el comportamiento autista y la comunicación pragmática.	Cuantitativo Seccional Descriptivo Correlacional	242 niños seleccionados aleatoriamente	Validez de Criterio	Coefficiente Alfa de Cronbach	Inglés
Escala de diagnóstico de autismo y asperger de Ritvo -RAADS-R-(Ritvo et al., 2008)	80 ítems que evalúan el interés lingüístico, social, sensorial-motor e intereses específicos	Cuantitativo Seccional Descriptivo Comparativo	94 personas Seleccionados de manera no probabilística	Validez de Constructo	Coefficiente Alfa de Cronbach	Inglés
Lista de verificación de trastornos sociales y de la comunicación -SCDC-(Skuse, Mandy, & Scourfield, 2005).	12 ítems que miden la reciprocidad social, habilidades de interacción, habilidades comunicacionales, problemas conductuales y deterioro funcional	Cuantitativo Seccional Descriptivo Comparativo	670 padres de gemelos con un rango etario de 5 a 17 años seleccionados de manera no probabilística	Validez de Constructo	Coefficiente Alfa de Cronbach y Test-Retest	Inglés
Entrevista de Síntomas de Autismo -ASI- (Bishop, S. L., Huerta, M., Gotham, K., Havadahl, K. A., Pickles, A., Duncan, A.,... Lord, 2017)	Entrevista telefónica de fácil contestación que deriva de las preguntas del ADI-R. Está diseñada para ser administrada por examinadores con una capacitación mínima.	Cuantitativo Seccional Descriptivo Comparativo	3,126 niños diagnosticados con TEA y 471 sin rasgos de TEA seleccionados de manera no probabilística	Validez de Criterio	Coefficiente Alfa de Cronbach, Test-Retest	Inglés

Tabla 1. Instrumentos de detección del trastorno del espectro autista.

El 100% de los estudios asumió una perspectiva cuantitativa, descriptiva/correlacional y seccional. El (62.5%) utilizó un muestreo probabilístico y el (37,5%) no probabilístico por conveniencia. Asimismo, se consideraron como filtros de control de calidad de los datos la validez de contenido (12,5%), la validez de criterio (75%) y la validez de constructo (37,5%) y para determinar la confiabilidad el

coeficiente alfa de Cronbach (75%), mitades partidas (12,5) y el test-retest (37,5%). El idioma inglés (100%) fue el medio de difusión científica por excelencia.

4. Discusión

La detección del trastorno del espectro autista en edades tempranas del desarrollo es vital y propicia que todos los agentes socializadores activen los recursos y apoyos necesarios para intentar cambiar el curso de las conductas autistas hacia una trayectoria que se aproxime lo más posible a las circunstancias y al estilo de vida considerado funcional en nuestra cultura (Zalaquett, Schönstedt, Angeli, Herrera, & Moyano, 2015). Por otra parte, no estar al tanto de la existencia del trastorno tiene costos y consecuencias de altísima consideración, tanto para el pronóstico de quienes lo padecen, como también para aquellos que tienen la responsabilidad social de estimular la educación integral de su personalidad.

Los estudios analizados acentúan la importancia de identificar la amplia gama de comportamientos anómalos que caracterizan a los trastornos del espectro autista en cualquier etapa del desarrollo personal, esto explica la heterogeneidad de los participantes, las distintas edades, la diferente proporción de sexos, la gradación de los niveles cognitivos y las múltiples puntuaciones de corte utilizadas en todas las muestras.

Es necesario poner de relieve que aquí la evaluación diagnóstica parte de una conceptualización clínica del trastorno, pero no tiene totalmente en cuenta la influencia del contexto comunitario en el desarrollo de su socialización, además pone su foco de atención en la adaptación del niño a los diferentes contextos sin considerar la necesidad de educar socialmente al niño para una interacción comunicativa y social adecuada (Aguar, Mainegra, García, & Hernández, 2016).

En la totalidad de los casos se optó por una perspectiva cuantitativa, descriptiva-correlacional y seccional, esta metodología permitió estimar la tendencia central en cada edad, describir las características conductuales y motivacionales de los niños con autismo, en función de la edad y sexo, y sirvieron como plataforma para las operaciones comparativas y correlacionales empleadas para ver la efectividad de los instrumentos y para diferenciar a los sujetos con alteraciones cualitativas del neurodesarrollo en situaciones específicas con la mayor eficiencia y eficacia posible.

Por otra parte, aquellas investigaciones que utilizaron la aleatorización a la hora de seleccionar los participantes (Krug, Arick, & Almond, 1980; Bishop, 1998; Scott, Baron-Cohen, Bolton & Brayne, 2002; Skuse, Mandy & Scourfield, 2005; Bishop *et al.*, 2017), tienen como fortaleza que “la representatividad de la muestra, permite extrapolar y por ende generalizar los resultados observados en esta, a la población accesible” Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Asimismo, aquellos que manejaron un muestreo no probabilístico por conveniencia (Ehlers, Gillberg, & Wing, 1999; Baron-Cohen, Wheelwright, Skinner, Martin, & Clubley, 2001; Ritvo *et al.*, 2008) sobre la base de distintos criterios de inclusión y exclusión, tienen como limitación una insuficiente representación de la población estimada como objeto de interés científico (Cossio-Bolaños, 2015).

La importancia de la validez y la confiabilidad como filtros de control de calidad de los datos estuvo presente en todas las herramientas diagnósticas analizadas. Esto es una cuestión sumamente relevante, puesto que la confiabilidad y la validez son procedimientos que permiten conocer el nivel de precisión y evidencia de los instrumentos (Ventura, Arancibia, & Madrid, 2017). En cuanto a la validez de contenido utilizada por Krug, Arick & Almond (1980) en la Lista de control de conducta del

autismo, nos parece necesario resaltar que no se mencionó si la valoración de los jueces expertos se calculó por el Modelo de Fehring, la Metodología Q, el Índice de Validez de Contenido de Lawshe (CVR), V de Aiken, Método Delphi o cualquier otra vía (Almansa, Rey, Bolaños, Palma, Álvarez, & Díaz, 2007; Pedrosa, Suárez, & García, 2014).

La validez y confiabilidad de estas pruebas diagnósticas han sido confirmadas por otras investigaciones (Eaves, Campbell, & Chambers, 2000; Marteleto, & Pedromônico, 2005; Posserud, Lundervold, & Gillberg, 2008; Woodbury-Smith, Robinson, Wheelwright, & Baron-Cohen, 2005; Hoekstra, Vinkhuyzen, Wheelwright, Bartels, Boomsma, Baron-Cohen, & van der Sluis, 2010; Bölte, Westerwald, Holtmann, Freitag, & Poustka, 2010; Ritvo, Ritvo, Guthrie, Ritvo, Hufnagel, McMahon, & Eloff, 2010; Bishop, Huerta, Gotham, Havdahl, Pickles, Duncan, & Lord, 2016) en las cuales muchas veces el ADOS-2, el ADI-R y el CAST (consideradas standard de oro en la evaluación del autismo) han servidos como criterios de comparación.

Es necesario mencionar que no aparecieron en la literatura revisada muchos estudios que demuestren la validez y confiabilidad de estas herramientas diagnósticas en el contexto latinoamericano. Este hallazgo podría ser considerado como referencia para impulsar la ejecución de futuras investigaciones en nuestra región, ya que el trastorno del espectro autista es cada día más frecuente y, podría servir también de apoyo a los médicos, psicólogos, psicopedagogos y fonoaudiólogos que tienen la responsabilidad social de llevar adelante la evaluación diagnóstica del autismo.

Sugerimos para futuros estudios analizar también las propiedades psicométricas de las herramientas diagnósticas empleadas en distintas patologías del desarrollo y que muchas veces se utilizan como complementos de los instrumentos de detección aquí apuntados o de las pruebas ADOS-2, ADI-R y CAST, por abordar áreas de la psicopatología que tienen mucha relación con las características del TEA tales como: el lenguaje, la actividad motora y la atención.

Conclusiones

A modo de cierre podemos decir, que el diagnóstico del trastorno del espectro autista en edades tempranas del desarrollo es fundamental para el pronóstico, la planeación de los programas de intervención y la organización de las estrategias y apoyos educativos especializados. Para la evaluación diagnóstica del autismo es preferible el uso del ADOS-2, el ADI-R y el CAST por ser escalas consideradas standard de oro, aunque para los profesionales menos experimentados, es recomendable el manejo de las pruebas alternativas estudiadas, puesto que requieren menos tiempo de aplicación, poca experiencia y una mínima preparación técnica.

Los estudios incluidos en esta revisión sistemática de la literatura mostraron haber sido validados con un apreciable rigor metodológico, tomando siempre en consideración la validez y la confiabilidad como filtros de control de calidad de los datos. Es sumamente importante que los médicos, psicólogos, psicopedagogos y otros profesionales encargados de la prevención y promoción de la salud manejen y conozcan estas herramientas de detección y también los pasos metodológicos que se cumplieron para su validación, puesto que la epidemiología del autismo va en aumento y su detección correcta tiene una gran significación para la familia, la escuela, la comunidad científica y la sociedad en sentido general.

Referencias Bibliográficas

- Aguilar, G., Mainegra, D., García, O., & Hernández, Y. (2016). Diagnóstico en niños con trastornos del espectro autista en su desarrollo en la comprensión textual. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 20(6), 63-71.
- Albores, L., Hernández, L., Díaz, J., & Cortes, B. (2008). Dificultades en la evaluación y diagnóstico del autismo: Una discusión. *Salud mental*, 31(1), 37-44. Recuperado en 15 de mayo de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252008000100006&lng=es&tlng=es.
- Almansa, C., Rey, E., Bolaños, E., Palma, M., Álvarez, A., & Díaz-Rubio, M. (2007). Opinión de los médicos españoles sobre el síndrome de intestino irritable: resultados de un estudio utilizando el método Delphi. *Rev Esp Enferm Dig*, 99(4), 210-7.
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Skinner, R., Martin, J., & Clubley, E. (2001). The autism-spectrum quotient (AQ): Evidence from Asperger syndrome/high-functioning autism, males and females, scientists and mathematicians. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 31(1), 5-17.
- Baxter, A., Brugha, T., Erskine, H., Scheurer, R., Vos, T., & Scott, J. (2015). The epidemiology and global burden of autism spectrum disorders. *Psychol Med*. 45(03), 601-13. doi:10.1017/S003329171400172X.
- Bishop, D. (1998). Development of the children's communication checklist (CCC): A method for assessing qualitative aspects of communicative impairment in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(6), 879-891.
- Bishop, S., Huerta, M., Gotham, K., Alexandra Havdahl, K., Pickles, A., Duncan, A., & Lord, C. (2016). The autism symptom interview, school-age: A brief telephone interview to identify autism spectrum disorders in 5-to-12-year-old children. *Autism Research*, 10(1), 78-88.
- Bishop, S. L., Huerta, M., Gotham, K., Havdahl, K. A., Pickles, A., Duncan, A., Lord, C. (2017). The autism symptom interview, school-age: A brief telephone interview to identify autism spectrum disorders in 5-to-12-year-old children. *Autism Research*, 10(1), 78-88.
- Bölte, S., Westerwald, E., Holtmann, M., Freitag, C., & Poustka, F. (2010). Autistic Traits and Autism Spectrum Disorders: The Clinical Validity of Two Measures Presuming a Continuum of Social Communication Skills. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(1), 66-72.
- Canal, R., García, P., Touriño, E., Santos, J., Martín, M., Ferrari, Posada de la Paz, M. (2006). La detección precoz del autismo. *Psychosocial Intervention*, 15(1), 29-47. Recuperado en 15 de mayo de 2019, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-05592006000100003&lng=es&tlng=es.
- Cossio-Bolaños, M. (2015). *Métodos de investigación cuantitativa en Ciencias de la Educación*. Talca, Chile: Universidad Católica del Maule.
- Eaves, R. C., Campbell, H. A., & Chambers, D. (2000). Criterion-Related and construct validity of the pervasive developmental disorders rating scale and the autism behavior checklist. *Psychology in the Schools*, 37(4), 311-321.
- Elsabbagh, M., Divan, G., Koh, Y., Kim, Y., Kauchali, S., Marcín, C., Fombonne, E. (2012). Global prevalence of autism and other pervasive developmental disorders. *Autism Res*. 5(3):160-79. doi:10.1002/aur.239.
- Ehlers, S., Gillberg, C., & Wing, L. (1999). A screening questionnaire for Asperger syndrome and other high-functioning autism spectrum disorders in school age children. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 29(2), 129-141.
- García, S. (2002). La validez y la confiabilidad en la evaluación del aprendizaje desde la perspectiva hermenéutica validity and reliability in the evaluation of learning from a hermeneutical perspective. *Revista de Pediatría*, 23(67), 297-318.

- Hamza, M., Halayem, S., Mrad, R., Bourgou, S., Charfi, F., & Belhadj, A. (2017). Implication de l'épigénétique dans les troubles du spectre autistique: revue de la littérature. *L'Encéphale*, 43(4), 374-381. doi:10.1016/j.encep.2016.07.007
- Hoekstra, R. A., Vinkhuyzen, A. A. E., Wheelwright, S., Bartels, M., Boomsma, D. I., Baron-Cohen, S., & van der Sluis, S. (2010). The Construction and Validation of an Abridged Version of the Autism-Spectrum Quotient (AQ-Short). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(5), 589-596.
- Krug, D. A., Arick, J., & Almond, P. (1980). Behavior checklist for identifying severely handicapped individuals with high levels of autistic behavior. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 21(3), 221-229.
- Leyva, Y. (2011). Una reseña sobre la validez de constructo de pruebas referidas a criterio. *Perfiles educativos*, 33(131), 131-154.
- Lord C. (1994). Autism Diagnostic Interview—Revised: a revised version of a diagnostic interview for caregivers of individuals with possible pervasive developmental disorders. *Journal Autism Dev Disorders*, 24(5), 659-685.
- Lord, C., Cook, E., Leventhal, B., & Amaral, D. (2000). Autism Spectrum Disorders. *Neuron*, 28(2):355-63.
- Marteleto, M., & Pedromônico, M. (2005). Validade do Inventário de Comportamentos Autísticos (ICA): estudo preliminar. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 27(4), 295-301.
- Martínez, J., Guerrero, S., & Rey, C. (2012). Evaluación de la validez de constructo y la confiabilidad del inventario de masculinidad y femineidad en adolescentes y adultos jóvenes colombianos. *Avances en Psicología Latinoamericana* 30(1), 170-181.
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Pedrosa, I., Suárez, J., & García, E. (2014). Evidencias sobre la validez de contenido: avances teóricos y métodos para su estimación *Acción Psicológica*, 10, (2), 3-20.
- Posserud, M., Lundervold, A., & Gillberg, C. (2008). Validation of the Autism Spectrum Screening Questionnaire in a Total Population Sample. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(1), 126-134.
- Reidl, L. (2013). Confiabilidad en la medición. *Investigación en educación médica*, 2(6), 107-111.
- Ritvo, R. A., Ritvo, E. R., Guthrie, D., Yuwiler, A., Ritvo, M. J., & Weisbender, L. (2008). A scale to assist the diagnosis of autism and Asperger's disorder in adults (RAADS): A pilot study. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 38(2), 213-223.
- Ritvo, R., Ritvo, E., Guthrie, D., Ritvo, M., Hufnagel, D., McMahon, W., & Eloff, J. (2010). The Ritvo Autism Asperger Diagnostic Scale-Revised (RAADS-R): A Scale to Assist the Diagnosis of Autism Spectrum Disorder in Adults: An International Validation Study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(8), 1076-1089.
- Sacre, L.-A. R., Bennett, J. A., & Zwaigenbaum, L. (2015). Early Infant Development and Intervention for Autism Spectrum Disorder. *Journal of Child Neurology*, 30(14), 1921-1929. Doi: 10.1177/0883073815601500
- Salomone, E., Beranová, Š., Bonnet-Brilhault, F., Briciet Lauritsen, M., Budisteanu, M., Buitelaar, J.,... Charman, T. (2015). Use of early intervention for young children with autism spectrum disorder across Europe. *Autism*, 20(2), 233-249. Doi: 10.1177/1362361315577218
- Schopler, E., Reichler, J., Devellis, R., & Daly, K. (1980). Toward objective classification of childhood autism: Childhood Autism Rating Scale (CARS). *Journal Autism Dev Disorders*, 4 (10), 91-103.
- Scott, F. J., Baron-Cohen, S., Bolton, P., & Brayne, C. (2002). The CAST (Childhood Asperger syndrome test): Preliminary development of a UK screen for mainstream primary-school-age children. *Autism*, 6(1), 9-31.

- Skuse, D. H., Mandy, W. P., & Scourfield, J. (2005). Measuring autistic traits: Heritability, reliability and validity of the social and communication disorders checklist. *British Journal of Psychiatry*, 187, 568–572.
- Sun, X., & Allison, C. (2010). A review of the prevalence of autism spectrum disorder in Asia. *Res Autism Spectr Disord*. 4(2):156-67. doi:10.1016/j.rasd.2009.10.003.
- Ventura-León, José Luis, Arancibia, Marcelo, & Madrid, Eva. (2017). La importancia de reportar la validez y confiabilidad en los instrumentos de medición: Comentarios a Arancibia et al. *Revista médica de Chile*, 145(7), 955-956. <https://dx.doi.org/10.4067/s0034-98872017000700955>
- Urrutia, M., Barrios, S., Gutiérrez, M., & Mayorga, M. (2014). Métodos óptimos para determinar validez de contenido. *Educación Médica Superior*, 28(3), 547-558.
- Williams, J., Higgins, J., & Brayne, E. (2006). Systematic review of prevalence studies of autism spectrum disorders. *Arch Dis Child*, 91(1):8-15. doi:10.1136/adc.2004.062083.
- Woodbury-Smith, M., Robinson, J., Wheelwright, S., & Baron-Cohen, S. (2005). Screening Adults for Asperger Syndrome Using the AQ: A Preliminary Study of its Diagnostic Validity in Clinical Practice. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35(3).
- Wozniak, R., Leezenbaum, N., Northrup, J., West, K., & Iverson, J. (2016). The development of autism spectrum disorders: variability and causal complexity. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 8(1-2), e1426. doi:10.1002/wcs.1426
- Zalaquett, D., Schönstedt, M., Angeli, M., Herrera, C., & Moyano, A. (2015). Fundamentos de la intervención temprana en niños con trastornos del espectro autista. *Revista chilena de pediatría*, 86(2), 126-131.
- Zwaigenbaum, L., Bauman, M. L., Choueiri, R., Kasari, C., Carter, A., Granpeesheh, D., Natowicz, M. R. (2015). Early Intervention for Children With Autism Spectrum Disorder Under 3 Years of Age: Recommendations for Practice and Research. *PEDIATRICS*, 136(Supplement), S60-S81. doi:10.1542/peds.2014-3667e

Los Autores

Annia Almeyda Vázquez

annia@psico.uh.cu ; anniaav@gmail.com

Doctora en Ciencias Psicológicas, Máster en Psicología Educativa, Licenciada en Psicología (2009). Profesora Auxiliar. Vicedecana Docente de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. Coordinadora de la línea de investigación: Formación y Desarrollo Profesional. Vice presidenta de la Comisión nacional de carrera.

Adalberto Ávila Vidal

adalberto@psico.uh.cu

Doctor en Ciencias Psicológicas, Máster en Psicología Laboral y de las Organizaciones, Licenciado en Psicología. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana. Decano, Profesor titular, Coordinador del Comité de Doctorado en Ciencias Psicológicas, Miembro del Consejo Científico y del Comité de Maestría en Psicología Laboral y de las Organizaciones.

Aldenor Batista da Silva Junior

aldenorbsj@gmail.com

Mestrando em Psicologia: Psicologia e Processos Educativos pela Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) com bolsa financiada pela CAPES. Membro do GEPPE – Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Luis Centeno Ramírez

lcenteno@continental.edu.pe

Doctor en Ciencias de la Educación, Magister en psicopedagogía, estudiante de Máster Europeo en Econometría y Bioestadística, Licenciado en Informática y Matemática; docente de Estadística aplicada e Investigación en Facultad de Humanidades, Escuela Académico Profesional de Psicología, Universidad Continental, Perú.

Sonia da Cunha Urt

surt@terra.com.br

Professora do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGEDU) e Psicologia (PPGPSI) da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS).

Ana Laura Escalona Díaz.

analaescalona96@gmail.com

Licenciada en Psicología. Adiestrada de la Biblioteca Nacional de Cuba “José Martí”.

Sinuhé Estrada Carmona

sestrada@uacam.mx

Mtro. En Sexualidad, Profesor e Investigador, Facultad de Humanidades, Universidad Autónoma de Campeche, Ave. Agustín Melgar S/N. Campeche, México.

Candy Fedelich

candyfedelich@hotmail.com

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.

Klency González Hernández

klency@psico.uh.cu

Licenciada en Psicología. Doctora en Ciencias Psicológicas. Profesora Titular de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, Cuba.

Mónica Laura Fornasari

mlfornasari@yahoo.com.ar

Magíster en Investigación Educativa. Licenciada en Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba y Especialista en Psicología Educacional. Coordinadora Operativa del Programa de Fortalecimiento al Ingreso, Permanencia y Egreso (PROFIPE) de la Facultad de Psicología, U.N.C. Docente de la Facultad de Psicología e investigadora en Secyt, U.N.C.

Liliana García Reyes

ligarcia@uacam.mx

Dra. en Psicología, Profesor e Investigador, Facultad de Humanidades, Universidad Autónoma de Campeche, Ave. Agustín Melgar S/N. Campeche, México.

Gisela R. Lopresti

giselopresti@hotmail.com

Licenciada en Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. Integra el equipo de Operadores Psicólogos en el Programa de Fortalecimiento al Ingreso, Permanencia y Egreso (PROFIPE) en la Facultad de Psicología, U.N.C. Docente en la Cátedra de Orientación Vocacional Ocupacional. Integra equipos de investigación de la Secyt, U.N.C.

Horacio Roque Maldonado

maldonadoho@gmail.com

Magister en Educación Superior. Profesor titular plenario de la cátedra Problemas de Aprendizaje, Facultad de Psicología, UNC. Director de la Carrera de Especialización en Psicología Educacional, Facultad de Psicología, UNC. Investigador en la SECYT, UNC. Coordinador general del programa de fortalecimiento al ingreso, permanencia y egreso (PROFIPE) de la carrera de Psicología, UNC. Miembro de la Mesa Coordinadora de la Asociación Latinoamericana por la Formación y Enseñanza de la Psicología (ALFEPSI). Miembro del Consejo Latinoamericano de Transformación Educativa.

Arianne Medina Macías

arianne@psico.uh.cu

Doctora en Ciencias Psicológicas, Máster en Psicología Laboral y de las Organizaciones, Licenciada en Psicología (2001). Facultad de Psicología, Universidad de La Habana. Profesora titular, Miembro del Comité de Doctorado en Ciencias Psicológicas y del Consejo Científico. Presidenta de la Comisión Nacional de la Carrera y miembro del Tribunal Nacional de Doctorado en Psicología. Coordinadora de la línea de investigación: La Psicología en la Gestión del Desarrollo Organizacional.

Ezequiel N. Olivero

ezeolivero@gmail.com

Licenciado en Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. Integra el equipo de Psicólogos Operadores en el Programa de Fortalecimiento al Ingreso, Permanencia y Egreso (PROFIPE) de la Facultad de Psicología, U.N.C. Se desempeña como docente en el Curso de Nivelación y participa como investigador en la Secyt, U.N.C.

Marisabel Oviedo

marisapsico15@gmail.com

Licenciada en Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. Integra el equipo de Psicólogos Operadores en el Programa de Fortalecimiento al Ingreso, Permanencia y Egreso (PROFIPE) en la Facultad de Psicología, U.N.C. Docente en la cátedra de Orientación Vocacional y Ocupacional. Miembro del Servicio de Orientación, Información Vocacional y Ocupacional de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Psicología, UNC. Integrante de equipos de investigación de la Secyt, U.N.C.

Luz Virginia Pacheco Quijano

lvpachec@uacam.mx

Dra. en Educación Humanista, Directora de la Facultad de Humanidades, Universidad Autónoma de Campeche, Ave. Agustín Melgar S/N. Campeche, México.

Gabriela Pérez Aranda

gaiperez@uacam.mx

Dra. en Educación Humanista, Profesor e Investigador, Facultad de Humanidades, Universidad Autónoma de Campeche, Ave. Agustín Melgar S/N. Campeche, México.

Vicenta Reynoso-Alcántara

veynoso@uv.mx

Facultad de Psicología, Universidad Veracruzana, Xalapa, México.

Hebe Rigotti

heberigotti@gmail.com

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.

Iliet Rodríguez García

iliet.rodriguez@psico.uh.cu

Licenciada en Psicología, Adiestrada de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, Cuba.

Yenny Salamanca Camargo

yenny.salamanca@uptc.edu.co

Psicóloga, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; Máster Internacional en Psicología Clínica y de la Salud, Asociación Española de Psicología Conductual; Magister en Psicología, Universidad del Norte; Coordinadora del Grupo de investigación Clínica y Salud, Categoría C e investigadora Junior de Colciencias; docente Escuela de Psicología, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Rocío M. Sánchez Amono

rocio.sanchez@unc.edu.ar

Licenciada en Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. Especialista en Salud Social y Comunitaria, Facultad de Ciencias Médicas, U.N.C. Integra el equipo de Psicólogos Operadores en el Programa de Fortalecimiento al Ingreso, Permanencia y Egreso (PROFIPE) de la Facultad de Psicología, U.N.C. e investigadora en la Secyt, U.N.C.

César Augusto Sierra Varón

Psicólogo de la Pontificia Universidad Javeriana, con conocimientos y experiencia práctica en áreas como Psicología Clínica, Psicología Educativa, Docencia Universitaria en modalidades tanto presencial como virtual. Especialista en Pedagogías para el desarrollo del aprendizaje autónomo, Magister en Atención Temprana y Doctor en Cultura y Educación en América Latina. Director académico de la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano sede Medellín.

Claudia Torcominan

ctorcomian@gmail.com

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.

Dayanne Nathale Tovar Gamboa

dayanne.tovar@uptc.edu.co

Psicóloga e investigadora, Grupo de investigación Clínica y Salud, escuela de Psicología, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Colombia.

Miguel Ángel Tuz Sierra

miguatuz@uacam.mx

Dr. en Psicología, Profesor e Investigador, Facultad de Humanidades, Universidad Autónoma de Campeche, Ave. Agustín Melgar S/N. Campeche, México.

Milady Sofía Velandia Herrera

milady.velandia@uptc.edu.co

Psicóloga e investigadora, Grupo de investigación Clínica y Salud, Escuela de Psicología, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Colombia.

Flor Velasco Gutiérrez

flore_purpura@hotmail.com

Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México, Tlanepantla de Baz, Estado de México, México.



La Mesa Coordinadora de ALFEPSI lamenta informarles el fallecimiento de la Dra. Ángela Maria Pires Caniato. Lloramos. Hoy, 5 de noviembre de 2020, perdimos una combativa compañera de numerosos proyectos, desde la perspectiva del psicoanálisis y el estudio de las subjetividades, con un profundo enfoque psicopolítico y solidez teórica.

Hacedora de proyectos de vida perdurables para la mejor calidad de la sociedad; destacamos su intervención en el Grupo Tortura Nunca Más, en su Río de Janeiro, en el Movimiento de los Sin Tierra, trabajando con estudiantes del Movimiento Nacional de Derechos Humanos, en su Maringá de elección profesional. Acciones comprometidas que la llevaron a participar en la gestión colectiva del Consejo Federal de Psicología y la hicieron representante, en Maringá, de la Asociación Brasileña de Psicología Social.

Su asidua y activa participación en ALFEPSI, comprometida con sus principios rectores y fundantes, la reconoce y premia con la Medalla ALFEPSI 2015, durante el IV Congreso en Santa Marta, Colombia.

Fue en ese mismo país, en la ciudad de Medellín y durante el VIII Congreso 2019 que compartimos por última vez sus experiencias y conocimientos. Recordaremos su disfrute dando conferencias, sus mesas redondas, su estar con estudiantes, con amigos, siempre acompañada de Wilson, compañero de vida. Irradiaba alegría, curiosidad, energía y perspicacia. Nunca ha pasado desapercibida, ya sea por la elegancia de sus coloridos kaftans, o por la disposición al debate, la asociación y la amistad.

Salimos hoy más pequeños, pero seguro que su muerte no borrará nuestros mejores afectos que ya hemos recogido contigo. ¡Seguimos, querida amiga!

Mesa Coordinadora de ALFEPSI

A Mesa Coordenadora da ALFEPSI sente muito em informar que Ângela Maria Pires Caniato Faleceu. Estamos de luto. Perdemos hoje, 5 de novembro de 2020, uma combativa companheira de muitos projetos. Projetos de constantes aprofundamentos teóricos, a partir da vertente da Psicanálise e o estudo das subjetividades, numa abordagem Psicopolítica. Projetos de vida duradouros em prol da melhor qualidade da sociedade, não se eximindo de participar do Grupo Tortura nunca mais, do seu Rio de Janeiro, do Movimento dos Sem Terra, de trabalhar com estudantes no Movimento Nacional de Direitos Humanos, na sua Maringá de escolha profissional.

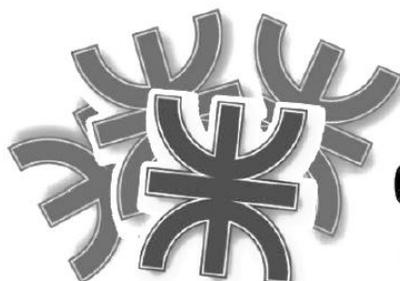
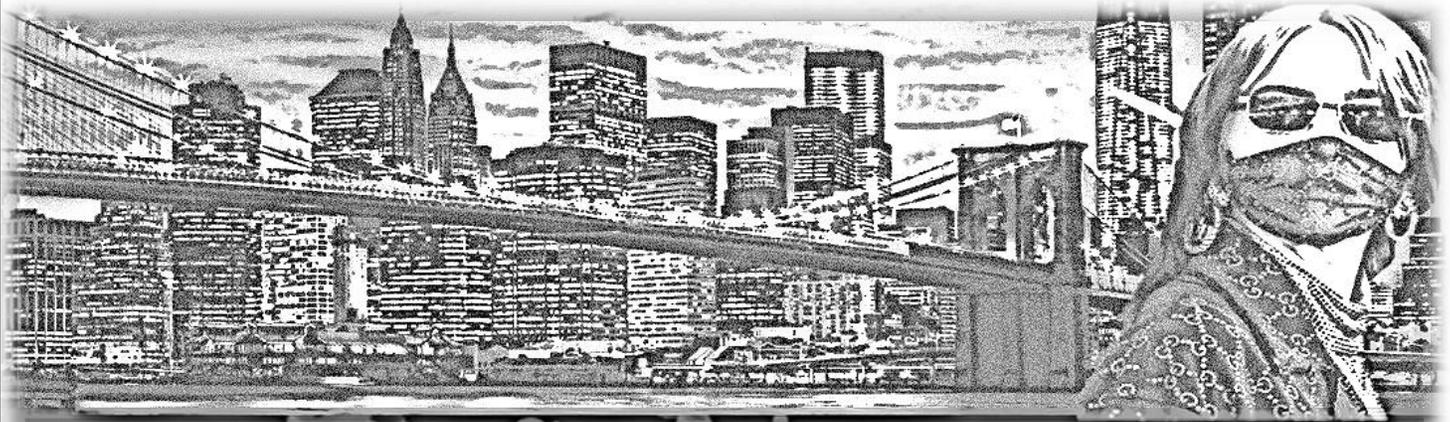
Projetos de atuação comprometida que a levou a participar do coletivo dirigente do Conselho Federal de Psicologia e a tornou representante, em Maringá, da Associação Brasileira de Psicologia Social.

Projetos de compartilhar saberes, tendo publicado 62 artigos em periódicos, 50 capítulos de livros e 11 livros. Participou assídua e ativamente da ALFEPSI e foi reconhecida por isso, sendo premiada com a Medalha ALFEPSI 2015, durante o IV Congresso em Santa Marta, na Colômbia. Foi nesse mesmo país, agora em Medellín, que a encontramos, em 2019, pela última vez, no VIII Congresso. Apreciava ministrar palestras, Mesas Redondas, estar com estudantes, com os amigos, sempre acompanhada de Wilson, companheiro da vida. Irradiava alegria, curiosidade, energia e perspicácia. Nunca passou desapercibida, quer seja

pela elegância de seus kaftans coloridos, quer seja pela disposição para o debate, parceria e amizade. Saímos menores do dia de hoje, mas certamente sua morte não irá apagar os nossos melhores afetos que já colecionamos contigo. Continuamos, querida amiga!

Mesa Coordenadora da ALFEPSI

--



Integración Académica en Psicología.

Revista científica de la Asociación Latinoamericana
para la Formación y la Enseñanza de la Psicología.