

# Psicología Educativa

(RMPE)

Volumen IV

Número 1

enero-diciembre 2016  
México



ejemplar: \$120 (\$7 USD)

<http://www.psicol.unam.mx/psicologiaeducativa/>



**DIRECTORIO**  
**FUNDACIÓN DRA. SILVIA**  
**MACOTELA**

Rodolfo E. Gutiérrez Martínez  
PRESIDENTE

Rosa del Carmen Flores Macías  
SECRETARIA

María Estela Jiménez Hernández  
TESORERA

-----  
COORDINADORA DE  
INVESTIGACIÓN

Roxanna Pastor Fasquelle  
COORDINADORA DE  
ENSEÑANZA

Hortensia García Vigil

COORDINADORA  
DE SERVICIOS A LA COMUNIDAD

Benilde García Cabrero

COORDINADORA  
DE RECONOCIMIENTOS

Lizbeth O. Vega Pérez  
EDITORA GENERAL DE  
PSICOLOGÍA EDUCATIVA

**DIRECTORIO**

**PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

Lizbeth O. Vega Pérez  
EDITORA GENERAL

Esperanza Guameros Reyes  
Miguel Ángel Montes de Oca Hernández  
EDITORES ASOCIADOS

Cuahtémoc Jiménez Pérez  
EDITOR TÉCNICO

Héctor Eduardo Reyes Vega  
CORRECCIÓN

**PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

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

# Psicología Educativa

eISSN 2448-6957  
Volumen 4, Número 1,  
enero-diciembre 2016

## COMITÉ EDITORIAL

### PSICOLOGÍA EDUCATIVA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



## CONTENIDO (INDEX)

<p>La producción espontánea de canciones y su relación con la producción verbal de infantes  <i>Spontaneous singing and its relation with verbal production in infants</i>                      Paloma <b>Suárez-Brito</b>, Elda Alicia <b>Alva-Canto</b>, Karen <b>Pérez-Nava</b>.</p>	<p><b>5-14</b></p>
<p>Evaluación de la competencia lectora de vocablos y frases seleccionadas en alumnos sordos mexicanos de bachillerato  <i>Evaluation of reading and designation competition in deaf mexican students</i>                      Christian Israel <b>Huerta-Solano</b>, Julio Agustín <b>Varela-Barraza</b>, Jairo Alejandro <b>Figuroa-González</b>, Mercedes <b>Delgado-González</b>, Cecilia <b>Rosas-Montoya</b>.</p>	<p><b>15-28</b></p>
<p>Inteligencia emocional y discapacidad auditiva en aulas inclusivas de educación primaria  <i>Emotional intelligence among elementary education students with and without hearing deficiencies</i>                      Sandra <b>Domínguez-Burgués</b>, Esperanza <b>Bausela-Herreras</b>.</p>	<p><b>29-38</b></p>
<p>Promoción de estrategias de solución de conflictos en niños preescolares a través de la expresión del lenguaje  <i>Promotion of conflict resolution strategies with preschoolers through language expression</i>                      Natalia Abigail <b>Esquivel-Sánchez</b></p>	<p><b>39-46</b></p>
<p>Hay TDAH, pero no discapacidad intelectual. Análisis psicoeducativo de un caso  <i>There is ADHD, but not intellectual disabilities. A case psychoeducational analysis</i>                      Diego Jesús <b>Luque-Parra</b>, María Jesús <b>Luque-Rojas</b>.</p>	<p><b>47-59</b></p>
<p>Importancia de la educación preescolar en opinión de las profesoras  <i>Preschool education relevance in teachers' opinion</i>                      Alicia <b>Hernández-Ortega</b>, Lizbeth O. <b>Vega-Pérez</b>.</p>	<p><b>61-69</b></p>
<p>Trabajo colaborativo y liderazgo docente dentro de la RIEMS  <i>Collaborative working skills and leadership in teacher training</i>                      Miriam <b>Mota-Bonilla</b>, Bernarda <b>González-Pérez</b>.</p>	<p><b>71-78</b></p>
<p>Alfabetización emergente en niños preescolares:                      Efectos indirectos de la capacitación a sus maestras  <i>Teachers training in emergent literacy development: Indirect effects on children</i>                      Lizbeth O. <b>Vega-Pérez</b>, Miguel Ángel <b>Montes-de-Oca-Hernández</b>, María Fernanda <b>Poncelis-Raygoza</b>, Esperanza <b>Guameros-Reyes</b>, Natalia Abigail <b>Esquivel-Sánchez</b>, Germán <b>Pérez-Estrada</b>.</p>	<p><b>79-88</b></p>



## Psicología Educativa

**PSICOLOGÍA EDUCATIVA**, eISSN 2448-6957, Volumen 4, Número 1, enero-diciembre 2016, es una publicación anual editada por la **FUNDACIÓN DRA. SILVIA MACOTELA A.C.** (bajo los auspicios de la Facultad de Psicología de la UNAM, Fortín 38, Col. San Jerónimo, Ciudad de México, C.P. 10400. Teléfono (+52 55 5622 8222 ext. #41234.

Web: <http://www.psicol.unam.mx/silviamacotela/Revista/Index2.html>  
E-mail: [macotela@unam.mx](mailto:macotela@unam.mx)

La RMPE se encuentra en línea como **PSICOLOGÍA EDUCATIVA**  
VERSIÓN: INTERNET (WEB) | eISSN 2448-6957  
<http://www.psicol.unam.mx/psicologiaeducativa/>

Para cualquier asunto relacionado con **PSICOLOGÍA EDUCATIVA** (Versión en línea de la RMPE) dirigirse con la EDITORA RESPONSABLE:

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

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

Responsable de la última actualización de este Número, Unidad de Redes, Informática y Desarrollo de Sistemas (URIDES) de la Facultad de Psicología, UNAM, Ing. Víctor Rafael Cisneros Ocampo, Facultad de Psicología, C.U. UNAM, Ciudad de México, 04510.

Fecha de última modificación 15 de Junio del 2017.

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

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

**PSICOLOGÍA EDUCATIVA** se encuentra indizada en:

**Latindex**  
**IRESIE**

# EDITORIAL

Les presentamos con orgullo el cuarto número de *Psicología Educativa*, versión en línea de la Revista Mexicana de Psicología Educativa (RMPE). La RMPE es un foro plural que posibilita la divulgación de la amplia gama de temas, perspectivas teóricas, enfoques y metodologías cultivadas en el campo de la Psicología Educativa. *Psicología Educativa* ofrece un espacio abierto para investigadores, profesionales y estudiosos del área de la Psicología Educativa, es publicada por la Fundación Dra. Silvia Macotela A.C., bajo los auspicios de la Facultad de Psicología de la UNAM.

Les informamos que nuestra revista ya cuenta con ISSN tanto en su versión impresa ISSN 2448-6000, como electrónica eISSN 2448-6957. Esta última recibe el nombre de *Psicología Educativa*.

En este número contamos con la colaboración de investigadores tanto nacionales como de Latinoamérica y España e incluimos un artículo producto del Premio Nacional Silvia Macotela para Tesis de Maestría. Como se podrá constatar, el contenido de este número aborda ámbitos muy variados de la Psicología Educativa.

Suárez Brito, Alva y Pérez analizan la producción gramatical de niños preescolares en función de su emisión espontánea de canciones, encontrando que tiene una relación significativa el hecho de que los niños canten de manera espontánea con la cantidad y variedad de las palabras que emiten. Este artículo aporta datos útiles para la promoción del desarrollo del lenguaje de los niños en particular y de su desarrollo integral en general.

Siguiendo con el tema del lenguaje, escrito en este caso, Huerta-Solano, Varela y colaboradores analizan la competencia lectora en adolescentes sordos, corroborando lo encontrado por otras investigaciones donde, efectivamente, la competencia lectora de los niños con estas características es deficiente. También encontraron una relación significativa entre la edad de los adolescentes y su conocimiento del lenguaje de señas. Los autores planean llevar a cabo dos programas de intervención para la validación empírica de sus resultados. Cabe señalar que esta publicación es resultado directo de la Tesis de Maestría de Huerta-Solano, quien obtuvo el Premio Nacional Silvia Macotela a la mejor Tesis de Posgrado en Psicología Educativa 2015.

Domínguez y Bausela analizan la relación entre la discapacidad auditiva y la inteligencia emocional intra e interpersonal en niños de primaria, encontrando que sí existen diferencias en términos del desarrollo de la inteligencia emocional en niños con discapacidad auditiva y los que no la presentan. Estos resultados son interesantes y hasta cierto punto predecibles en virtud de que la discapacidad auditiva puede ser una limitante para la interacción con pares. Asimismo, este artículo ofrece información que podría dar la pauta para realizar intervenciones que apoyen a estos niños para el mejor desarrollo de su esfera socioemocional.

Esquivel-Sánchez abarca tanto el desarrollo social como el desarrollo del lenguaje en niños preescolares al reportar los resultados de un programa que tuvo por objetivo promover el desarrollo de estrategias de solución de conflictos de manera independiente. La autora trabajó tanto con los niños como con sus maestras logrando que los primeros fueran capaces de identificar y comprender lo que constituye un conflicto y, en consecuencia, emplear estrategias efectivas no sólo para su solución sino también para su prevención. Este trabajo resulta de suma utilidad tanto por lo que aporta al cuerpo de conocimientos en el campo como por su inmediata aplicación en los escenarios preescolares.

Luque-Parra y Luque-Rojas ponen el dedo en la llaga al evidenciar una práctica que va en detrimento tanto de los profesionales de la psicología, como de los usuarios de sus servicios. Los autores identificaron un caso, como hay muchos, de diagnóstico incorrecto en un niño de 9 años, con las consecuentes implicaciones en términos del tratamiento inadecuado, así como del actuar de las personas que interactúan cotidianamente con el pequeño y que lo hacen en función de la etiqueta que lo acompaña. Este artículo nos

lleva a la reflexión sobre la importancia de realizar de manera correcta una de nuestras tareas profesionales más relevantes y que implica mayor responsabilidad: la evaluación diagnóstica, que requiere no sólo de conocimientos, sino también de sensibilidad para identificar las consecuencias de los juicios que realicemos sobre la salud psicológica y el bienestar de nuestros usuarios.

Hernández-Ortega y Vega entrevistaron a un grupo de maestras de tercero de preescolar y primero de primaria para conocer su opinión acerca de la importancia de la educación preescolar. Las maestras comentaron que la educación preescolar es importante porque los niños adquieren habilidades necesarias para su ingreso a la primaria, por lo que es importante articular ambos programas de estudio. Este nivel de educación también es importante en sí mismo, ya que es un catalizador fundamental para el desarrollo integral de los niños. Otra cuestión interesante que surge de este estudio es la necesidad de la comunicación constante y la colaboración entre docentes y padres, ya que las profesoras perciben a los padres no como aliados, sino como obstáculos para la realización de su trabajo. Sería muy útil que los tomadores de decisiones leyeran este artículo para enriquecerse de las aportaciones de las profesoras, que son quienes tienen la relación más directa y cotidiana con los niños en estos escenarios.

Mota-Bonilla y González analizan la importancia del trabajo colaborativo para la formación continua y el quehacer de los docentes de educación media superior. Las autoras comentan que se sobreentiende que en las escuelas existe tanto trabajo colaborativo, como liderazgo eficientes, pero que en la realidad su aplicación depende tanto de características motivacionales y de personalidad de los implicados, como de la visión y experiencia de los cuerpos directivos para que se desarrollen aspectos como comunicación, simpatía, empatía, asertividad, que son esenciales para el trabajo colaborativo.

Finalmente, Vega-Pérez, Montes de Oca y colaboradores reportan los cambios en el desarrollo del lenguaje oral y escrito de niños preescolares como resultado de la capacitación que recibieron sus maestras para la promoción del desarrollo de la alfabetización emergente. Se obtuvieron ganancias en el desarrollo del lenguaje tanto oral como escrito en todos los grupos experimentales, independientemente de la modalidad aplicada. Existieron, sin embargo, resultados específicos afectados por variables extrañas. Se destacan en el texto las principales características del programa de capacitación, como la colaboración entre profesionales, el acompañamiento a las docentes, la práctica guiada y el apoyo de un manual multimedia para la capacitación. Este artículo resulta de suma utilidad debido a que identifica los aspectos de la capacitación a docentes que resultan verdaderamente efectivos, como lo muestran los datos obtenidos, mismos aspectos que deberán ser retomados por quienes participen en este tipo de programas para el desarrollo profesional de las educadoras.

Como se puede ver, los temas son variados y los resultados de los estudios que se reportan son muy prometedores para el avance de nuestra disciplina. Esperamos que este número les sea de utilidad, sean estudiantes, docentes, investigadores o profesionales de la Psicología Educativa.

Dra. Lizbeth Vega Pérez  
Editora General de la  
*Revista Mexicana de Psicología Educativa*  
en la red se encuentra como:  
"Psicología Educativa",  
<http://www.psicol.unam.mx/psicologiaeducativa/>

# La producción espontánea de canciones y su relación con la producción verbal de infantes<sup>1</sup>

*Spontaneous singing and its relation with verbal production in infants*

Paloma **Suárez-Brito**

Elda Alicia **Alva-Canto**

Karen **Pérez-Nava**

correo electrónico (*e-mail*): palomm@hotmail.com

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Psicología, Laboratorio de Infantes. Ciudad Universitaria, Cubículo 7, Sótano del Edificio C.  
Av. Universidad #3004, Col. Copilco Universidad, Del. Coyoacán, Ciudad de México, CP 04510.  
MÉXICO.

Artículo recibido: 18 de noviembre de 2015; aceptado: 08 de junio de 2016.

## RESUMEN

La finalidad de la presente investigación fue estudiar la relación entre las emisiones espontáneas de canciones y la producción verbal emitida por infantes de 18 a 54 meses de edad. Se observó y videograbó, previa autorización, a 164 infantes (92 niños y 72 niñas) preescolares en interacción libre con sus pares durante actividades cotidianas dentro del centro educativo al que asistían, ya fuera de carácter público ( $n=85$ ) o privado ( $n=79$ ). Tras ser divididos en dos grupos, de acuerdo a si presentaron o no emisiones de canciones, se obtuvo la media de producción verbal de cada grupo considerando, además, todas las categorías gramaticales en la unidad de análisis token. Se realizó un análisis de varianza que reveló un efecto principal de la variable canto  $F=(1, 163)=24.296, p=.000$  sobre la producción verbal infantil. No se encontraron efectos de las variables género ( $F=(1, 163)=.284, p=.595$ ) ni institución educativa ( $F=(1, 163)=.611, p=.435$ ). Respecto al uso de categorías gramaticales se encontró que el grupo de infantes que cantaron utilizó en mayor medida diferentes categorías en comparación con sus pares. Globalmente, los resultados muestran que en las edades estudiadas la emisión espontánea de canciones, más que las variables de género e institución, favorece una mayor producción y complejidad léxica en infantes de edades tempranas.

## ABSTRACT

The target of the present study was to determine the relationship between spontaneous singing and vocabulary production of infants from 18 to 54 months. Previous parental authorization, 164 preschool infants (92 boys and 72 girls) were observed and videotaped in free interaction with their peers during everyday activities within the school they attended (public  $n=79$ ; private  $n=85$ ). Mean of verbal production of each group (sing / did not sing) was obtained, also considering all grammatical categories, in token units. It was found that at early age infants who performed songs show a higher vocabulary production compared to those who did not ( $F=(1, 163)=24.296, p=.000$ ). No gender ( $F=(1, 163)=.284, p=.595$ ) or institution effect was found ( $F=(1, 163)=.611, p=.435$ ). Overall, this results showed that in the ages studied, the spontaneous emission of songs rather than gender and institution, promote increased production and lexical complexity in infants of early ages.

**Palabras clave:** desarrollo de lenguaje, producción, juego, canciones, infantes.

**Key words:** language development, vocabulary, play, songs, infants.

<sup>1</sup>Investigación realizada gracias al Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) de la UNAM. IN 307313 Evaluación de habilidades cognitivas tempranas en el desarrollo lingüístico: Análisis de las diferencias individuales. Agradecemos a la DGAPA-UNAM la beca recibida por el tercer autor. Los datos de esta investigación forman parte del proyecto CONACyT 101752 "Análisis de habilidades cognitivas en la adquisición del habla", bajo la coordinación de la Dra. Elda Alicia Alva Canto.

En 1983 Bruner propuso que la actividad de juego es sumamente importante para el crecimiento y el dominio del lenguaje del niño. Por ejemplo, de acuerdo con este autor un infante puede aprender más rápido su lengua materna si lo hace a través de una situación lúdica. En este mismo sentido, la actividad de juego presenta otras características importantes como ser un excelente medio de exploración e invención que, por sí mismo, brinda estimulación y diversión a los infantes (Bruner, 1983). En trabajos posteriores, diversos autores como Esquivel, Heredia y Lucio (2010); y Ludke, Ferreira y Overy (2014) concuerdan en que la actividad de juego muestra una relación con habilidades lingüísticas, favoreciendo en general una mayor capacidad de memoria a largo plazo y un mejor aprendizaje de sustantivos y nombres propios cuando se aprenden a través de actividades musicales.

Entre las actividades lúdicas y las experiencias musicales se encuentran las emisiones de canciones, actividad que de acuerdo con Lacárcel (1991), Fonseca-Mora, Toscano-Fuentes, y Wermke (2011), Parlakian y Lerner (2010), Sallat y Jentschke (2015), y Schön et al. (2008) se considera como antecedente y apoyo en el desarrollo del lenguaje infantil. Las canciones apoyan al contenido y al proceso de aprendizaje verbal, pues tanto el habla como las canciones poseen características similares. Por ejemplo, ambas son lingüísticamente significativas, ambas poseen melodía y ambas son producidas vocalmente utilizando prosodia similar.

Sin embargo, las canciones poseen características propias como son la simplicidad del vocabulario, emociones y asociaciones, y por lo general son de contenido alegre resultando atractivas para los infantes, sin olvidar su propiedad lúdica (Marín, 2011; Valdez, 2005). Además, algunas de ellas cuentan con frases muy reiteradas con letra sencilla, con buen humor, y estructura melódica y rítmica. Esto permite la participación activa y disfrute de los infantes en la interpretación de las mismas, así como en juegos musicales e incluso en diferentes tipos de danzas (Raya, 2011; Ruiz, 2011).

Asimismo, a través del canto se ejerce un mayor desarrollo intelectual, físico y social en el niño. Los autores arriba mencionados proponen además que a través del juego se promueven otras habilidades como la toma de decisiones, la resolución de problemas, la adquisición de nuevas habilidades y el uso de la imaginación al usar objetos; además de que desarrolla

en los niños la capacidad para inventar, expresar y construir. De acuerdo con Valdez (2005) y Sallat y Jentschke (2015), desde edades tempranas los seres humanos logran identificar palabras y objetos a través de canciones, por lo que esta actividad es utilizada en la educación y como apoyo para el aprendizaje de la lengua natal y segunda lengua (Fonseca-Mora et al., 2011; Ludke et al., 2014; Raya, 2011; Ruiz, 2011; Sallat y Jentschke, 2015).

De acuerdo a lo anterior, las canciones junto con la música, en cuanto a tonos, ritmo y entonación, pueden proveer una forma apropiada para enseñar y practicar distintas habilidades; por ejemplo, la pronunciación a través de la repetición de los coros (Sallat y Jentschke, 2015). En la enseñanza de un segundo idioma, por ejemplo, el empleo de canciones promueve el desarrollo y la práctica de las habilidades auditivas y de pronunciación verbal, así como la adquisición del vocabulario. Los maestros consideran que las principales habilidades que se ven favorecidas con el empleo de canciones en el aprendizaje de un segundo idioma son la pronunciación y el incremento de vocabulario, seguido de la entonación, la producción oral y finalmente el ritmo, además de que las canciones proporcionan un contexto natural para la mayoría de palabras, tiempos verbales, preposiciones, adjetivos y sustantivos (Ludke et al., 2014; Sallat y Jentschke, 2015; Schön et al., 2008; Valdez, 2005).

De entre las características que la actividad de canto favorece, se menciona que promueve el ejercicio de los músculos, coordina vista con movimiento, genera dominio de los cuerpos, estimula los sentidos y posibilita en los niños la interacción con el mundo que les rodea. Por medio del juego, los niños conocen y aprenden conductas e interrelaciones de los adultos, aprendiendo de ellos lo que se debe o no hacer en la vida social. Los niños, por lo tanto, se apropian de las normas, reglas y patrones sociales importantes en la comunicación; aprenden a ceder, esperar, repartir, defenderse, compartir y a usar el lenguaje (Esquivel et al., 2010).

De acuerdo con Esquivel et al. (2010), los niños juegan diferencialmente conforme a su edad. Cuando se encuentran cerca del primer año de vida, el principal tipo de juego que realizan es con sus padres o con otros bebés interactuando a partir de sonidos, imitaciones o canciones que conllevan intenciones comunicativas. De acuerdo con Parlakian y Lerner (2010), esto estimula el

desarrollo temprano del lenguaje, promueve el apego y favorece que el infante sienta su cuerpo en movimiento en el espacio. Posteriormente, alrededor de los 12 meses de edad, los infantes realizan juegos con canciones en los que mueven partes de su cuerpo; generando un aprendizaje del ritmo a través de diversos movimientos, aprenden a cantar, perfeccionan la coordinación ojo-mano y en la mayoría de los casos aprenden normas culturales (Esquivel et al., 2010).

Ya en el segundo año de vida se aprecia una gran cantidad de respuestas activas a la música mediante variados movimientos rítmicos e incluso los primeros intentos de baile, los cuales comienzan a manifestarse desde los 18 meses de edad por medio de coordinaciones entre música y movimiento durante limitados periodos de tiempo que aumentan conforme el infante crece (Esquivel et al., 2010). Sin embargo, las respuestas espontáneas rítmicas a la música junto con el número de movimientos espontáneos comienzan a declinar a partir de los tres, cuatro y cinco años de edad. De forma paralela a esta disminución en el uso de canciones, los infantes comienzan a presentar un tipo de juego más simbólico e imaginativo, lo que también ayuda a promover sus habilidades lingüísticas, a desarrollar su imaginación y creatividad, y a aprender a relacionarse con otros.

Por otra parte, tanto los factores sociales como individuales son importantes en el desarrollo del lenguaje. Los intercambios sociales se ven reflejados en el infante de acuerdo al medio social en el que se desenvuelve, influyendo en el tipo de lenguaje que utilizará en el futuro. Su lenguaje, por tanto, será tan diverso como diferentes sean los contextos de su uso, manifestando las diferencias sociales y culturales del entorno en el que se desarrolla (Alva, 2004).

Asimismo, las variables de género e institución educativa a la que asiste el infante han sido descritas como influyentes en el desarrollo del lenguaje, siendo los niños quienes presentan mayor producción en comparación con las niñas en edades tempranas. De igual forma, los infantes que asisten a institución privada son quienes muestran un mejor desempeño lingüístico comparado con sus pares de institución pública (Alva, 2004; Perez, Suárez, y Alva, 2014).

En resumen, diversos estudios han mostrado la importancia que el uso de actividades lúdicas como la música y las canciones tienen sobre el desarrollo del

lenguaje en los infantes. Específicamente, se han resaltado las similitudes entre las canciones y el lenguaje que favorecen un mejor desarrollo de este último, así como el valor que la música y las canciones tienen en la enseñanza de un segundo idioma. La mayoría de los trabajos recientes que abordan este tema han estudiado a adultos (Ludke et al., 2014), niños en edad escolar (Marín, 2011; Raya, 2011; Ruiz, 2011) o tanto niños y adultos con algún trastorno como el Trastorno Específico de Lenguaje, SLI por sus siglas en inglés (Sallat y Jentschke, 2015). Además, aun cuando los abordajes han sido desde una perspectiva cualitativa hasta experimental, por lo general los participantes reciben un entrenamiento, una intervención (como una o varias clases de Música, por ejemplo) o una tarea en particular para medir los efectos de las canciones sobre una habilidad específica.

Basándonos en el hecho de que el canto es una actividad que mezcla información lingüística y musical (Fonseca-Mora et al., 2011), preponderan los beneficios del canto sobre el lenguaje al involucrar en el infante habilidades como pronunciación y el aprendizaje de la gramática y vocabulario. Si estudios anteriores han mostrado (tanto en niños como adultos) resultados claros y concisos sobre la relación entre el uso de canciones y el lenguaje en condiciones controladas, resulta pertinente analizar la relación entre estas dos variables en escenarios naturales cuando la actividad de canto en infantes resulta espontánea y en edades en las que aún se encuentran en el proceso de adquisición de su lengua.

Por lo anterior, el objetivo de la presente investigación fue estudiar la relación entre la emisión espontánea de canciones y el desarrollo del lenguaje verbal en infantes desde 18 meses de edad. Con base en la literatura previa y considerando los beneficios del canto sobre el desarrollo del lenguaje, se plantea la hipótesis de que aquellos infantes que presenten un mayor número de emisiones espontáneas de canciones serán los que también presenten un mayor número de palabras producidas durante los registros realizados a lo largo de esta investigación.

## **MÉTODO**

### **Participantes**

Participaron 164 infantes con un rango de edad entre los 18 y los 54 meses pertenecientes a dos instituciones educativas. Los infantes formaban parte de un estudio

previo sobre adquisición de la lengua española en México cuyo objetivo era recabar información acerca del desarrollo lingüístico general de infantes mexicanos (Alva, 2004; Hernández y Alva, 2015). Los infantes participantes fueron seleccionados mediante muestreo intencional considerando la edad mínima de 18 meses y que presentaran asistencia regular a la institución educativa. Tuvieron como lengua materna el español, no presentaron trastornos médicos (desnutrición, problemas perinatales, y de audición y visión, etc.) y no estuvieron expuestos a otra(s) lengua(s) en el hogar o la institución educativa. Estos datos fueron reportados por los padres.

### **Diseño**

El diseño de este estudio fue no experimental, de tipo descriptivo observacional en el que se registraron las emisiones verbales de los infantes participantes en sesiones videograbadas a lo largo de dos años con 30 minutos de duración cada una.

### **Variables**

#### *Producción verbal*

Se refiere a la producción total de palabras emitidas por cada infante a lo largo del estudio. Para realizar esta medición se hizo uso de la unidad de análisis token, la cual hace referencia a la frecuencia de todas las palabras dichas por el infante a lo largo de cierto tiempo (Alva, 2004). Todas las palabras que produjeron cada uno de los infantes en cada sesión realizada a lo largo del estudio se clasificaron en las siguientes categorías gramaticales: sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios, artículos, pronombres, preposiciones, conjunciones e interjecciones (Alva, 2004). Asimismo, se tomaron en cuenta como una categoría aparte las canciones que los infantes emitieron de manera espontánea.

#### *Producción espontánea de canciones (canción)*

Se consideró como canción a todas las producciones verbales de los infantes que cumplieran con los siguientes criterios:

- 1) Que las emisiones de canciones consistieran en una serie de palabras que no poseen un lenguaje funcional (a diferencia de las interjecciones), que su producción no tiene como propósito comunicar algo, además

de que al expresarlas el infante puede o no conocer el significado de cada una de las palabras que componen la letra de las canciones (Alva, 2004).

- 2) Que las emisiones en la categoría canción tuvieran, además de lo anterior, características de musicalidad, tono, ritmo y entonación (Ruiz, 2011; Valdez, 2005).
- 3) Que el infante que la emitía no se encontrara en una actividad dirigida por las cuidadoras o en una situación de juego libre grupal (por ejemplo, juegos de ronda).
- 4) Que la emisión de canciones se produjera únicamente por un infante a la vez.

#### *Género e institución educativa*

Se consideró el género de los infantes en dos grupos, quedando conformados de la siguiente manera: niñas ( $n=72$ ), niños ( $n=92$ ). Del mismo modo, se consideró el tipo de institución al que pertenecían, ya fuera pública ( $n=85$ ) o privada ( $n=79$ ).

### **Escenario**

Se llevaron a cabo videograbaciones de los 164 infantes participantes en su ambiente escolar. Las grabaciones se efectuaron mientras los infantes se encontraban realizando actividades cotidianas en espacios como el salón de clases, el patio de juegos o el jardín, dependiendo del programa de actividades de la institución al momento de la grabación. Se realizaron registros semanales de los infantes de 18 hasta los 30 meses de edad; a partir de dicha edad, las grabaciones se realizaron mensualmente. El tiempo total de recopilación de los datos fue de dos años.

### **Instrumentos y aparatos**

Se utilizó un cuestionario sociodemográfico (Alva y Arboleda, 1990), mediante el cual se obtuvieron los datos generales de los participantes, tales como antecedentes de enfermedades o padecimientos de salud e información sobre el desarrollo gestacional del infante. Esta fue proporcionada por los padres y cuidadores de los infantes.

Para la obtención de las emisiones de los infantes se utilizó el siguiente equipo:

- Tres grabadoras de audio portátiles con micrófono.
- Tres micrófonos omnidireccionales inalámbricos.
- Seis mochilas pequeñas que sirvieron para portar las grabadoras o micrófonos.

- Cámara de videoconcassette de 8 mm.
- Cintas de videograbación de 8 mm.
- Cintas de audiograbación.

## **Procedimiento**

Se consultó y solicitó la autorización de las instituciones y los padres de los infantes para poder llevar a cabo las grabaciones de los mismos durante su estancia en la institución educativa. Una vez obtenidas dichas autorizaciones, se llevó a cabo el procedimiento descrito por Alva (2004) y Hernández (2015), ubicando las cámaras de video en el área asignada por la institución. Asimismo, se ubicó en el ambiente un micrófono omnidireccional que grabó las situaciones que ocurrieron dentro del escenario en que se llevó a cabo cada registro.

Por grupos de seis infantes, se le colocó a cada niño una mochila pequeña en la espalda. Esta contenía una grabadora o un micrófono personal inalámbrico con transmisor. Se realizaron varias sesiones previas a las grabaciones, las cuales sirvieron para que los infantes y las cuidadoras se familiarizaran con la presencia de los experimentadores y el equipo de registro. Durante las sesiones de grabación se encontraban presentes dos observadores y un experimentador, quienes elaboraron los registros de las participaciones en cada interacción verbal. Dichos registros se emplearon para posteriormente confiabilizar las transcripciones y codificaciones, aportando descripciones de situaciones extralingüísticas (conductas y eventos relevantes a las emisiones) útiles para el posterior reconocimiento de los participantes en la interacción y la contextualización de las emisiones verbales. Las sesiones de grabación tuvieron una duración de 30 minutos, una vez por semana si los infantes tenían entre 18 y 29 meses de edad, y una vez cada quince días a partir de los 30 meses de edad.

## **Transcripción y codificación de datos**

Para cada sesión grabada se hizo una transcripción de la información recolectada con el equipo de audio, video y libretas de registro, verificando si la información obtenida de las grabaciones correspondía, en cuanto a producciones verbales (qué se dijo) y emisores (quién lo dijo), con los registros de los observadores presentes

al momento de la grabación. Para la transcripción de las grabaciones se representaron todas las emisiones en su forma escrita. Estas representaciones fueron realizadas por los propios experimentadores empleando criterios específicos para la identificación de las palabras de acuerdo al lenguaje funcional con que los infantes hacían uso de las mismas, considerando igualmente las intenciones comunicativas de los infantes y sus aproximaciones a las formas adultas de pronunciación. Un segundo experimentador revisó la transcripción, solucionando las discrepancias en consenso con el primero, además de la participación de un tercer experimentador como juez experto.

Una vez concluida la transcripción, la codificación gramatical de las emisiones verbales de los infantes se realizó por dos experimentadores con previo entrenamiento, quienes efectuaron las asignaciones de categorías gramaticales a cada intervención. Un tercer experimentador con amplia experiencia en el estudio del lenguaje revisó todas las asignaciones de las categorías gramaticales y corrigió mediante un acuerdo interjueces las discrepancias encontradas (en su caso). Todos los experimentadores que fungieron como jueces eran psicólogos mayores de 21 años con al menos un año de experiencia en investigación y en la realización de transcripciones y codificaciones de habla infantil.

Tras la codificación, se identificaron aquellas intervenciones en que los infantes presentaron producción espontánea de canciones. Dados los criterios antes mencionados, las intervenciones con contenido de canciones podían variar en su extensión. Cabe mencionar que, no obstante el número de palabras que conformara las canciones, estas palabras no se codificaban de acuerdo a otra categoría gramatical; sino que se restringían a la clasificación de la categoría *canción*.

## **Confiabilización**

Se transcribieron todas las producciones verbales tal como se emitieron, considerando la cercanía de la pronunciación de los infantes con el lenguaje adulto y el contexto de las palabras que cada infante quiso decir, siguiendo los criterios de transcripción para confiabilización. Cuando una palabra no se entendía, tres jueces verificaban las situaciones contextuales en

las videograbaciones para determinar su significado o interpretación. Para incluir una palabra en el análisis posterior, el porcentaje de acuerdo entre los jueces debía ser de más del 90% respecto a lo que dijo el infante. Cuando no fue posible deducir el significado de la palabra aun con ayuda del contexto, se clasificó como una palabra "sin sentido", en cuyo caso no se consideró en los análisis.

## RESULTADOS

La presente investigación se realizó con el propósito de estudiar la relación entre el juego y el desarrollo del lenguaje verbal en infantes de 18 a 54 meses de edad. Para ello se consideró la producción espontánea de canciones como medida de juego y la producción total de palabras emitidas como medida de desarrollo del lenguaje infantil.

Se asignó a cada uno de los 164 participantes dentro de uno de dos grupos (Sí cantó/No cantó) de acuerdo a si presentaron o no emisiones espontáneas de canciones. Para ser asignado al grupo Sí cantó, un infante debía presentar la emisión de al menos una canción de manera espontánea en algún momento del registro observacional dentro del tiempo en que se llevó a cabo la investigación. Durante los dos años que se realizaron los registros observacionales dentro de este estudio, hubo infantes que no presentaron ninguna emisión de canción espontáneamente. Dichos infantes fueron asignados al grupo No cantó.

Posteriormente, se obtuvo la media de producción verbal de cada grupo considerando todas las categorías gramaticales medidas en la unidad de análisis token. Cabe reiterar que las palabras que conformaban las canciones no se consideraron en la sumatoria del total de palabras emitidas por los infantes. El total de producción verbal de los infantes que no cantaron ( $n = 62$ ) fue de 18,388 palabras ( $M=301.44$ ), mientras que el total de producción verbal de los infantes que sí cantaron ( $n = 102$ ) fue de 115,505 palabras ( $M= 1121.41$ ). En la Figura 1 se observa el total de producción verbal en tokens(eje X) de los infantes de ambos grupos (eje Y).

Para que las diferencias entre los grupos estudiados no pudieran ser atribuidas al efecto de las variables género de los infantes y tipo de institución educativa a la que asistían, se realizó un análisis de varianza de 2 (género) x 2 (institución educativa pública/privada) x 2 (Canto / No canto), utilizando como variable dependiente la producción verbal de los infantes en interacción libre. El

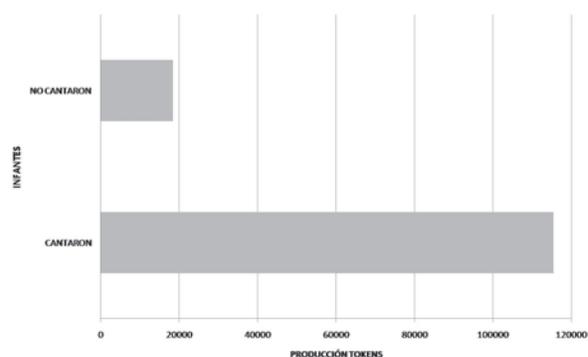


Figura 1.

análisis de varianza mostró un efecto principal de la variable Canto  $F= (1, 163)= 24.296, p=.000$  sobre la producción verbal infantil. Por el contrario, no se encontraron efectos de las variables género ( $F= (1, 163)= .284, p=.595$ ) ni institución educativa ( $F= (1, 163)= .611, p=.435$ ), así como ninguna interacción entre las variables estudiadas: Canto\*Institución ( $F= (1, 163)= .020, p=.888$ ); Canto\*Género ( $F= (1, 163)= .056, p=.813$ ); Institución\*Género ( $F= (1, 163)= .847, p=.359$ ); Canto\*Institución\*Género ( $F= (1, 163)= 1.714, p=.192$ ).

Adicionalmente, en la Tabla 1 se presenta el porcentaje de uso de las diferentes categorías gramaticales por los infantes de ambos grupos: aquellos que sí cantaron durante los registros observacionales que conformaron el estudio y aquellos que no lo hicieron.

En la Figura 2 se puede observar la distribución en el uso de las categorías gramaticales de lenguaje por parte

Tabla 1. Porcentaje de uso de cada categoría gramatical por los infantes de este estudio.

	TOKEN	
	CANTARON	NO CANTARON
Sustantivos	20%	23%
Verbos	21%	20%
Adverbios	16%	14%
Adjetivos	8%	8%
Artículos	4%	4%
Conjunciones	4%	6%
Pronombre	16%	15%
Preposiciones	5%	6%
Interjecciones	5%	4%
Canciones	1%	0%
TOTAL	100%	100%



Figura 2.

de los infantes de este estudio, así como algunas diferencias entre los grupos analizados.

Específicamente en la gráfica correspondiente al grupo de infantes que sí cantaron se puede observar un mayor uso de verbos, adverbios y pronombres, así como de interjecciones, en comparación con el grupo de infantes que no emitieron ninguna canción durante las sesiones de videograbación que se realizaron a lo largo de dos años. Por el contrario, el grupo de infantes que no emitieron ninguna canción presenta un mayor número de sustantivos, lo cual implica una menor complejidad en el uso del léxico al no incluir otras categorías gramaticales para comunicarse.

## DISCUSIÓN

El resultado más relevante del presente estudio fue la demostración, a partir de la observación directa en escenarios naturales, de que existe una mayor producción verbal por parte de los infantes que realizan emisiones

de canciones espontáneamente en comparación con aquellos que no lo hacen. Por lo anterior, es posible afirmar a partir de los análisis estadísticos realizados, que las emisiones de canciones se presentan como un facilitador del desarrollo del lenguaje verbal infantil. Los resultados encontrados coinciden y apoyan con evidencia la propuesta de diversos autores con respecto a la influencia de las canciones en el desarrollo del lenguaje (Fonseca-Mora et al., 2011; Marín, 2011; Parlakian y Lerner, 2010; Schön et al., 2008; Valdez, 2005).

Una explicación es que la producción de canciones promueve en los niños habilidades auditivas y de pronunciación que a su vez favorecen un mayor dominio del lenguaje, además de que ayuda al dominio del uso de diferentes tiempos verbales, preposiciones y adjetivos (Valdez, 2005). Del mismo modo, dado que el habla y las canciones comparten diversas características, es viable que al compartir dichas características las canciones favorezcan la producción verbal.

Otra de las propuestas es que a través de las canciones los infantes logran identificar palabras y objetos. De acuerdo con esta idea, se puede suponer que cuanto más cantan los infantes mayor es el número de palabras que identifican, lo cual en la presente investigación se refleja a través de las diferencias de producción de palabras entre los infantes que cantaron y aquéllos que no lo hicieron (Ludke et al., 2014; Raya, 2011; Ruiz, 2011; Valdez, 2005).

Según autores como Parlakian y Lerner (2010), Marín (2011), Raya, (2011) y Ruiz (2011), las canciones que se presentan en la interacción entre el infante y sus padres estimulan el desarrollo temprano del lenguaje. A pesar de que en el presente estudio no se consideró la interacción entre los infantes y sus cuidadores primarios, fue posible mostrar que las canciones emitidas de forma espontánea estimulan el vocabulario verbal infantil, a partir de la cantidad de palabras que emitieron los infantes del grupo Sí cantó.

De la misma manera, estudiar este fenómeno en infantes desde 18 meses de edad permitió apreciar la etapa de desarrollo en la que estos demuestran mayor sensibilidad a la música y al canto, y por tanto pueden integrar a su repertorio léxico de forma "natural". Esto resulta de particular importancia, ya que en este estudio se mostró: en primer lugar, la frecuencia en la producción de canciones que los infantes realizan de manera espontánea; y, en segundo lugar, que los resultados se

enmarcan en la etapa de desarrollo en la que los infantes continúan en el proceso de adquisición de su lengua. A diferencia de estudios anteriores con niños en edad escolar, los resultados aquí mostrados muestran que desde temprana edad existe una relación cuantificable entre el canto y el lenguaje, haciendo hincapié en que ambas medidas (canciones y producción verbal) se presentaron de forma espontánea en el ambiente natural del infante.

Por otro lado, en el presente trabajo se realizó un análisis del porcentaje de uso de categorías gramaticales que los infantes produjeron de forma espontánea en su escenario natural, en este caso, la institución educativa a la que asistían. Dicho análisis permitió determinar diferencias no sólo en el total de palabras que cada uno de los grupos produjo; sino en la distribución que los infantes hacen en el uso de los elementos gramaticales del lenguaje. Una de las primeras características a resaltar es cómo desde edades tempranas los infantes ya son capaces de incorporar en su repertorio léxico palabras de todas las categorías gramaticales, lo cual da cuenta de su habilidad y el dominio que ya tienen de su lengua.

Asimismo, las principales diferencias en el uso de categorías gramaticales entre el grupo de infantes que sí cantaron y el grupo de infantes que no emitieron ninguna canción durante el estudio fue en las categorías de verbos, adverbios y pronombres. El grupo de infantes que sí cantó presentó un mayor porcentaje de uso de dichas categorías en comparación con el grupo de infantes que no cantó. Cabe hacer notar que, aunque las diferencias observadas en términos de porcentaje fueron entre 1% y 2%, no hay que perder de vista que el número de palabras producidas que equivale a estos valores porcentuales supera los miles.

Tomando en cuenta la producción en tokens, el grupo de infantes que sí presentaron uso de canciones produjo más de 10,000 palabras en las categorías de verbos, adverbios y pronombres comparados con sus pares que no cantaron. Este hecho es de suma importancia, ya que resalta diferencias en el desempeño lingüístico de los infantes que son difícilmente observables cuando no se tiene una medida tan concreta de producción verbal como la medida token utilizada en este trabajo.

De la misma manera, en esta investigación se observó un mayor número de interjecciones en el grupo de infantes que cantaron en comparación con el grupo de infantes que no lo hizo. Esta diferencia

entre los grupos resulta de interés, ya que un mayor uso de interjecciones en las edades estudiadas implica a su vez un mayor número de intenciones comunicativas; a diferencia de los adultos, en los cuales las interjecciones por lo general se traducen en muletillas y palabras en el discurso que no tienen una función comunicativa. En el caso de los infantes, por ejemplo, la producción de interjecciones es valiosa ya que se utilizan para tratar de llamar la atención de sus pares; se advierte también un mayor uso de expresiones que indican alegría o sorpresa, las cuales enriquecen el discurso de los infantes.

A través de conocer la frecuencia de uso de canciones en el desarrollo del lenguaje también es posible conocer ciertas características del desarrollo infantil desde un punto de vista integral, considerando las implicaciones cognitivas, físicas y sociales que se desarrollan a través del juego y específicamente del uso de canciones (Bruner, 1983; Lacarcel, 1991; Carlton, 2000; Parlakian y Lerner, 2010; Valdez, 2005). Desde esta perspectiva, el grupo de infantes que sí presentaron emisiones de canciones puede verse favorecido respecto a dichas implicaciones.

En el aspecto social, se refiere a la capacidad por parte de los infantes a esperar, compartir y expresarse espontáneamente; en el físico, a ejercitar los músculos, coordinar vista con movimiento, dominio de su propio cuerpo y estimulación de los sentidos; y en el aspecto cognitivo, a la capacidad de tomar decisiones y resolución de problemas, así como el uso de la imaginación, entre otras (Esquivel et al., 2010).

Dado que el desempeño en las habilidades lingüísticas tiene una interrelación con otras habilidades cognitivas como la memoria a largo plazo, situándonos en el contexto escolar, realizar actividades relacionadas con la música y el canto en el salón de clases puede proveer una base sólida para un desarrollo comunicativo más efectivo. Estimular a los infantes por medio de actividades lúdicas favorecerá procesos de aprendizaje que a su vez activen información lingüística almacenada en la memoria (Fonseca-Mora et al., 2011).

Los datos mostrados en el presente trabajo concuerdan, por tanto, con lo propuesto por diversos autores en la literatura previa relativo a la influencia positiva del uso de canciones sobre el desarrollo del lenguaje tanto adulto como infantil (Bruner, 1983;

Esquivel et al., 2010; Fonseca-Mora et al., 2011; Raya, 2011; Ruiz, 2011; Schön et al., 2008). Específicamente, se resalta cómo la emisión espontánea de canciones en edades tempranas favorece la producción verbal y cómo esta última presenta un patrón de uso de categorías gramaticales más complejo en infantes que emiten canciones en comparación con sus pares que no practican esta actividad.

El presente estudio aporta información valiosa de la relación entre canto y lenguaje espontáneo a partir de un gran número de registros observacionales llevados a cabo a lo largo de dos años y con una muestra de más de 150 infantes. Asimismo, complementa a la literatura previa al presentar diferencias en el porcentaje de uso de las diferentes categorías gramaticales a temprana edad entre los grupos asignados en este estudio (Sí cantó/No cantó) y no sólo de la categoría de sustantivos o nombres (Hernández y Alva, 2015).

Con los resultados mostrados en este trabajo, la hipótesis planteada por los autores se comprueba al observar que los infantes con emisión espontánea de canciones son aquéllos con mayor producción y complejidad verbal. A partir de los análisis estadísticos realizados, se puede descartar que la diferencia observada entre los grupos se deba a los efectos de las variables de género e institución educativa a la que asistían los infantes. Además, debido al gran número de observaciones realizadas, los hallazgos aquí mostrados resultan en datos sólidos que, si bien no eliminan el efecto de variables no controladas, minimizan su efecto, a diferencia de estudios con una única observación.

Considerando los presentes hallazgos desde una perspectiva teórica, la aportación de este trabajo va más allá de conocer si un infante canta o no canta como parte de sus actividades cotidianas; sino en considerar cómo la actividad de canto, natural hasta cierto punto, favorece que un infante experimente diferentes formas de pensar, hablar e incluso imaginar. De acuerdo a Bruner (1983), el juego para el niño y para el adulto es una forma de usar la inteligencia y a su vez, le brinda la oportunidad de "ser él mismo". Aunado a esto, si se consideran los beneficios que el canto brinda al infante, la emisión de canciones favorecerá su desarrollo, no sólo de lenguaje, sino cognitivo, social y físico.

Para estudios futuros se sugiere realizar más investigación que considere el análisis de la relación entre el uso de canciones y su impacto sobre habilidades cognitivas distintas al lenguaje en la infancia temprana, para poder obtener un panorama global del impacto del canto sobre el desarrollo en general.

## REFERENCIAS

- Alva Canto, E. A. (2004). *Modelos de desarrollo del lenguaje espontáneo en infantes y escolares: análisis de muestras masivas*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Alva, E., y Arboleda, D. (1990). Análisis de las interacciones verbales en dos grupos de niños preescolares. En *IV Congreso Mexicano de Psicología*. México.
- Bruner, J. (1983). Juego, pensamiento y lenguaje. En *Preschool Playgroups Association of Great Britain* (pp. 211-219). Gran Bretaña.
- Esquivel, F., Heredia, M., y Lucio, M. (2010). *Psicoterapia infantil con juego*. México: Manual Moderno.
- Fonseca-Mora, C., Toscano-Fuentes, C., y Wermke, K. (2011). Melodies that help?: The relation between language aptitude and musical intelligence. *Anglistik International Journal of English Studies*, 22(1), 101-118.
- Hernández Padilla, E., y Alva Canto, E. A. (2015). Análisis de la explosión del vocabulario en infantes hispano hablantes. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de La UACJS*, 6(1), 33-56.
- Lacárcel, J. (1991). La Psicología de la música en la Educación Infantil: el desarrollo musical de los cero a los seis años. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 11, 95-110. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117766&info=resumen&idioma=ENG>
- Ludke, K. M., Ferreira, F., y Overy, K. (2014). Singing can facilitate foreign language learning. *Memory and Cognition*, 42, 41-52. Disponible en <http://doi.org/10.3758/s13421-013-0342-5>
- Marín, G. (2011). La música como medio motivador en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Primaria. *Revista Digital Educativa en Clave docente*, 1, 5-7. Recuperado de <http://www.enclavedocente.es/wp-content/uploads/2011/02/enclave-docente-n1-2.pdf#page=63>
- Parlakian, R., y Lerner, C. (2010). Beyond Twinkle, Twinkle. *Young Children*, (March), 14-19.

- Perez, K., Suárez, P., y Alva, E. A. (2014). Emisiones de canciones y su relación con el vocabulario infantil: una medición en género. En *V Coloquio de Investigación en Psicología Fisiológica y Experimental*. México.
- Raya, I. (2011). La educación melódica. Canciones para educación infantil. *Innovación y Experiencias Educativas*, 47, 1-17.
- Ruiz, A. (2011). La música en la educación infantil. *Innovación y Experiencias Educativas*, 41, 1-14. Recuperado de [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_14/JANET\\_BARBARROJA\\_1.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/JANET_BARBARROJA_1.pdf)
- Sallat, S., y Jentschke, S. (2015). Music Perception Influences Language Acquisition: Melodic and Rhythmic-Melodic Perception in Children with Specific Language Impairment. *Behavioural Neurology*, 2015, 10. Recuperado de <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-84945249492&partnerID=40&ymd5=6452aa28141aaceb2a35dfe4fb204479>
- Schön, D., Boyer, M., Moreno, S., Besson, M., Peretz, I., y Kolinsky, R. (2008). Songs as an aid for language acquisition. *Cognition*, 106, 975-983. Disponible en <http://doi.org/10.1016/j.cognition.2007.03.005>
- Valdez, S. (2005). Las canciones en el aprendizaje de lenguas. En U. de Q. Roo (Ed.), *Memorias del 1er Foro Nacional de Estudios en Lenguas (FONAEL 2005)* (pp. 324-334). Chetumal, Quintana Roo.

## **Evaluación de la competencia lectora de vocablos y frases seleccionadas en alumnos sordos mexicanos de bachillerato**

*Evaluation of reading and designation competition in deaf mexican students*

Christian Israel **Huerta-Solano**, Julio Agustín **Varela-Barraza**,  
Jairo Alejandro **Figueroa-González**, Mercedes **Delgado-González**,  
Cecilia **Rosas-Montoya**

correos electrónicos (*e-mail*): israel-huerta@hotmail.com, jul07var@gmail.com  
Teléfono: +52 (33) 1058 5200

Universidad de Guadalajara  
Centro Universitario de Ciencias de la Salud  
Sierra Mojada 950, Col. Independencia, CP 44340, Guadalajara, Jalisco.  
MÉXICO.

Artículo recibido: 28 de octubre de 2015; aceptado: 30 de mayo de 2016.

### **RESUMEN**

Diversas investigaciones indican que el nivel lector del alumno sordo, en promedio, no sobrepasa el del cuarto grado de educación elemental, lo que constituye un problema severo, debido sobre todo a las diferencias estructurales entre la Lengua de Señas Mexicana (LSM) y el castellano. Con el objetivo de evaluar la competencia lectora de dicha población, se logró la participación de 32 estudiantes de bachillerato, sordos bilaterales, entre los 17 y 32 años, divergiendo en años de uso de la LSM. De acuerdo al modelo teórico de Kantor, se llevó a cabo una evaluación con un instrumento propio, utilizado previamente, diseñado para Sordos signantes de la LSM y lectores del castellano. La competencia lectora y de signación se evaluó mediante la dactilología, identificación de ilustración, seña, uso gramatical y sintáctico. Los resultados confirman que la muestra evaluada no cubre con eficiencia la competencia lectora. En forma secundaria, mediante el coeficiente de correlación de Spearman ( $\rho$ , rho), se corroboraron los resultados obtenidos por otros investigadores. Sin embargo, a diferencia de otros estudios, se encontró una correlación significativa al nivel 0,01 (bilateral) entre la edad de los participantes y el conocimiento de la LSM, por lo que se concluye que muchos de los sordos evaluados no son competentes en la lectura ni en el uso de la LSM. Se planea llevar a cabo dos intervenciones posteriores para validar los resultados obtenidos.

### **ABSTRACT**

Several researches indicates the level of the deaf reader does not exceed the fourth grade, which is a great problem because among other factors, there are structural differences between Mexican Sign Language (LSM) and Spanish. In order to assess the reading skills, involving 32 high school students with bilateral Deafness, between 17 and 32 years, diverging in years of use of LSM it was obtained. According to the theoretical model of Kantor, we conducted an evaluation with an own instrument, previously used, designed to Deaf readers that use LSM and Spanish. Reading and designation competition was assessed using sign language, identification of illustration, sign, grammatical and syntactical use. The results confirm that the sample does not reach efficiently evaluated reading literacy and secondarily, by the Spearman's rank correlation coefficient ( $\rho$ , rho), the results obtained by other researchers were corroborated. However, unlike other studies, significant at the 0.01 level (bilateral) correlation between age of participants and the knowledge of the LSM was found. It is concluded that many of the Deaf Students are not proficient in reading or the use of LSM. It is planned to carry out two further interventions to validate these results.

**Palabras clave:** lengua de señas mexicana, sordos, lectura, evaluación, interconductismo.

**Key words:** mexican sign language, deaf, reading, assessment, interbehaviorism.

Luckner, Sebald, Cooney y Muir (2005, 2006) refieren que la alfabetización, específicamente en lo que concierne a la lectura, es una de las competencias esenciales que comienza en la niñez temprana a través de la interacción con los cuidadores y la adecuada instrucción escolar, dado que su uso repercute en lo educativo, social y recreacional.

Para el *National Institute for Literacy*, 2001, (citado en Paul, 2003), la instrucción y adquisición de la competencia lectora deben estar avaladas científicamente, tanto en la evaluación, como en el uso de diseños experimentales y cuasiexperimentales (Slavin, 2002). Empero, a diferencia de la evaluación lectora en personas oyentes, o con alguna otra discapacidad, en el caso de las personas sordas no existe la suficiente base empírica (Varela, Huerta-Solano, Nava y Ortega, 2014), al menos en castellano (Lissi, Raglianti, Valeska y Salinas, 2003), para asegurar una metodología con la que puedan ser evaluadas e instruidas bilingüística y biculturalmente (Paul, 1998). Esto es, utilizando la Lengua de Señas (LS), además de la lengua oral o escrita dominante e incorporando los usos y costumbres de la comunidad sorda.

Así, en estudios internacionales realizados predominantemente en Norteamérica, es posible corroborar que en promedio los estudiantes sordos egresados de preparatoria tienen una competencia lectora similar a la de una persona oyente de cuarto grado de primaria (Allen, 1986; Carver, 1994; Chall, Jacobs y Baldwin, 1990; Nagy y Scott, 2000; Sénéchal, Ouellette y Rodney, 2006; Traxler, 2000). Debe tomarse en cuenta que aproximadamente el 20% de los estudiantes sordos abandonan la escuela (Dew, 1999), limitando su nivel lector y las posibilidades de mejorarlo.

En el caso de Latinoamérica, bajo la influencia del modelo sueco de educación bilingüe y bicultural implementado en el año de 1981 (Svartholm, 1984), es posible corroborar datos similares a los de países de habla no castellana. Por ejemplo, la enseñanza de la lectura y escritura a sordos en Chile es reportada con niveles de desempeño por debajo de lo esperado para la edad y grado escolar de los estudiantes (Lissi, Raglianti, Valeska y Salinas, 2003; Miranda, 1997). De igual forma, a pesar de que en Venezuela se comenzaron a realizar los primeros estudios respecto a la enseñanza de la Lengua de Señas Venezolana (LSV) y su relación con la escritura y lectura en 1989 (Pietrosemoli, 1989b, citado en

Oviedo, Rumbos y Pérez, 2004), es posible referir diversas dificultades observadas en los participantes sordos, a saber: (1) falta de dominio de las estructuras gramaticales del castellano escrito y (2) la escasa comprensión lectora (Luque, 1998; Sánchez 1996).

En lo que respecta a México, los datos de investigaciones con relación al nivel lector de estudiantes sordos con sustento empírico son escasas, por lo que las cifras pueden resultar especulativas con relación a la problemática internacional (Varela, Huerta-Solano, Nava y Ortega, 2014).

No obstante, tomando en cuenta que incluso la población oyente tiene problemáticas similares a las de la población sorda, se sabe que de acuerdo con la OCDE (2013), el 41% de los alumnos mexicanos no alcanza el nivel de competencias básico en lectura. El estudiante promedio en México obtiene 424 puntos, en comparación con los 496 que solicita la instancia internacional. Es decir, equivale a dos años de escolaridad inferior al grado que el alumno cursa al momento de ser examinado. Se podría asumir que algo similar ocurre con la población sorda.

Por otro lado, respecto a la manera de evaluar en muchos de los estudios citados, destacando los del *Center for Assessment and Demographic Studies* (CADS) de la Universidad de Gallaudet y el del *Stanford Achievement Test* (SAT) en sus diversas versiones desde 1969 hasta 2010, se llevan a cabo adaptaciones de instrumentos diseñados originalmente para la población normo-oyente. Sin embargo, debido a que en ocasiones la descripción metodológica de dichos estudios no es lo suficientemente explícita, hace parecer que los participantes sordos son evaluados a partir de estándares que pueden diferir en gran medida de su contexto habitual, dejando de lado elementos como la frecuencia y el uso del vocabulario utilizado por estos, puesto que tampoco consideran explícitamente que la sintaxis, gramática y morfología de la lengua de señas difieren de aquellas del inglés, castellano, portugués, etc., en sus formas oralizadas y escritas. Esto ha repercutido en los resultados respecto al nivel lector de los estudiantes sordos, considerando que la norma de comparación es con frecuencia la población oyente.

En el mismo sentido, en la mayoría de los estudios que incluyen la evaluación de competencia lectora en sordos es posible identificar tres líneas que pueden estar posteriormente aunadas a la intervención, a saber: (1) la

amplitud y dominio de vocabulario, (2) la relación entre la identificación de palabras aisladas y la comprensión lectora, y (3) las habilidades de los estudiantes para derivar el significado de las palabras a partir de pistas del contexto (LaSasso y Davey, 1987; Paul y Gustafson, 1991; Paul, 2003).

Ahora bien, es necesario destacar que existen diversas investigaciones que en alguna de sus fases consideran elementos aislados como medida de evaluación de la competencia lectora de los participantes sordos, pudiendo ser: (a) el uso de la Lengua de Señas (LS) equiparada con el conocimiento de vocablos escritos (Bavelier, Newport, Hall, Supalla y Boutla, 2008; Geraci, Gozzi, Papagno y Cecchetto, 2008; Krakow y Hanson, 1985), (b) la relación entre el texto escrito e ilustraciones (Bebko, 1984; Bebko y McKinnon, 1990; Campbell y Wright, 1990), e incluso, (c) la representación de vocablos escritos utilizando sólo la dactilología, que consiste en reproducir las letras del alfabeto a partir de distintas posiciones y movimientos de los dedos de la mano (Krakow y Hanson, 1985). Derivado de lo anterior, no hay posibilidad de establecer claramente relaciones consistentes entre estudios, dada la diversidad de los elementos considerados para la evaluación.

Empero, a pesar de las situaciones descritas, Luckner, Sebald, Cooney y Muir (2005/2006) argumentan que en la mayoría de los estudios es posible identificar elementos comunes no evaluados en la competencia lectora en estudiantes sordos, tales como (1) obstáculos en la fluencia lectora, (2) retraso en el comienzo de la escolarización formal, (3) experiencias poco favorables durante el proceso de alfabetización, y (4) el retraso en la adquisición y comprensión del vocabulario escrito. Lo anterior sin tomar en cuenta que usualmente se omite el nivel o grado de sordera de los participantes, la interacción familiar con la Lengua de Señas (LS), y el instrumento utilizado para definir conceptual, "operativa" y metodológicamente la competencia lectora en sordos (Varela, Huerta-Solano, Nava y Ortega, 2014).

Dada la continua referencia al término "competencia" y la aparente ambigüedad de los diferentes elementos a los que se refieren los diversos estudios citados, es necesario indicar a partir del modelo teórico interconductual, bajo el que sustentamos nuestra investigación (Kantor y Smith, 1975/2015), que la competencia se define como la

idoneidad o aptitud para hacer algo de acuerdo a un criterio (Varela, 2008).

Por ejemplo, son competencias diferentes (1) leer cierto número de vocablos especificando su significado, (2) leer cualquier palabra que se muestre o (3) leer 80 palabras por minuto. En las dos primeras está implícito el criterio (leer un número predeterminado de vocablos, leer cualquier palabra), mientras en el tercer caso el criterio es explícito: número de palabras por minuto. Obviamente, la competencia que se especifique debe ser congruente con el objetivo que se pretenda. Así, en el primer caso, la competencia puede ser referida como "amplitud del vocabulario". El segundo puede ser empleado como criterio en la enseñanza de la lectura al término del primer año de primaria y el tercero alude claramente a la fluidez. Nótese que por la forma como están redactados, sólo el primer ejemplo parece hacer alusión a lo que se ha denominado "lectura de comprensión".

A diferencia de las investigaciones que se basan en la Lingüística o en el modelo psicológico cognitivo, Kantor y Smith (1975/2015), mediante un modelo teórico inscrito estrictamente en la Psicología, argumentan que la conducta lingüística es un acto comunicativo en el que quien habla, escribe o gesticula (referidor) interactúa con dos objetos de estímulo (OE) simultáneamente. Es decir, uno de los OE corresponde a la persona a la que se le habla (referido), el texto que se escribe o la persona a la que se le hace señas y el segundo OE es aquello de lo que se habla, escribe o gesticula (referente).

Por ello, los autores señalan la necesaria ocurrencia de una interacción biestimulacional para que sea considerada como conducta lingüística. Considerando que los usuarios de la LS efectúan dicho acto comunicativo mediante una actividad motoragencial (ademán, mímica) en cualquier combinación, a partir de los planteamientos de Varela (2008), sugerimos que en estos casos se emplee el término *actuaje* para referirse a cualquiera de las actividades descritas.

De acuerdo a esta teoría, para que la lectura de un texto sea considerada como un acto lingüístico, el lector (referido) necesita hacer contacto con el texto (referente) de manera que sea él quien lo lea en voz alta o en silencio, actuando como si fuera el autor (referidor).

Por lo tanto, en esta investigación definimos la competencia lectora como la aptitud que tiene el lector (referido) para establecer contacto funcional con lo que

se lee (referente), tal cual fuera él mismo el escritor (referidor); dado que de otra manera no sería posible el acto lingüístico, puesto que no cumpliría con el criterio de que la interacción sea biestimulacional.

Aunado a lo anterior, es importante añadir el concepto de modo lingüístico (Gómez y Ribes, 2004) en el análisis de las interacciones lingüísticas. Este hace referencia a la categorización de modos conductuales relacionados con la práctica lingüística y desarrollados ontogenéticamente. Además de ser diferenciables entre sí basándose en su morfología, se considera el medio de ocurrencia que les caracteriza (v. gr. acústico, fótico, etc.) y, por otro lado, los sistemas implicados (p. ej., fonador-vocal, auditivo, etc.), indicando que los modos lingüísticos no están determinados por la modalidad sensorial de su ocurrencia; sino por la dimensión lingüística en que se ocurre. De entre los varios modos lingüísticos, en esta investigación nos interesan el de observación, lectura y actuaje.

Ante la falta de referentes nacionales con validez empírica, el objetivo de esta investigación fue evaluar la competencia lectora en estudiantes sordos usuarios de la LSM y el castellano escrito en México.

Para lograrlo, se llevó a cabo un estudio cuyo objetivo fue el diagnóstico con respecto a la competencia de leer vocabulario predeterminado en castellano escrito y traducirla a la LSM, así como del uso correcto de la sintaxis castellana en la lectura de frases escritas utilizando exclusivamente la LSM. Lo anterior a partir de tres elementos, a saber: la lectura, la signación, y la identificación de la ilustración de los vocablos y los enunciados incluidos en el estudio que se limita a la lectura, sin incluir la escritura.

Como objetivo secundario, se buscó identificar la correlación entre diversas variables involucradas en la competencia lectora en sordos y el uso de la Lengua de Señas Mexicana (LSM), tales como: (1) años de uso de la LSM y conocimiento de vocabulario escrito en castellano e ilustración en LSM, (2) relación entre la edad de los participantes y el conocimiento de vocabulario en LSM, (3) años de uso de la LSM de los padres y conocimiento de los participantes de la LSM, y (4) la relación entre el uso correcto de la sintaxis escrita en castellano y años de uso de LSM.

Para tal propósito, se utilizó un instrumento diseñado para sordos signantes de la Lengua de Señas Mexicana (LSM) y lectores del castellano, teniendo como base el

modelo teórico interconductual de Kantor y Smith (1975/2015), utilizado en un estudio previo (Varela, Huerta-Solano, Nava y Ortega, 2014).

A partir de los elementos anteriores se procedió a realizar la evaluación diagnóstica del conocimiento de la LSM y del español escrito en estudiantes sordos mexicanos de bachillerato.

## **MÉTODO**

### **Participantes**

Durante el estudio se contó con la colaboración de 32 estudiantes sordos bilaterales ( $n = 32$ ) con diversos grados de pérdida auditiva (leve a profunda), con déficit auditivo en el oído derecho entre los 17 y 100 dB ( $x = 64$  dB), e izquierdo entre los 22 y 97 dB ( $x = 78$  dB). Las edades de los sujetos fluctuaban entre los 17 y 32 años ( $x = 24$ ), la información completa aparece en la Tabla 1. Los estudiantes eran de un bachillerato de educación pública, quienes cursaban diferentes semestres, además de tener diferencias en los años de uso de la LSM (1-30), tanto de manera individual como en el uso familiar (padres, hermanos, etc.), por lo que este ha sido su medio de comunicación primordial.

Todos los participantes tenían sordera prelocutiva, 25 de ellos utilizan apoyo auditivo (curveta) y sólo uno, implante coclear. Se identificó que seis de los estudiantes tenían algún familiar directo con sordera, un hermano(a) en cinco de los casos y sólo en un caso, el padre. Lo que implica que en 31 de los casos ambos padres eran oyentes.

### **Materiales**

Se utilizaron 200 tarjetas de 10x15cm con ilustraciones para los 50 sustantivos evaluados, diferentes entre sí, incluyendo ilustraciones correctas, (p. ej., hueso) variaciones morfológicas (v. gr., huevo, hueco), plurales (huesos) y falsos reactivos sin relación alguna (v. gr., mesa, campana, perro).

Se usaron 57 ilustraciones para los 19 verbos evaluados, alternando entre ilustraciones correctas (p. ej., correr, caminar), variaciones morfológicas (p. ej., comer, campo) y falsos reactivos (p. ej., coco, muñeco), además de 12 ilustraciones para 3 adjetivos, variando entre ilustraciones correctas (v. gr., escolar, natural),

**Tabla 1.** Descripción de los datos demográficos de los participantes.

Clave	Sexo	Edad (años)	Escolaridad (semestre)	Nivel sordera (oído der.)	Nivel sordera (oído izq.)	Años uso LSM	Años uso LSM padres	Padres sordos	Apoyo auditivo (tipo)	Horas de lectura semanales
1	M	21	6	MODERADA	MODERADA	14	14	NO	CURVETA	0
2	F	18	1	PROFUNDA	PROFUNDA	4	2	NO	CURVETA	0.5
3	M	17	1	PROFUNDA	PROFUNDA	9	0	NO	CURVETA	0
4	M	18	1	SEVERA	SEVERA	2	0	NO	CURVETA	0
5	M	18	1	PROFUNDA	PROFUNDA	10	10	NO	NO	5
6	M	19	1	MODERADA	SEVERA	13	13	NO	CURVETA	5
7	M	23	1	PROFUNDA	PROFUNDA	15	15	NO	NO	3
8	F	24	6	MODERADA	MODERADA	23	23	SI	CURVETA	0
9	F	27	6	SEVERA	SEVERA	20	20	NO	NO	0
10	M	18	1	SEVERA	SEVERA	9	9	NO	NO	2
11	F	21	4	SEVERA	PROFUNDA	7	7	NO	NO	5
12	F	19	4	SEVERA	PROFUNDA	15	15	NO	CURVETA	7
13	F	19	6	PROFUNDA	PROFUNDA	9	9	NO	I.C. Y CURVETA	3
14	M	20	2	SEVERA	PROFUNDA	8	0	NO	NO	0
15	F	21	2	PROFUNDA	PROFUNDA	2	0	NO	CURVETA	0
16	F	21	2	PROFUNDA	PROFUNDA	2	0	NO	CURVETA	0
17	M	17	1	LEVE	MODERADA	4	4	NO	CURVETA	1
18	M	16	1	MODERADA	SEVERA	1	1	NO	CURVETA	0
19	F	18	1	PROFUNDA	PROFUNDA	5	2	NO	CURVETA	3
20	F	14	1	SEVERA	SEVERA	10	10	NO	NO	0
21	M	20	2	PROFUNDA	PROFUNDA	7	3	NO	NO	8
22	M	23	6	PROFUNDA	PROFUNDA	18	20	NO	CURVETA	5
23	F	31	1	SEVERA	PROFUNDA	31	31	NO	CURVETA	2
24	F	18	6	PROFUNDA	PROFUNDA	2	0	NO	CURVETA	1
25	M	22	4	PROFUNDA	PROFUNDA	2	0	NO	CURVETA	0
26	M	21	4	PROFUNDA	PROFUNDA	4	1	NO	NO	0
27	M	21	4	PROFUNDA	PROFUNDA	0	0	NO	CURVETA	0
28	M	22	4	PROFUNDA	PROFUNDA	20	20	NO	NO	1
29	F	30	6	LEVE	LEVE	21	0	NO	NO	0
30	M	16	1	MODERADA	MODERADA	0	<i>se desconoce</i>	NO	CURVETA	2
31	F	26	6	SEVERA	SEVERA	22	22	NO	CURVETA	40
32	M	13	6	PROFUNDA	PROFUNDA	19	22	NO	CURVETA	40

variaciones morfológicas (v. gr., escultura, nadar), plurales(escolares, naturales) y falsos reactivos (v. gr., escalera, nadar).

Se utilizaron 72 tarjetas de 15x5cm con los vocablos escritos e impresos a evaluar (mismos que pueden ser revisados en la figura 1) y 40 tarjetas de 15x5cm con palabras impresas para pronombres, artículos y preposiciones (este, esta, esto, estos, estas, un, una, unos, unas, la, él, lo, las, los, a, ante, bajo, con, de, desde, para, por, en, entre). Se emplearon formatos de

registro para la evaluación de los 72 vocablos y el uso de la sintaxis y gramática en castellano escrito (que se muestran en la figura 1), lápiz y Vídeos de la Lengua de Señas Mexicana (VD-LSM) en los que aparecían sordos nativos de la LSM.

### Escenario

El estudio se llevó a cabo en las instalaciones del bachillerato al cual pertenecían los estudiantes. Se habilitó

Listado de Palabras Utilizadas							
1	banca (asiento)	21	doctor	41	princesa	61	encontrar
2	bandera	22	edificio	42	producto	62	escribir
3	baño	23	escaleras	43	profesor	63	evitar
4	boleto	24	espejo	44	sal	64	lavar (a mano)
5	bote	25	estrella	45	sala	65	lavar (lavadora)
6	botella	26	figura	46	tarjeta	66	mejorar
7	bruja	27	flor	47	teléfono	67	observar
8	burro	28	fútbol	48	tema	68	regresar
9	caja	29	hilo	49	texto	69	soplar
10	calle	30	hueso	50	tienda	70	cansado
11	cama	31	iglesia	51	abrir	71	escolar
12	característica	32	juguete	52	beber	72	natural
13	carpetas	33	letrero	53	buscar		
14	cinta	34	llave	54	caminar		
15	coche	35	material	55	cocinar		
16	computadora	36	mesa	56	comentar		
17	credencial	37	metal	57	consultar		<b>Vocablos</b>
18	cuaderno	38	moneda	58	correr		<b>Sustantivos</b>
19	dato	39	pastel	59	despertar		<b>Verbos</b>
20	deportes	40	pedra	60	dormir		<b>Abjetivos</b>

**Figura 1.** Listado de vocablos utilizados durante la evaluación.

un salón de aproximadamente 5x7m<sup>2</sup>, contando con cuatro sillas, una para el evaluador, dos para los asistentes y la otra para el evaluado; además de dos mesas. En una de estas se colocaban alternadamente las tarjetas para que el participante pudiera observarlas durante el proceso de evaluación. En la otra, los asistentes llevaban a cabo el conteo de los reactivos evaluados sin que el estudiante tuviera acceso a éstos, además retiraban y ordenaban las tarjetas previamente utilizadas por el evaluador.

### Selección de vocabulario

Se consideraron tres elementos para la inclusión de las palabras usadas en el instrumento de evaluación, tomando en cuenta la necesidad de conocer los signos-vocablos más frecuentes que utilizan las personas sordas en su cotidianidad.

En primer lugar, ante la falta de un inventario fidedigno de los signos-vocablos de uso frecuente en LSM, se videograbó a dos sordos durante aproximadamente 20 días, a razón de dos horas por día, en distintos horarios y realizando diversas actividades.

Posteriormente, se llevó a cabo una sesión con tres participantes sordos con diferentes niveles de competencia en LSM. Durante la sesión se indicaba

un tópico a tratar y los participantes signaban todas aquellas palabras que conocían relacionadas con el tema. La sesión fue videograbada y se realizó un registro de todos los signos que los participantes utilizaron durante ésta.

Finalmente, se extrajeron vocablos escritos que tenían una alta frecuencia del inventario de palabras Lexim-12 (Varela, Matute y Zarabozo, 2013) que provienen de los libros de texto gratuitos de primero a tercer grado de primaria de las materias de Español, Ciencias Naturales y Educación Cívica.

Considerando las tres fases anteriormente descritas, se contó con un inventario total de 674 vocablos de alta frecuencia en LSM. Sin embargo, para la elaboración del instrumento e inclusión de vocablos se consideraron como criterios de exclusión: palabras polisémicas, referentes metafóricos, palabras con referentes auditivos, palabras semánticamente incluyentes (por ejemplo, grupo, comunidad, sociedad), palabras referentes a la naturaleza (v. gr., sol, arena, tierra), sinónimos, verbos irregulares, adverbios, palabras de baja frecuencia de acuerdo al LEXIM-12 (menor a 150) y vocablos sin referente en LSM. De tal suerte, fueron seleccionados 50 sustantivos, 19 verbos y 3 adjetivos; es decir, 72 vocablos con una frecuencia superior a las 150 apariciones en los libros de tercer y cuarto grado de primaria de acuerdo al LEXIM-12.

Para la conformación de los enunciados se utilizaron únicamente aquellos vocablos conocidos por los participantes en sus tres modalidades (dactilología, ilustración y signación), extraídos de los 72 evaluados durante la primera parte. Además, se agregaron artículos (por ejemplo: la, el, un, una, etc.) y preposiciones (a, ante, bajo, con, contra, etc.) para dar sentido gramatical y sintáctico a las oraciones

### Procedimiento

La evaluación se realizó de manera individual verificando la competencia lectora a partir de dactilología (actuaje), identificación de ilustración (observación) y signación (actuaje) correctas, además del adecuado uso gramatical y sintáctico de verbos, sustantivos, artículos, adjetivos y pronombres de alta frecuencia en castellano escrito, tomando en consideración lo reportado en las estadísticas de diversos estudios internacionales respecto al nivel lector

alcanzado por sordos (Pintner, 1927 citado en Paul, 1998; Aceti y Wang, 2010).

La mayor parte del procedimiento fue llevado a cabo por uno de los investigadores, dada la experiencia y competencia en el uso de la LSM (13 años de experiencia). Además, se contó con el apoyo de tres estudiantes de licenciatura, quienes tenían experiencia y entrenamiento en el uso de la LSM de dos años aproximadamente. Cabe indicar que cada una de las instrucciones fue revisada por un equipo de profesores de LSM de una asociación de Educación Incluyente, quienes constataron la correcta signación de las instrucciones dadas a los participantes, además de las señas utilizadas durante la evaluación. Previo al inicio del estudio se verificó la idoneidad de las señas empleadas por los participantes, así como la existencia o no de estas en la LSM.

## Fases

El procedimiento estuvo dividido en dos partes, a su vez integradas por diversos modos lingüísticos. En la primera fase, se verificó el conocimiento de vocabulario de cada uno de los participantes mediante tres modos lingüísticos: dactilología (actuaje), identificación de ilustración (observación) y signación (actuaje) correcta. Así, se mostraba al participante, durante cinco segundos, una tarjeta con la palabra escrita para que la leyera. A continuación, se retiraba la tarjeta y se le pedía que efectuara la dactilología del vocablo previamente presentado. Se registraron cuatro parámetros durante la dactilología: omisión de caracteres dactilológicos (O), inclusión de caracteres dactilológicos (I), acierto (A) y error (F); en el caso del último, se registró F cuando el participante omitiera más del 50% de letras que conformaban la palabra.

Posteriormente, el examinador presentaba al participante cuatro ilustraciones acompañadas de la palabra impresa, las cuales tenían las siguientes características: (1) ilustración correcta (instancia positiva) que, de acuerdo al vocablo (p. ej., sustantivo, verbo y adjetivo), correspondía al género, número y referente de la palabra escrita; (2) ilustración incorrecta (instancia negativa), sin relación con el vocablo presentado; (3) ilustración con variación morfológica, por ejemplo, en el vocablo campo, se mostraba la ilustración de una campana o un campanario y (4)

ilustración con variación en número, únicamente en el caso de los sustantivos y adjetivos, por ejemplo, campos.

La ilustración con variación en número se omitió en la evaluación de los verbos, presentando sólo tres tarjetas, pues todos los verbos fueron presentados en infinitivo con la finalidad de que los participantes identificaran fácilmente el significado del vocablo. En este caso, se registraron las respuestas a partir de los criterios de: Acierto (A), Error (F), ilustración con variación morfológica distinta al vocablo correcto (p. ej., cama, casa) (M) e ilustraciones en plural del vocablo correcto (p. ej., camas, casas) (Pl), correspondientes a la elección de la ilustración presentada. Es importante señalar que la posición de las ilustraciones, en todos los casos, fue aleatorizada con el objeto de que el participante identificara la opción correcta independientemente de la posición de las ilustraciones presentadas.

Es destacable que, independientemente del resultado hasta aquí logrado, se procedió a la ejecución del tercer paso. Así, el examinador pidió a los participantes que signaran la ilustración que habían seleccionado previamente, considerando como correcto el signo que tuviera semejanza morfológica (forma del signo) y topológica (posición y movimiento del signo) con relación al presentado en los videos en LSM. De igual forma, debería corresponder con el género y número, en el caso de los sustantivos y adjetivos, o el infinitivo del verbo evaluado. Por esta razón se registraron únicamente los Aciertos (A) y Errores (F).

Al finalizar esta parte de la prueba, como se puede observar en la Figura 2, se contabilizaron únicamente aquellos vocablos en los que hubo respuestas acertadas en los dos modos (observación y actuaje), en sus tres variantes, para el total de 72 palabras (50 sustantivos, 19 verbos, 3 adjetivos). Empero, en el formato de registro se contabilizaron cada uno de los modos referidos.

Durante la segunda fase, con la intención de verificar el uso de la sintaxis y gramática en castellano de los participantes, el examinador separó aquellas tarjetas que contenían los vocablos que habían sido registrados como correctos conformando cinco enunciados, con cinco vocablos cada uno, para que fueran signados por los participantes. En la elaboración de las cinco

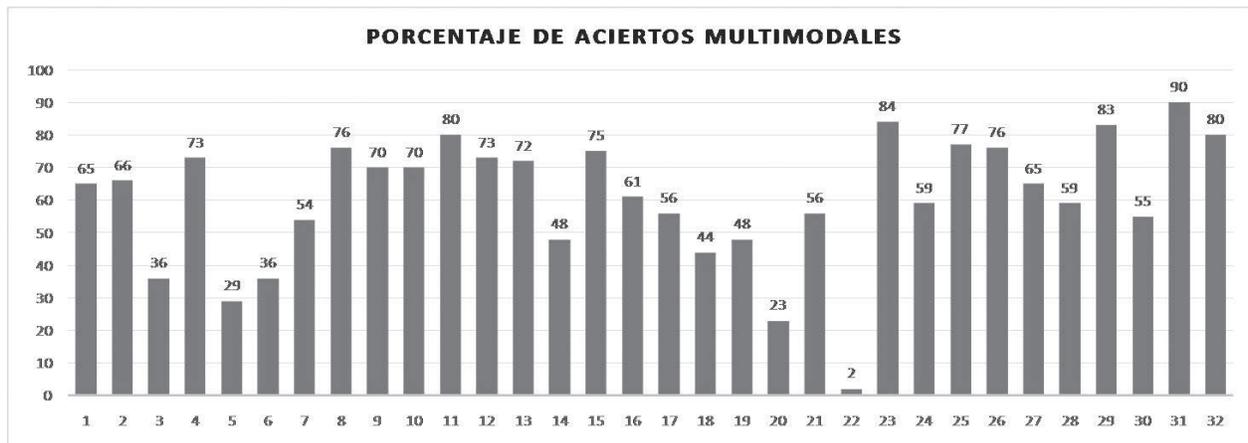


Figura 2. Muestra el porcentaje de aciertos obtenidos por participante durante la primera parte de la evaluación de manera multimodal.

oraciones se utilizaron pronombres, conjunciones y los conectivos correspondientes. Además, los verbos se presentaron conjugados en pasado, presente y futuro, omitiendo el uso de verbos en infinitivo en esta fase.

Una vez integradas las oraciones, el investigador pidió al participante que leyera y signara cada una de estas. En un primer momento se registró el orden de la signación, así como la omisión o inclusión de los elementos que conformaban el enunciado. Sin embargo, se identificaron diversos parámetros dependiendo de los componentes gramaticales que conformaron la oración. En el caso de los sustantivos, artículos y adjetivos se registraron errores o aciertos de género, número, omisiones, inclusiones y uso de dactilología; para los verbos se consideraron los aciertos o errores en tiempo pasado, presente y futuro, uso de infinitivo, además de dactilología; en los pronombres, errores de persona, omisiones e inclusiones y, finalmente, la omisión o inclusión de conectores.

Para considerar correcto el desempeño del participante en esta segunda parte, este debía signar la frase en concordancia con la sintaxis del castellano escrito, además de signar correctamente de acuerdo a los criterios previamente descritos para cada uno de los vocablos que conformaron el enunciado.

Se reitera que las frases utilizadas durante esta parte estuvieron conformadas únicamente por palabras que los participantes habían identificado durante la primera parte de la evaluación.

## RESULTADOS

### Evaluación de vocabulario

#### Modo actuaje mediante dactilología

Respecto a la dactilología, en promedio los participantes respondieron correctamente a 67 de los 72 reactivos ( $x = 66$ ), siendo 32 el número mínimo y 72 el máximo de aciertos como se muestra en la Tabla 3.

#### Modo observación mediante ilustración

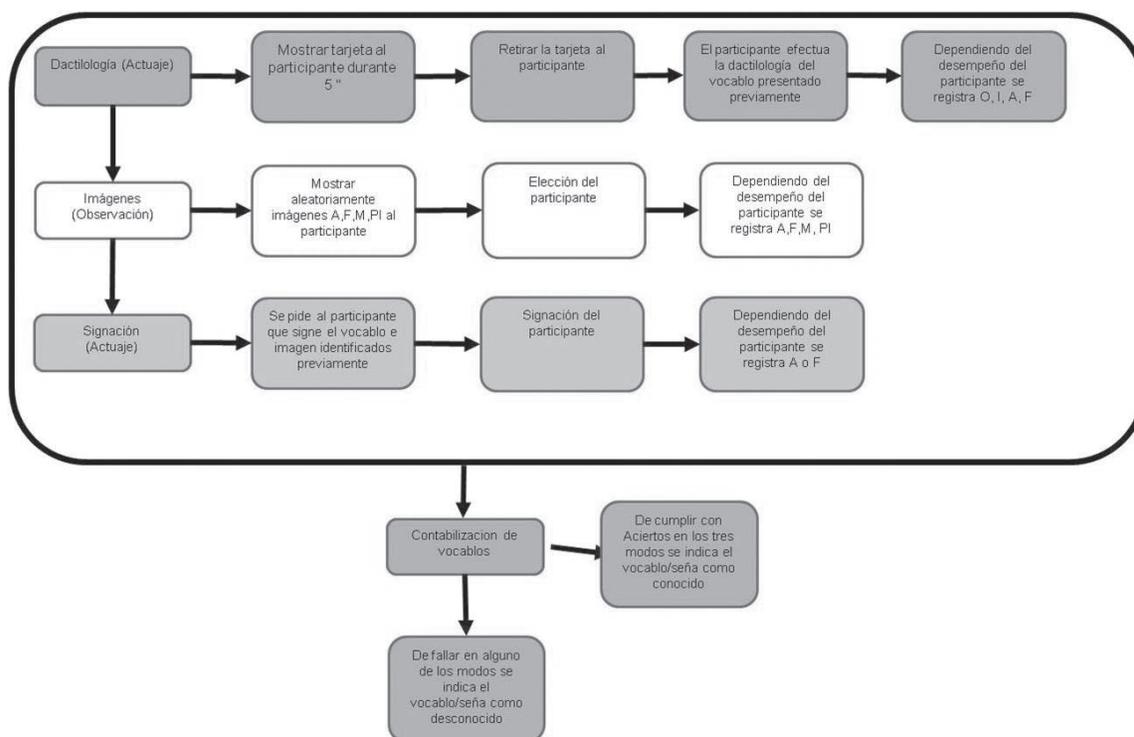
En este modo, los estudiantes en promedio acertaron a 52 de los 72 vocablos presentados, siendo 29 el número mínimo de aciertos y 70 el máximo, como se puede ver en la Tabla 3.

#### Modo actuaje mediante signación

En este caso los participantes obtuvieron un promedio de 49 aciertos, el mínimo fue 17 y 67 el máximo, siendo en el que se obtuvieron los menores resultados de las fases que conformaron la primera parte de la prueba, como se puede ver en la Tabla 3.

Como se indicó previamente, para considerar totalmente correcto un vocablo en la primera fase, el participante debía ejecutar correctamente los tres modos lingüísticos descritos. A continuación, se detalla el total de respuestas correctas ante estos vocablos y que hemos denominado como respuestas multimodales.

**Tabla 2.** Descripción esquemática del procedimiento de evaluación para la primera parte de la prueba. El detalle de los caracteres utilizados para realizar el registro se pueden verificar en la lectura del artículo.



### *Evaluación de enunciados (sintaxis y gramática)*

Respecto a los resultados de la segunda parte de la prueba, se indica que aquellos participantes que no obtuvieron al menos el 50% (36) de los vocablos esperados en la primera fase, no participaron en ella, por lo que sus puntajes son registrados en blanco como se observa en la Tabla 4.

Respecto al uso de sustantivos (S), verbos (V), adjetivos (Ad), preposiciones (C), pronombres (P) y artículos (Ar), los 27 participantes a los que se les administró esta parte de la evaluación no tuvieron errores de tipo sintáctico. Es decir, no se registraron errores de número, género, tiempo o persona, según fuera el caso.

En relación a los sustantivos, los participantes obtuvieron 3 aciertos en promedio, siendo 1 el número mínimo y 5 el máximo de éstos. En el caso de los verbos, el número mínimo de aciertos fue de 1 y el máximo de 5. Este fue el elemento evaluado con el mayor número de errores en sus formas gramaticales (tiempo y número).

En el caso de los artículos, el promedio de aciertos obtenidos fue de 4, puesto que los estudiantes no cometieron más de un error en este rubro, situación similar en el uso de conectivos ( $x = 4$ ), exceptuando al participante 18, quien fue el único en tener 2 errores. En contraste, no se registraron errores en la evaluación de adjetivos ni pronombres, efectuando la lectura y signación en concordancia gramatical como se puede ver en la Tabla 4 y la Figura 3.

### *Correlación entre variables*

Como se indicó en los objetivos, además de evaluar el nivel de competencia en LSM y lectura del castellano escrito de los participantes, se correlacionaron algunas variables a partir de los resultados obtenidos: (1) años de uso de LSM y conocimiento de vocabulario escrito en castellano e ideogramas en LSM, (2) relación entre edad de los participantes y conocimiento de vocabulario en LSM, (3) años de uso de la LSM de los padres y conocimiento de los participantes de la LSM, además de (4) la relación entre el uso correcto

**Tabla 3.** Descripción de los resultados en frecuencias y porcentajes de la primera parte de la evaluación de vocablos aislados en los modos dactilografía, imagen, signación y multimodal.

PA01	68	59	53	47	65
PA02	65	64	42	48	67
PA03	60	38	42	26	36
PA04	72	70	54	53	74
PA05	48	29	21	21	29
PA06	63	29	42	26	36
PA07	67	41	39	39	54
PA08	70	58	65	55	76
PA09	60	59	55	51	71
PA10	72	40	58	51	71
PA11	72	54	58	58	81
PA12	71	63	53	53	74
PA13	72	61	52	52	72
PA14	70	39	53	35	49
PA15	70	54	54	54	75
PA16	70	51	44	44	61
PA17	68	58	44	41	57
PA18	71	50	45	32	44
PA19	72	59	41	35	49
PA20	32	29	17	17	24
PA21	52	35	41	41	57
PA22	62	35	45	45	63
PA23	72	56	61	61	85
PA24	70	57	45	43	60
PA25	72	64	62	56	78
PA26	72	63	57	55	76
PA27	69	54	47	47	65
PA28	72	40	58	43	60
PA29	72	68	60	60	83
PA30	68	56	45	40	56
PA31	72	68	66	65	90
PA32	72	60	67	58	81
PROMEDIO	<b>67</b>	<b>52</b>	<b>49</b>	<b>45</b>	<b>63</b>

de la sintaxis escrita en castellano usando LSM y años de uso de LSM.

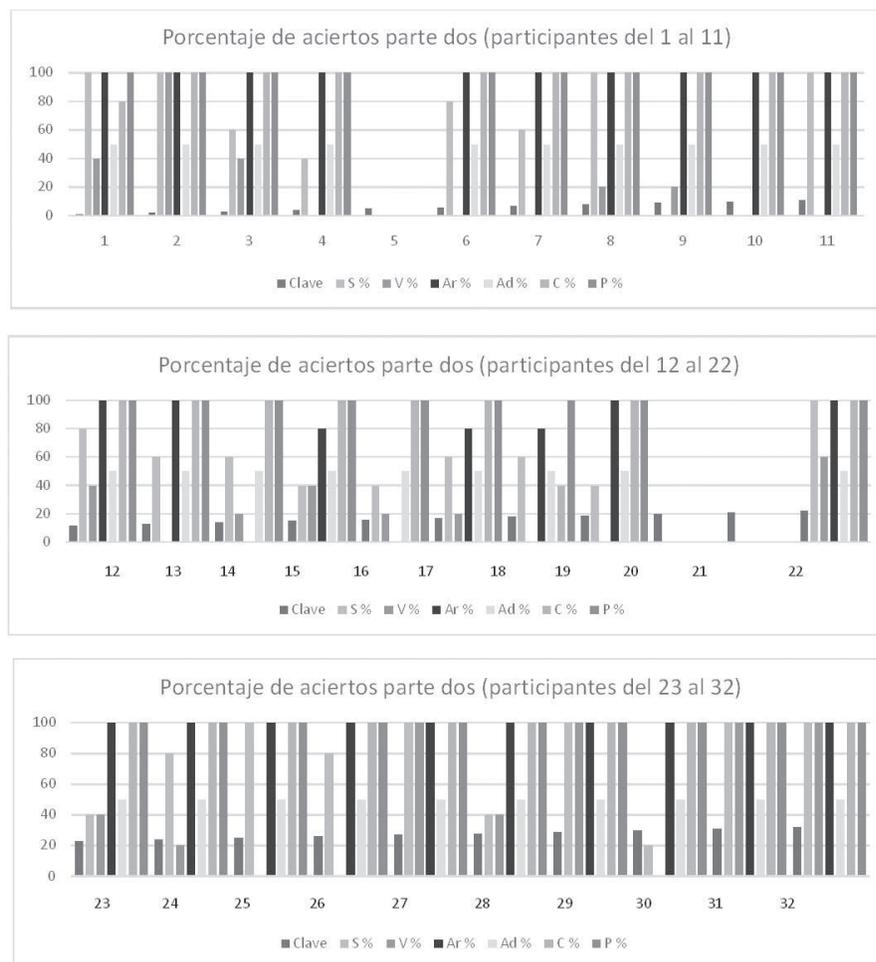
Para tal propósito se utilizó el paquete estadístico SPSS, analizando los resultados mediante el coeficiente de correlación de Spearman ( $\rho$ , rho). De esta manera, se encontró una correlación significativa al nivel 0,01 (bilateral) entre la edad de los participantes y el conocimiento de la LSM y las palabras escritas, no siendo así en el caso de las demás variables.

**Tabla 4.** Descripción de los resultados en frecuencias de la segunda parte de la evaluación: sintaxis y gramática en castellano escrito.

ACIERTOS						
Clave	S	V	Ad	C	P	Ar
PA01	5	2	5	4	1	5
PA02	5	5	5	5	1	5
PA03	3	2	5	5	1	5
PA04	2	0	5	5	1	5
PA05	0	0	0	0	0	0
PA06	4	0	5	5	1	5
PA07	3	0	5	5	1	5
PA08	5	1	5	5	1	5
PA09	0	1	5	5	1	5
PA10	0	0	5	5	1	5
PA11	5	0	5	5	1	5
PA12	4	2	5	5	1	5
PA13	3	0	5	5	1	5
PA14	3	1	0	5	1	5
PA15	2	2	4	5	1	5
PA16	2	1	0	5	1	5
PA17	3	1	4	5	1	5
PA18	3	0	4	2	1	5
PA19	2	0	5	5	1	5
PA20	0	0	0	0	0	0
PA21	0	0	0	0	0	0
PA22	5	3	5	5	1	5
PA23	2	2	5	5	1	5
PA24	4	1	5	5	1	5
PA25	5	0	5	5	1	5
PA26	4	0	5	5	1	5
PA27	5	5	5	5	1	5
PA28	2	2	5	5	1	5
PA29	5	5	5	5	1	5
PA30	1	0	5	5	1	5
PA31	5	5	5	5	1	5
PA32	5	5	5	5	1	5
PROMEDIOS	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>0.9</b>	<b>4</b>

**Total de elementos evaluados en la oración**

Sustantivos (S)	5
Verbos (V)	5
Adjetivos (Ad)	2
Conectivos (C)	5
Pronombres (P)	5
Artículos (Ar)	5



**Figura 3.** Muestra el porcentaje de aciertos obtenidos por participante durante la segunda parte de la evaluación de sintaxis y gramática en castellano escrito.

## DISCUSIÓN E IMPLICACIONES

De acuerdo con los resultados obtenidos, y tomando en cuenta que los vocablos fueron seleccionados de los libros de tercero y cuarto de primaria, es posible observar que la principal dificultad para los participantes se encuentra en el conocimiento de vocabulario; tanto en la Lengua de Señas como en el castellano escrito, dado que en su mayoría conocían sólo el 62% de los vocablos evaluados.

Considerando que estos mismos vocablos fueron incluidos en la conformación de oraciones, se puede observar que, a pesar de no tener errores aparentes en la lectura de enunciados utilizando LS, tampoco es

posible corroborar satisfactoriamente su competencia lectora, al menos a partir de las palabras utilizadas en este estudio.

Por un lado, los participantes signaban las palabras conocidas por ellos durante la evaluación de vocabulario. Empero, en el caso de la lectura de oraciones fue posible observar que el sentido de la oración era principalmente dado a partir de los vocablos (sustantivos y verbos en infinitivo) que ellos conocían, refiriendo que a pesar de poder signar los conectivos, artículos y pronombres, muchas de esas palabras no son utilizadas en la LS; por lo que se considera necesario continuar evaluando y generando alternativas para incrementar la competencia del sordo en la Lengua de Señas y en castellano, sin omitir su relación con la sintaxis y lectura de la Lengua en su forma escrita,

además de considerar las diferencias existentes en la LS en estos mismos rubros.

Lo anterior tiene graves repercusiones en una mejor competencia lectora del participante, ya que en lugar de utilizar la LS como recurso para que el sordo incremente su competencia lectora de la lengua escrita, se da por entendido que este sólo la necesita como medio de interacción con un interlocutor. Además, se le excluye del aprendizaje de algunos vocablos que componen una oración en su forma escrita, puesto que no son necesarios en la LS, dispensándole también de referirse a él mismo y a otros en diferentes tiempos verbales, en diferentes circunstancias y relaciones causales, cuando estas son indispensables para el desarrollo del pensamiento abstracto y la lectura de cualquier texto (Dimling, 2010).

Por otro lado, a partir de los resultados obtenidos se destacan dos situaciones no identificadas en otros estudios. Primero, algunos refieren una correlación entre la competencia lectora (conocimiento de vocablos, signación o fluidez lectora) y años de conocimiento de los padres de la LS, años de uso de la LS e incluso con las horas semanales de lectura (Alegria y Leybaert, 1987). Sin embargo, en este estudio fue posible identificar que únicamente existe una correlación significativa ( $\rho$ , rho) entre la competencia lectora y la LSM con la edad del participante. Por lo cual, hipotetizamos que esto se debe a las interacciones inadecuadas o nulas que tiene el sordo con los diversos vocablos escritos y las señas en LSM puesto que, como lo observamos, a pesar de tener en promedio 12 años usando la LS, muchos de los sordos desconocen la seña, el vocablo escrito ante el que se signa o bien, alguna combinación de estos aspectos. Es decir, de acuerdo al modelo utilizado para esta investigación, en estos casos el sordo no realiza el acto lingüístico de la lectura, puesto que no hay interacción del lector (referido) como escritor o autor (referidor) con el texto que se lee (referente) (Varela, 2008).

A partir de los hallazgos de este estudio, es posible además argumentar diversas implicaciones teóricas y prácticas a considerar en la enseñanza de la lectura en castellano escrito y la LSM.

En primera instancia, se argumenta la necesidad de evaluar a los participantes sordos utilizando instrumentos diseñados de acuerdo a su propia lengua de señas, considerando las dificultades metodológicas de instrumentos empleados tradicionalmente en el área como son: (1) el uso de pruebas actuales tales como el *Criterion-Referenced Competency Tests (CRCT)*, *IITPA-3*, *Peabody Picture Vocabulary Test*, *Induced Phonological Register*, *Illinois Test of Psycholinguistic Abilities*, *Socio-Pragmatic Skills Ckeck List*; (2) la posible falta de sensibilidad en las pruebas utilizadas; (3) el empleo de evaluaciones elaboradas en otra lengua, aunque se adecúen al propio idioma, dado que los criterios de su elaboración están de alguna manera dirigidos por la estructura sintáctica del idioma original; además de que (4) en muchas investigaciones es notable que los instrumentos utilizados son diferentes, de acuerdo al criterio de cada grupo de investigadores, puesto que no existe ningún inventario aceptado por consenso generalizado por la comunidad en el habla inglesa.

Además de las anteriores, se agregaría el contexto cultural del evaluado y uso de estándares bilingües (lengua

escrita y LS), puesto que muchas de las adaptaciones realizadas para evaluar el nivel lector y de vocabulario del sordo son llevadas a cabo por oyentes (LaSasso y Davey, 1987), siendo algunos de ellos poco o nulos conocedores o competentes en el uso de la Lengua de Señas, así como de la cultura sorda, por lo que podría considerarse como una debilidad metodológica que puede sesgar los resultados. Ante esto, en ocasiones se contrata personal especializado o intérpretes; pero al basarse en su interpretación se incurriría también una situación delicada, dado que muchas palabras no existen en la LS y lo que se hace es interpretar el vocablo.

Por otro lado, como es posible corroborar en los resultados obtenidos en la evaluación que aquí se reporta, los participantes pueden hacer uso correcto de la dactilología e identificar la palabra o la ilustración correspondiente, lo cual no garantiza la asociación entre alguno de estos modos o entre todos ellos. Por tanto, se explicita la necesidad de evaluar la competencia lectora en sordos utilizando los modos empleados en este estudio para sustentar su conocimiento de los vocablos escritos y la LS.

Se sugiere que en futuras investigaciones se continúe con el uso del modelo teórico propuesto para evaluar e intervenir en la enseñanza de la lectura y, sobre todo, de la LS. Puesto que, como se observa en diversas investigaciones al respecto (Quigley, McAnally, King y Rose, 1991; Quigley, McAnally, Rose, Payne y Paul, 2003), la monopolización del paradigma cognitivo en el área ha conducido a diversos errores metodológicos y teóricos al sustentar el uso de elementos como la conciencia fonológica, la oralización, problemas de memoria de trabajo, falta de estrategias metacognitivas, entre otras, cuya fundamentación teórica es debatible en el momento de realizar intervenciones y evaluaciones a participantes con sordera bilateral severa o profunda.

Los autores consideramos necesaria la revisión del concepto de competencia lectora en sordos, dado que en diversos estudios sólo se evalúa e interviene sobre uno o dos modos lingüísticos de manera aislada (Cooper 1967 y Raffin 1976; en Paul, 1998), así como la correlación de las variables involucradas en el estudio (Flaherty y Moran, 2004; Krakow y Hanson, 1985; Hanson, 1982). En tales casos pueden generarse resultados concebidos a partir de las limitaciones metodológicas bimodales, puesto que, como se verificó en este estudio, es posible realizar la evaluación de la

lectura de manera multimodal (dactilología, identificación de ilustración, signación).

De igual manera, se considera que las evaluaciones de la competencia lectora en sordos, e incluso en oyentes, deben ser llevadas a cabo considerando las diferencias individuales, puesto que las interacciones y uso contextual de vocablos escritos, objetos y LS de cada sordo difiere, considerando además las circunstancias ante las diferencias biológicas asociadas al órgano receptor (Kantor y Smith, 1975/2015).

Así, se considera necesario que la evaluación de la competencia lectora en sordos vaya aunada a la relación sintáctica de los vocablos que componen un texto cualquiera. Dicha relación no sólo existe en la lectura que efectúan los sordos del castellano escrito en un texto, sino también en la Lengua de Señas en los diversos contextos en los que se desempeña un sordo. Cabe resaltar que la LS tiene una sintaxis distinta al castellano, como cualquier otra lengua natural; de aquí que se distinga como bilingüe a una persona sorda que emplee ambas. También debe tomarse en cuenta que constantemente se incurre en errores graves al considerar que la Lengua de Señas es una modalidad gestual y mímica de la lengua oral o escrita (Paul, 1998).

Finalmente, se destaca que los resultados obtenidos coinciden con lo que en la mayoría de los estudios a nivel internacional se ha reportado. En un gran porcentaje de los participantes no se observa dominio de la competencia lectora de vocablos y frases, en este caso en castellano escrito, superiores al cuarto grado de primaria, sin importar que estén cursando un grado superior. Empero, se destaca que a diferencia de otros estudios (Balow, Fulton y Peplow, citados en Paul, 1998), en este es posible observar que los participantes además no son competentes en el uso de vocablos escritos en castellano y tampoco en la Lengua de Señas, lo cual limita su competencia lectora. Por consiguiente, es necesario llevar a cabo evaluaciones basadas en métodos bilingües y multimodales, en las que se parta de las características de los participantes sordos (Herrera, 2005; Rodríguez, García y Torres, 1997; Schimmel, Edwards y Prickett 1999), haciendo uso de la Lengua de Señas, dactilología, elementos escritos, ilustraciones y objetos, con la finalidad de mejorar en el sordo un adecuado desarrollo lingüístico.

Respecto a las limitaciones de este estudio podemos señalar: (1) la falta de referentes nacionales con respecto a la evaluación y enseñanza de vocablos en LSM y castellano

escrito, sobre todo bajo el paradigma interconductual, considerando la predominancia actual del cognoscitivismos en el área; (2) la necesidad de administrar el instrumento en comunidades de sordos con un mayor número de participantes y bajo situaciones contextuales similares para poder dar un mayor sustento a los resultados obtenidos y (3) las afectaciones que pudiera tener el orden de presentación de los vocablos utilizados como estímulos.

Derivado de lo anterior, se llevarán a cabo dos estudios posteriores. El primero será una intervención para determinar los efectos individuales y secuenciales que tienen tres tratamientos que implican actos lingüísticos bimodales ante: (1) ilustración-vocablo escrito, (2) ilustración-seña, (3) vocablo escrito-seña, administrados con secuencias diferentes y de manera contrabalanceada. Esto permitirá verificar en qué caso se obtiene el mayor incremento de la competencia lectora, el aprendizaje de señas y vocablos de manera sostenida, además de la formación de conceptos en participantes sordos. El otro estudio será una réplica sistemática de un estudio realizado con anterioridad (Varela, Huerta-Solano, Nava y Ortega, 2014) en el que se administre el instrumento utilizado en esta investigación con la finalidad de validar la factibilidad metodológica de las evaluaciones e intervenciones realizadas hasta este momento.

## REFERENCIAS

- Aceti, K. E. & Wang, Y. (2010). The teaching and learning of multimeaning words within a metacognitively based curriculum. *American Annals of the Deaf*, 155, 118-123.
- Alegria J. & Leybaert J. (1987). *Adquisición de la lectura en el niño sordo: un enfoque psicolingüístico*. Investigación y Logopedia. Madrid: CEPE.
- Allen, T.E. (1986). Patterns of academic achievement among hearing impaired students: 1974-1983. En A.N. Schildroth & M.A. Karchmer (Eds.), *Deaf Children in America* (pp.161-206). San Diego, CA: College Hill Press.
- Bavelier, D., Newport, E. L., Hall, M., Supalla, T. & Boutla, M. (2008). Ordered shortterm memory differs in signers and speakers: Implications for models of shortterm memory. *Cognition*, 107, 433-459.
- Bebko, J. M. (1984). Memory and rehearsal characteristics of profoundly deaf children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 415-428.
- Bebko, J. M. & McKinnon, E. (1990). The language experience of deaf children: Its relation to spontaneous rehearsal in a memory task. *Child Development*, 61, 1744-1752.

- Campbell, R. & Wright, H. (1990). Deafness and immediate memory for pictures: Dissociations between inner speech and the inner ear? *Journal of Experimental Child Psychology*, 50, 259-286.
- Carver, R. P. (1994). Percentage of unknown words in text as a function of the relative difficulty of the text: Implications for instruction. *Journal of Reading Behavior*, 26, 413.
- Chall, J. S., Jacobs, V. A. & Baldwin, L. E. (1990). *The reading crisis: Why poor children fall behind*. Cambridge, MA: Harvard Press.
- Dew, D. W. (Ed.). (1999). *Serving individuals who are low-functioning deaf*. Washington DC: George Washington University Regional Rehabilitation Continuing Education Program.
- Dimling, L. M. (2010). Conceptually based vocabulary intervention: second graders' development of vocabulary words. *American Annals of the Deaf*, 155, 425-448.
- Flaherty, M. & Moran, A. (2004). Deaf signers who know Japanese remember words and numbers more effectively than deaf signers who know English. *American Annals of the Deaf*, 149, 39-45.
- Geraci, C., Gozzi, M., Papagno, C. & Cecchetto, C. (2008). How grammar can cope with limited short-term memory: Simultaneity and seriality in sign languages. *Cognition*, 106, 780-804. doi:10.1016/j.cognition.2007.04.014
- Gómez, D. & Ribes, E. (2004). Acquisition of a matching to sample task under different language modes and cross-modal transfer. *28th International Congress of Psychology 2004*. Beijing, China.
- Hanson, V. (1982). Short-term recall by deaf signers of American Sign Language: Implications of encoding strategy for order recall. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 8, 572-583.
- Herrera, F. V. (2005). Habilidad lingüística y fracaso lector en los estudiantes Sordos. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 31(2), 121-135. Recuperado en [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S071807052005000200008&lng=es&es.10.4067/S071807052005000200008](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071807052005000200008&lng=es&es.10.4067/S071807052005000200008).
- Kantor, J. R. & Smith N.W. (1975/2015). *La ciencia de la psicología: Un estudio interconductual*. México: Universidad de Guadalajara.
- Krakow, R. A. & Hanson, V. L. (1985). Deaf signers and serial recall in the visual modality: Memory of signs, fingerspelling, and print. *Memory and Cognition*, 13, 265-272.
- LaSasso, C. & Davey, B. (1987). The relationship between lexical knowledge and reading comprehension for prelingually, profoundly hearing-impaired students. *Volta Review*, 89, 211-220.
- Lissi, R. M., Raglianti, M., Valeska, G. & Salinas, M. (2003). *Literacidad en escolares sordos chilenos: evaluación y desafíos para la investigación y la educación*. Psyche: Universidad Católica de Chile, 12, 37-50.
- Luckner, J. L., Sebald, A.M., Cooney, J. & Muir, S.G. (2005/2006). An examination of the evidence-based literacy research in deaf education. *American Annals of the Deaf*, 150, 443-456.
- Luque, B. (1998). Lengua de Señas Venezolana como segunda lengua para los estudiantes de la especialidad de Deficiencias Auditivas. *Clave*, 1, 15-20.
- Miranda, M. (1997). *Evaluación de la comprensión lectora en alumnos sordos*. Tesis para optar al grado de Magister en Educación diferencial, UMCE, Santiago, Chile.
- Nagy, W. E., & Scott, J. A. (2000). Vocabulary process. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 269-284). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Oviedo, A., Rumbos, H. y Pérez, Y. (2004). El estudio de la lengua de señas venezolana. En Freites Barros y Pérez. (Comp.), *Las disciplinas lingüísticas en Venezuela. Situación actual, otras miradas y nuevas expectativas* (pp. 202-225). Caracas: UPEL-IPC.
- Paul, P. & Gustafson, G. (1991). Hearing-impaired students? comprehension of high frequency multimeaning words. *Remedial and Special Education (RASE)*, 12, 52- 62.
- Paul, P. (1998). *Literacy and deafness: The development of Reading, Writing, and literature thought*. Boston, MA: Allyn y Bacon.
- Paul, P. (2003). Processing and components of reading. In Marschark, M. & Spence, P. E. (Eds), *Oxford Handbook of deaf studies, language and education* (97-109). Oxford, England: Oxford University Press.
- Quigley, S., McAnally, P., King, C. & Rose, S. (1991). *Reading milestones: Teacher's guide*. Austin: TX: Pro-Ed.
- Quigley, S., McAnally, P., Rose, S., Payne, J. A. & Paul, P. V. (2003). *Reading bridge: Mosaic* (2nd ed.). Austin. TX: Pro-Ed.
- Rodríguez, J.M., J. García y S. Torres (1997). El uso de estrategias sintácticas en sujetos sordos. *Revista de Psicología del Lenguaje*, 2, 117-135.
- Sánchez, C. (1996) *La atención temprana de los niños sordos en el marco de un modelo bilingüe y bicultural*. Mérida, Instituto de Estudios Interdisciplinarios sobre Sordera y Lenguaje.
- Schimmel, C. S., Edwards, S.G. & Prikett H. T. (1999). Reading?... Pah! (I Got It!): Innovative Reading Techniques for Successful Deaf Readers. *American Annals of the Deaf*, 144, 298-308.
- Sénéchal, M., Ouellette, G. & Rodney, D. (2006). The misunderstood giant: On the predictive role of early vocabulary to future reading. En D. Dickinson & S. Neuman (Eds.), *HandBook of early literacy research* (Vol. 2, pp. 173-182). New York: Guilford Press.
- Slavin, R.E. (2002). Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research. *Educational Research*, 31, 15-22.
- Svartholm, K. (1984). *Dövaöchsambällets skrivspråk. Forskning om teckenspråk XII*. Stockholmsuniversitet, Institutionen för lingvistik: Stockholm.
- Varela, J. (2008). *Conceptos básicos del interconductismo: para entender el interconductismo*. México: Universidad de Guadalajara.
- Varela, J., Huerta, C. I., Nava, G. y Ortega, P. (2014). Entrenamiento lingüístico con personas Sordas. En G. Nava (Coord.), *Aplicaciones Actuales en Psicología Educativa* (pp.165-192). Guadalajara, Jalisco: Editorial Universitaria.
- Varela, J., Matute, E. & Zarabozo, D. (2013). *Cuando importan las palabras. Lexim-93 y LEXIM-12*. México: Universidad de Guadalajara.

# Inteligencia emocional y discapacidad auditiva en aulas inclusivas de educación primaria

*Emotional intelligence among elementary education students with and without hearing deficiencies*

Sandra Domínguez-Burgués<sup>1</sup>

Esperanza Bausela-Herrerias

Tel. +34 948 169857

correos electrónicos (*e-mail*): sdomingb@educacion.navarra.es, esperanza.bausela@unavarra.es

Universidad Pública de Navarra (UPNA)

Departamento de Psicología y Pedagogía, Área de Psicología Evolutiva y de la Educación

Campus de Arrosadía, Edificio de los Magnolios, C.P. 31006 Pamplona (Iruña).

ESPAÑA.

Artículo recibido: 25 de febrero de 2016; aceptado: 15 de julio de 2016.

## RESUMEN

La Inteligencia Emocional es un concepto que surgió en 1990 con gran impacto en la comunidad educativa y que sigue vigente en estos momentos. El objetivo de este estudio es encontrar si existen diferencias en el desarrollo de la Inteligencia Emocional, tanto interpersonal como intrapersonal, entre el alumnado de educación primaria con deficiencia auditiva y aquél que no la presenta. Se aplicaron dos escalas de un cuestionario de detección de inteligencias múltiples (inteligencia interpersonal e intrapersonal) a una muestra de 33 escolares, 14 de ellos con deficiencia auditiva. Los análisis de datos obtenidos nos conducen a concluir que el nivel de Inteligencia Emocional entre alumnos con deficiencia auditiva es menor que el de sus compañeros sin deficiencia auditiva.

## ABSTRACT

Emotional Intelligence is a concept that emerged in 1990 with a great impact in the educational community and it is still current. The aim of this study is to find whether there are differences in the development of the interpersonal and intrapersonal Emotional Intelligence among Elementary Education students, with and without hearing deficiencies. Two scales of a questionnaire to detect multiple intelligences (interpersonal and intrapersonal) were applied to a sample of 33 students, 14 of which had hearing disabilities. The analysis of the data led us to conclude that the level of Emotional Intelligence among students with hearing deficiency is lower than the one in not hearing deficiency students.

**Palabras clave:** inteligencia emocional, inteligencias múltiples, desarrollo socioemocional, alumnos con deficiencia auditiva.

**Key words:** emotional intelligence, multiple intelligences, socioemotional, development, students with hearing deficiencies.

<sup>1</sup> Este trabajo forma parte del estudio tutelado que fue desarrollado por la primera firmante para la obtención del título de Graduada en Educación Primaria por la Universidad Pública de Navarra (Pamplona, España).

En los últimos años se ha observado creciente interés por el estudio de los aspectos emocionales, afectivos y relacionales (véase Bisquerra, 2008), y su incidencia en el desarrollo y la adaptación social... "Hay una influencia recíproca entre lo social y lo emocional, y cuando hay dificultades en el desarrollo emocional (de comprensión, regulación, expresión) suelen reflejarse en lo social (violencia, rechazo, aislamiento) y viceversa" (Saarni, Mumme y Campos, 1998). Este interés es de especial relevancia en el caso de escolares que presentan algún tipo de discapacidad auditiva. En la práctica educativa estos escolares se enfrentan a numerosos retos relacionados con diversos aspectos: seguir las rutinas del aula, alcanzar competencias específicas y, en el plano del desarrollo social-emocional, gestionar los conflictos que surgen en las relaciones interpersonales con sus iguales.

Las dificultades de comunicación, expresión, control de emociones y de respuestas ante el grupo son aspectos que deben ser considerados, y que pueden dificultar la plena inclusión en el aula de estos alumnos. El interés de este texto es analizar el desarrollo de habilidades interpersonales e intrapersonales que tienen escolares con un grado de afectación auditiva variable que están escolarizados en un centro educativo ordinario.

## **INTELIGENCIA EMOCIONAL**

El estudio de la Inteligencia Emocional (IE a partir de ahora) ha aflorado hace unos 25 años como una concepción destacada del ajuste emocional, el bienestar personal, el éxito en la vida y las relaciones interpersonales en los diversos contextos de la vida diaria. En este estudio nos centraremos, de entre todos estos aspectos, en el contexto escolar.

En la literatura especializada pueden encontrarse estudios de los autores más relevantes en este campo que comentaremos muy brevemente a continuación:

Mayer y Salovey (1997) consideran a la IE como una habilidad mental distinta de la inteligencia estándar, analítica, y acuñaron este término para describir la inteligencia impersonal e intrapersonal. Sin embargo, este artículo no tuvo demasiada repercusión hasta que cinco años después fue divulgado por Daniel Goleman.

En 1994 se crea la fundación del CASEL (*Consortium for the Advancement of Social and Emotional Learning*)

que pasó desapercibida en su día, aunque fuere conocida después. CASEL nace con el objetivo de impulsar la educación emocional y social a nivel mundial, y se define como una institución que ambiciona la propagación de SEL (*Social and Emotional Learning*).

No obstante, el concepto de Inteligencia Emocional tuvo una difusión espectacular en 1995, cuando Goleman publicó su libro *Emotional Intelligence*. En él destacó la importancia del mundo afectivo-personal en la vida y en el desarrollo de los individuos. Este libro se convirtió en un bestseller a nivel mundial que hizo famoso a su autor y al concepto de ideas que proclamaba. Goleman impactó en la sociedad cuando esta estaba sumida en una controvertida polémica creada por la obra de Herrnstein y Murray (1994), *The Bell Curve*. Defendían una teoría elitista y distribuían a las personas inteligentes según una curva normal; es decir, pocas personas son muy inteligentes, la mayoría están en un nivel medio y son pocos también los que poseen escasa inteligencia. Relacionaban el coeficiente intelectual (CI) con la formación de las clases sociales de América y otras sociedades. También relacionaban la inteligencia con la economía siguiendo la línea elitista que tiñe sus estudios: clase alta, alta inteligencia, estudios superiores, buenos empleos, entorno de la misma clase, obtención de la felicidad; frente a clase baja, baja inteligencia, pobreza, desempleo, entorno de la misma condición, más difícil alcanzar la felicidad.

Goleman (1995) irrumpió en medio de esta controversia, cuando la sociedad estaba dispuesta a aceptar ideas nuevas de cambio, y divulgó su teoría reaccionando ante ese elitismo con una postura más igualitaria. Confronta la inteligencia emocional con la inteligencia general, llegando a darle más importancia a la primera que a la segunda, y lo más importante es que afirma que las competencias emocionales pueden ser aprendidas. Cualquier persona puede aprender inteligencia emocional y, por tanto, todos pueden ser emocionalmente inteligentes. Su impacto ha sido y es innegable, siendo diversa la producción en relación a la inteligencia emocional (véase Goleman, 2000; Mayer, Salovey y Caruso, 2000; Mayer, Barsada y Roberts, 2008).

Como claro discípulo de Goleman, también se encuentra el importante trabajo de otro autor, el mallorquín Rafael Bisquerra (Catedrático de la Universidad de Barcelona). Desde mediados de la década de los 90, Bisquerra ha estado centrado en la investigación de la

educación emocional y ha contribuido con numerosas publicaciones entre las que destacamos, por su relación e interés, el libro *Educación emocional y bienestar* (Bisquerra, 2000).

## INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Otro destacado autor es el neuropsicólogo Howard Gardner (1995) que, después de muchos años de investigación y estudio, pone en jaque el pilar del sistema educativo escolar implantado y elogiado en los EE.UU. Propone consideraciones para un nuevo modelo de escuela, de enseñanza-aprendizaje y un nuevo rol también del profesor/a.

Howard desarrolló su Teoría de las Inteligencias múltiples, en la que postula que la inteligencia académica no es un factor decisivo para conocer la inteligencia de una persona y que no le exime de presentar importantes problemas para relacionarse con otras personas o para manejar otras facetas de su vida.

Asimismo, afirma que el ser humano posee al menos ocho inteligencias diferentes, cada una de ellas desarrollada de un modo y a un nivel particular, sin ser ninguna más importante que las otras. Este neuropsicólogo divide las inteligencias múltiples en: lingüístico-verbal, lógico-matemática, musical, espacial, científico-corporal, interpersonal, intrapersonal y naturalística.

A continuación, nos detendremos a detallar los tipos de inteligencia vinculados con la inteligencia emocional:

### Inteligencia interpersonal

La inteligencia interpersonal es la capacidad de entender a los demás e interactuar eficazmente con ellos. Incluye la sensibilidad a expresiones faciales, la voz, los gestos y posturas, y la habilidad para responder. Abarca la capacidad de fijarse en las cosas importantes para otras personas recordando sus intereses, motivaciones, perspectiva, historia personal, intenciones, y muchas veces prediciendo las decisiones, los sentimientos y las acciones de otros (Gardner, 1995).

Las personas que destacan primordialmente por su inteligencia interpersonal son aquellas a quienes les gusta conversar, aprender o trabajar, sea en grupo y/o en pareja. Pasan mucho tiempo ayudando a otras personas o alistándose como voluntarios en diferentes

causas humanitarias. Además, son buenos mediadores en conflictos sociales. Son los individuos que conocen a mucha gente. Son buenos comunicadores usando el lenguaje corporal y el verbal. Esta inteligencia está muy presente en maestros, terapeutas, consejeros, políticos, vendedores y líderes religiosos (Gardner, 2001).

### Inteligencia intrapersonal

Según Gardner (1993), "la inteligencia intrapersonal se define como la capacidad de conocerse a uno mismo; entender, explicar y discriminar los propios sentimientos como medio para dirigir las acciones y lograr varias metas en la vida". Incluye la capacidad de verse a sí mismo según los ojos de los demás.

Las personas con este tipo de inteligencia, en mayor medida, pueden describirse a ellos mismos precisamente con las descripciones de otras personas (Gardner, 2001). Esta inteligencia se considera esencial para el autoconocimiento, que permite la comprensión de las conductas y formas propias de expresión. Generalmente, estas personas prefieren trabajar de forma independiente, pensar en su futuro, reflexionar, establecerse metas y lograrlas. Tienen un buen uso de los procesos de autoconfianza, autoestima, autocomprensión y automotivación. "Usualmente esta inteligencia se manifiesta con la inteligencia lingüística, debido a su carácter tan personal e interno, pero utiliza todas las inteligencias en cierta medida en el proceso de reflexión" (Gardner, 2001).

## DISCAPACIDAD AUDITIVA Y DESARROLLO EMOCIONAL

Durante años, las personas con discapacidad auditiva han sido catalogadas como "inmaduros y temperamentales", lo que se atribuyó a la etiología de la sordera y la privación social y sensorial (Lane, 1988). Actualmente, no se puede realizar tal generalización atribuyendo las dificultades en la interacción social a la falta de estrategias de interacción social y emocional (véase Valmaseda, 2004).

El déficit auditivo tiene implicaciones no sólo en el desarrollo lingüístico-comunicativo; sino también en otras áreas del desarrollo del niño, como son la cognitiva, afectiva y social, por lo que es importante evaluar el impacto en la competencia emocional del escolar.

Las investigaciones acerca del desarrollo socioemocional y su educación en niños con deficiencia auditiva son escasas. Así, el Gobierno de Navarra, a través del Departamento de Educación, identifica cuatro núcleos de especial incidencia: relación que establece, confianza que muestra en sí mismo, manera de afrontar las tareas y reacción ante una frustración o ante una corrección.

La discapacidad socioemocional asociada a la discapacidad auditiva no se deriva de la propia sordera sino del contexto en el que se desarrolla el niño. Así pues, Marina Simon (2007), en un texto de su autoría, "Educación y desarrollo socioemocional en los niños sordos", señala que ser sordo "en un ambiente que no se adapta a las necesidades lingüísticas del niño, los desafíos lingüísticos y comunicativos pueden conducir a un rango de interacciones sociales y de estrategias de resolución de problemas limitado".

La comunicación y el desarrollo lingüístico son esenciales en el desarrollo de niños con deficiencia auditiva pertenecientes a familias oyentes. Este entorno familiar oyente, normalmente, usa un código lingüístico que no es accesible en su totalidad para sus hijos con deficiencia auditiva. Según Jung y Short (2002) "los obstáculos en el desarrollo lingüístico poseen un impacto importante en los logros académicos y en las interacciones sociales".

Autores como Brubaker y Szakowski (2000) afirman que el desarrollo socioemocional de los niños con deficiencia auditiva es menos problemático si sus padres adaptan su comunicación a la de ellos que si no lo hacen.

Otros autores debaten sobre si los niños con deficiencia auditiva son más temperamentales e inmaduros que sus iguales oyentes (Denmark, 1994) o es consecuencia de la influencia de las diferencias culturales que puedan tener y su situación sociolingüística (Simón, 2006).

Aguilar et al. (2008) subrayan la necesidad que manifiestan estos niños en el ámbito emocional, siendo fundamental un desarrollo equilibrado que contribuirá a la construcción de un autoconcepto positivo. No se puede establecer una relación de causa-efecto entre la discapacidad auditiva y dificultades en la competencia emocional (aislamiento, timidez, confianza en sí mismo, nerviosismo, independencia, responsabilidad, llamadas de atención...) o la interacción social

(relaciones que el alumno o alumna mantiene con sus compañeros y con los adultos), de ahí la importancia de este estudio al contribuir empíricamente al conocimiento de esta asociación.

Calderon y Greenberg (2003) afirman "que los niños y adolescentes sordos demuestran menor dominio en estas áreas de competencia (socio-emocional) y por lo tanto corren el riesgo de obtener una serie de resultados adversos. Estos resultados adversos pueden incluir: rendimiento académico pobre, desempleo y mayores problemas de adaptación social".

Greenberg y Kuche (1993) describen a los niños sordos como faltos de sensibilidad con respecto a los demás y con concepciones egocéntricas sobre su ambiente.

En este contexto, nos planteamos como preguntas de investigación: ¿qué aspectos definen la inteligencia emocional en un grupo de alumnos escolarizados en un aula inclusiva de Educación Primaria?, ¿existen diferencias en el desarrollo de la inteligencia emocional (la inteligencia interpersonal e intrapersonal) entre alumnos escolarizados en la etapa de Educación Primaria con y sin necesidades educativas especiales?

En coherencia con nuestras preguntas de investigación, los objetivos de este estudio son: (i) describir el desarrollo de la inteligencia emocional de niños con discapacidad auditiva y (ii) comparar el desarrollo de la inteligencia emocional, en este caso, la inteligencia interpersonal y la intrapersonal entre alumnos con y sin discapacidad auditiva.

## **METODOLOGÍA**

Estudio no experimental o ex post facto. El enfoque es empírico-analítico/cuantitativo y, el diseño concretamente, comparativo-causal. Se analiza si la deficiencia auditiva tiene alguna asociación con el hecho de que el alumno(a) desarrolle en mayor o menor grado su nivel de inteligencia emocional.

## **Hipótesis y variables**

Como hipótesis de investigación nos planteamos contrastar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el desarrollo de la Inteligencia Emocional (la intrapersonal y la interpersonal) entre estudiantes con deficiencia auditiva y sin deficiencia auditiva (ver Figura 1). En la Figura 1 se presenta la formulación



Figura 1. Hipótesis de investigación estadística (nula y alternativa) (elaboración propia).

de la hipótesis de investigación en términos estadísticos: nula y alternativa.

En este estudio las variables han sido agrupadas en función del papel que desempeñan en la investigación: (i) Variables dependientes o explicativas (VD): puntuación alcanzada en cada una de las inteligencias múltiples evaluadas con la aplicación del cuestionario de detección de inteligencias múltiples, en la muestra de alumnos (inteligencia interpersonal e inteligencia intrapersonal). (ii) Variables independientes o a explicar (VI): la característica principal que diferencia a la muestra de alumnos y alumnas, es decir, si padecen o no deficiencia auditiva.

### Participantes

En este estudio participaron 33 escolares de la etapa de Educación Primaria, en un colegio público considerado Centro de Integración Preferente de niños con discapacidad auditiva. Participaron 14 escolares con deficiencia auditiva y 19 escolares sin deficiencia auditiva.

La realidad escolar de este centro obliga a prestar una especial atención a la diversidad con el fin de planificar medidas educativas y organizativas que faciliten una respuesta adaptada a las necesidades que presentan los alumnos en general, y de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en particular. Este proceso debe realizarse teniendo como referencia un marco en el que se especifica el propio concepto de atención a la diversidad, los principios en que se basa, las medidas acordes con el mismo y los profesionales implicados, elaborando el correspondiente Plan de Atención a la Diversidad.

La elección de estos alumnos se realizó de la forma más heterogénea posible, con la intención de cubrir las diferentes características de los escolares que forman cada grupo-aula. De esta manera quedan reflejadas en el estudio las máximas variables que, desde nuestro conocimiento, pueden interferir en la muestra. Podemos destacar que el 51.5% son mujeres y el 54.5% son inmigrantes. En relación a las características sociodemográficas de los escolares con discapacidad auditiva, representan el 57.6%; de ellos, el 36.4% lleva implante coclear, el

36.4% se desarrolla en un contexto oyente y el 84.8% está escolarizado en un centro público preferente. En la Tabla 1 se presentan las características sociodemográficas de la muestra.

### Instrumentos de recolección de datos

El instrumento utilizado en este estudio para la recolección de datos, es decir, para las variables dependientes, fue el cuestionario de detección de Inteligencias Múltiples adaptado de McKenzie (1999). El cuestionario completo incluye la medida de cada una de las ocho inteligencias múltiples en tres versiones adaptadas para las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria.

Este cuestionario es de libre acceso. No es estandarizado y baremado. Se ha elegido aplicar las dos inteligencias afines a nuestro objeto de interés: la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal. Considerando las características de estos estudiantes, sus edades y niveles que cursan, hemos aplicado la versión de Educación Primaria. A continuación, adjuntamos la sección utilizada del cuestionario (véase Tabla 2).

*Cuestionario de detección de Inteligencias Múltiples adaptado de McKenzie (1999).* Está constituido por 10 ítems para cada una de las inteligencias que se responden seleccionando una respuesta: sí (1 punto), no (0 puntos) y algunas veces (0,5 puntos). Dependiendo de la respuesta seleccionada, se consigue una puntuación u otra.

### Procedimiento

Para realizar el proceso de investigación de este estudio, se han llevado a cabo varias fases, que en muchas

**Tabla 1.** Características sociodemográficas de los participantes (elaboración propia).

VARIABLES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Sexo		
Hombre	16	48,5
Mujer	17	51,5
Nacionalidad		
Inmigrante	18	54,5
Nativo	15	45,5
Deficiencia auditiva		
Con	14	42,4
Sin	19	57,6
Implante coclear		
No	2	6,1
Sí	12	36,4
Otro	19	57,6
Entorno		
Otro	19	57,6
Oyente	12	36,4
Signante	2	6,1
Otro entorno		
No	12	36,4
Sí	2	6,1
Otro	19	57,6
Centro		
Público ordinario	5	15,2
Público preferente	28	84,8
Curso		
1º EP	11	33,3
2º EP	8	24,2
3º EP	5	15,2
5º EP	3	9,1
6º EP	6	18,2
Repeticiones		
No	31	93,9
Sí	2	6,1
Adaptación Curricular Individualizada (ACI)		
No	26	78,8
Sí	7	21,2
Curso ACI		
1º EP	2	6,1
2º EP	2	6,1
3º EP	2	6,1
4º EP	1	3,0
Otro	26	78,8

**Tabla 2.** Cuestionario de detección para la inteligencia intrapersonal e interpersonal [Cuestionario de detección de Inteligencias Múltiples adaptado de McKenzie (1999)].

INTELIGENCIA INTRAPERSONAL	SÍ	NO	ALGUNAS veces
Manifiesta gran sentido de la independencia.			
Tiene un sentido realista de sus fuerzas y debilidades.			
Lo hace bien cuando se queda sólo para trabajar o estudiar.			
Tiene un hobby o afición del que no habla mucho con los demás.			
Tiene un buen sentido de la autodirección.			
Prefiere trabajar sólo a trabajar con otros.			
Expresa con precisión cómo se siente.			
Es capaz de aprender de sus fracasos y éxitos en la vida.			
Tiene un alto autoestima.			
Manifiesta gran fuerza de voluntad y capacidad para automotivarse.			
INTELIGENCIA INTERPERSONAL	SÍ	NO	ALGUNAS veces
Disfruta de la convivencia con los demás.			
Parece ser un líder natural.			
Aconseja a los iguales que tienen problemas.			
Parece comportarse muy inteligentemente en la calle.			
Pertenece a clubes, comités y otras organizaciones parecidas.			
Disfruta de enseñar informalmente a otros.			
Le gusta jugar con los otros compañeros.			
Tiene dos o más amigos íntimos.			
Tiene un buen sentido de la empatía y del interés por los otros.			
Los compañeros buscan su compañía.			

ocasiones se entrelazaron o alternaron y que no han ido tomando forma hasta que llegar a su fin. Seguidamente, procedemos a comentarlas:

- Una de las fases iniciales fue abordar la literatura específica en la cual buscar los conceptos básicos y centrales de la investigación. Se buscaron referencias de artículos y libros publicados por los principales autores en este campo, y se seleccionaron cuáles formarían los pilares en los que se basaría nuestro estudio. Con base en este material, expondríamos sus teorías y las relacionaríamos con el estudio comparativo que pretendíamos llevar a cabo.
- Una vez establecidas estas bases, se procedió a fijar los objetivos del estudio y establecer las posibles hipótesis de investigación antes de empezar a conocer nuestros resultados.
- Otra de las fases consistió en recabar información sobre los datos generales e históricos del colegio donde están escolarizados la mayoría de los alumnos que constituyen nuestra muestra en los planes, documentos oficiales y documentos educativos reglamentarios del centro educativo. Del mismo modo, se consultaron las leyes, normativas y órdenes forales por las que se rige la atención a todos los alumnos recogiendo las diferentes características que los definen.
- De forma paralela, seleccionamos un cuestionario de detección de las inteligencias múltiples que eran centro de interés de nuestro estudio, para ser aplicado al conjunto de estudiantes que serían nuestra muestra. Esta se seleccionó principalmente buscando las variables o características que queríamos comparar; y estuvo conformada por alumnos y alumnas, en estricto anonimato, de varios colegios públicos de la zona.
- Para llevar a cabo la cumplimentación de estos cuestionarios se solicitó la colaboración de las maestras tutoras, ya que eran las personas que tenían más conocimiento y relación con los estudiantes y, por tanto, eran las mejor capacitadas para poder rellenar los cuestionarios. En otras ocasiones, esta colaboración ha sido solicitada a maestras especialistas en audición y lenguaje, ya que su relación, contacto y convivencia con los alumnos con discapacidad auditiva les convertía en las profesionales ideales para esa recolección de información.

-Por último, se analizaron los datos recogidos en toda la investigación y se sometieron a su correspondiente procesamiento informático. Para ello, utilizamos programas diseñados específicamente para dicha función (SPSS última versión disponible en la UPNA), lo que nos permitió llevar a cabo análisis descriptivos y comparativos, contrastar nuestras hipótesis de investigación y formular nuestras conclusiones (que se detallarán más tarde).

## **ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS**

Se desarrollaron análisis de datos descriptivos e inferenciales.

### **Análisis descriptivos**

Observando los resultados obtenidos por el grupo de alumnos con discapacidad auditiva y aquellos obtenidos por el grupo de alumnos sin discapacidad, tanto en la inteligencia intrapersonal como en la inteligencia interpersonal, podemos clasificarlos en dos grupos: un primer grupo de variables en el que se encuentran grandes diferencias y un segundo grupo de variables en el que se encuentran muy pocas diferencias entre estudiantes con y sin discapacidad auditiva.

*Primer grupo:* grandes diferencias en las variables intrapersonal e interpersonal.

- Inteligencia intrapersonal. Manifiesta gran sentido de la independencia; Tiene un sentido realista de sus fuerzas y debilidades; Tiene un buen sentido de la autodirección; Expresa con precisión cómo se siente; Tiene una alta autoestima.
- Inteligencia interpersonal. Aconseja a los iguales que tienen problemas; Parece comportarse muy inteligentemente en la calle; Disfruta de enseñar informalmente a otros; Tiene dos o más amigos íntimos; Tiene un buen sentido de la empatía y del interés por los otros.

*Segundo grupo:* muy poca diferencia en las variables intrapersonal e interpersonal.

- Inteligencia intrapersonal: Lo hace bien cuando se queda solo para trabajar o estudiar; Tiene un

hobby o afición del que no habla mucho con los demás; Prefiere trabajar solo a trabajar con otros; Es capaz de aprender de sus fracasos y éxitos en la vida; Manifiesta gran fuerza de voluntad y capacidad para automotivarse.

- Inteligencia interpersonal: Disfruta de la convivencia con los demás; Parece ser un líder natural; Pertenece a clubes, comités y otras organizaciones parecidas; Le gusta jugar con los otros compañeros; Los compañeros buscan su compañía.

### Análisis inferenciales

Con la aplicación de la técnica no paramétrica (U de Mann - Whitney) se obtienen los siguientes resultados (véase Tabla 3).

- En relación a la inteligencia interpersonal se acepta la hipótesis alternativa; es decir, sí existen diferencias estadísticamente significativas en las siguientes variables: Disfruta de la convivencia con los demás, Parece ser un líder natural, Aconseja a los

**Tabla 3.** Resumen de contraste de hipótesis con U de Mann Whitney para las variables relacionadas con la inteligencia interpersonal e intrapersonal.

INTELIGENCIA INTRAPERSONAL	CDA (n=14) M	SDA (n=19) M	p
Manifiesta gran sentido de la independencia.	0,07	0,47	0.001**
Tiene un sentido realista de sus fuerzas y debilidades.	0,18	0,45	.035
Lo hace bien cuando se queda sólo para trabajar o estudiar.	0,43	0,68	.035
Tiene un hobby o afición del que no habla mucho con los demás.	0,00	0,05	.815
Tiene un buen sentido de la auto-dirección.	0,32	0,61	.060
Prefiere trabajar sólo a trabajar con otros.	0,32	0,24	.653
Expresa con precisión cómo se siente.	0,36	0,79	.001**
Es capaz de aprender de sus fracasos y éxitos en la vida.	0,46	0,55	.529
Tiene un alto autoestima.	0,21	0,55	.019
Manifiesta gran fuerza de voluntad y capacidad para automotivarse.	0,43	0,47	.679
INTELIGENCIA INTERPERSONAL	CDA (n=14) M	SDA (n=19) M	p
Disfruta de la convivencia con los demás.	0,89	0,97	.653
Parece ser un líder natural.	0,07	0,18	.287
Aconseja a los iguales que tienen problemas.	0,25	0,74	.000**
Parece comportarse muy inteligentemente en la calle.	0,18	0,58	.001**
Pertenece a clubes, comités y otras organizaciones parecidas.	0,21	0,00	.084
Disfruta de enseñar informalmente a otros.	0,32	0,79	.002*
Le gusta jugar con los otros compañeros.	0,89	0,97	.439
Tiene dos o más amigos íntimos.	0,43	0,82	.029
Tiene un buen sentido de la empatía y del interés por los otros.	0,54	0,84	.024
Los compañeros buscan su compañía.	0,50	0,71	.114

**Nota:** CDA = Con discapacidad auditiva; SDA=Sin discapacidad auditiva; (\*\*) p<0.01; (\*) p<0.05.

iguales que tienen problemas, Le gusta jugar con los otros compañeros; y Tiene un buen sentido de la empatía y del interés por los otros.

- En relación a la inteligencia intrapersonal se acepta la hipótesis alternativa; es decir, sí existen diferencias estadísticamente significativas en las siguientes variables: Lo hace bien cuando se queda solo para trabajar o estudiar; Tiene un hobby o afición del que no habla mucho con los demás; Prefiere trabajar solo a trabajar con otros; Es capaz de aprender de sus fracasos y éxitos en la vida; Tiene un alto autoestima.

## CONCLUSIONES Y DISCUSIONES

Uno de los principales objetivos de este estudio era analizar la relación existente entre dos constructos previamente investigados y estudiados: la inteligencia emocional, estableciendo sobre todo el centro del interés en las inteligencias intrapersonal e interpersonal, y el desarrollo de alumnos escolarizados en aulas inclusivas de educación primaria, atendiendo a características personales muy concretas como lo es la deficiencia auditiva.

Como hemos podido constatar en las investigaciones llevadas a cabo, y tal y como se indica en el marco teórico, la Inteligencia Emocional está en boga en el ámbito de la educación en nuestros días. Siguiendo a los autores más relevantes en este campo como son: los pioneros Mayer y Salovey (1990); el que le dio mayor difusión al concepto, Daniel Goleman (1995); las aportaciones que años después dejó como discípulo de Goleman, Bisquerra (2000); y la Teoría de las Inteligencias Múltiples que formuló de forma paralela, cronológicamente hablando, Howard Gardner (1995), queda demostrada la importancia de la inteligencia emocional en la educación de nuestros alumnos para alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades en pro de su rendimiento escolar, y del desarrollo de las habilidades sociales y emocionales necesarias para poder relacionarse con otras personas y manejar todas las facetas de sus vidas.

Los resultados obtenidos en nuestra investigación confirman la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el desarrollo emocional (en nuestra investigación entendida ésta a través del estudio de la inteligencia intrapersonal e interpersonal) entre alum-

nos escolarizados en aulas inclusivas de educación primaria con deficiencia auditiva y los alumnos sin ella. Se acepta, por consiguiente, la hipótesis de investigación alternativa de que existen diferencias estadísticamente significativas en las siguientes variables relacionadas con: (I) Inteligencia interpersonal: Disfruta de la convivencia con los demás, Parece ser un líder natural, Aconseja a los iguales que tienen problemas, Le gusta jugar con los otros compañeros y Tiene un buen sentido de la empatía y del interés por los otros. (II) Inteligencia intrapersonal, se acepta la hipótesis alternativa; es decir, sí existen diferencias estadísticamente significativas en las siguientes variables: Lo hace bien cuando se queda solo para trabajar o estudiar, Tiene un hobby o afición del que no habla mucho con los demás, Prefiere trabajar solo a trabajar con otros, Es capaz de aprender de sus fracasos y éxitos en la vida, y Tiene una alta autoestima.

Nuestro estudio presenta una serie de limitaciones, susceptibles de mejora en un futuro, que han podido afectar a los resultados obtenidos. La principal está relacionada con el tamaño de la muestra y con no disponer de instrumentos validados en población con discapacidad auditiva para evaluar la inteligencia emocional.

Como futuras líneas de investigación nos planteamos diseñar un instrumento o escala estandarizada para evaluar la inteligencia emocional validada en población con discapacidad auditiva, completar el estudio con técnicas de neuroimagen que nos permitan ampliar los correlatos neuropsicológicos de la inteligencia interpersonal e intrapersonal, y diseñar un programa de intervención psicopedagógica que fomente el desarrollo de la inteligencia emocional en el contexto de una escuela inclusiva.

Como conclusión, detectamos claramente la necesidad de implantar pautas por parte del profesorado que incidan en el desarrollo de la inteligencia emocional en escolares que presentan una discapacidad auditiva. Pueden servir de referente los materiales elaborados por la Editorial SM en la publicación *Colorines*.

## Agradecimientos

A todos los participantes y al centro educativo al que pertenecen los escolares (que no serán nombrados con el fin de garantizar el anonimato y la confidencialidad) por su disponibilidad y por las facilidades prestadas para la consecución de este estudio.

## REFERENCIAS

- Aguilar et al. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad auditiva*. Sevilla: Junta de Andalucía Consejería de Educación. Dirección General de Participación e Innovación Educativa.
- Bisquerra, A.R. (2008). Educación emocional para la convivencia: las competencias emocionales. En *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid: Ministerio de educación, Política Social y deporte. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar* [Emotional education and wellbeing]. Barcelona: Praxis.
- Brubaker, R. G., y Szakowski, A. (2000). Parenting practices and behavior problems among deaf children. *Child y family behavior therapy*, 22(4), 13-28.
- Calderon, R., y Greenberg, M. (2003). Social and emotional development of deaf children: Family, school, and program effects. In: Marschark M, Spencer P, editors. *Oxford handbook of deaf studies, language, and education*. New York: Oxford University Press, 177-189.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós. (edición en inglés: 1993).
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós (edición en inglés: 1999).
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2000). *Inteligencia emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara.
- Greeneberg, M. T., y Kusche, C. A. (1993). *Promoting social and emotional development in deaf children: The PATHS project*. Seattle: University of Washington Press.
- Herrnstein, R. J., y Murray, C. (1994). The bell curve. *Library Quarterly*, 66(1), 89-91.
- Jung, V., y Short, R.H. (2002). Integrated perspective of evolving intrapsychic and person-environment functions: Implications for deaf and hard of hearing individuals. *American Annals of the Deaf*, 147(3). S.I.
- Lane, H. (1988). Is there a "psychology of the deaf?" *Exceptional Children*, 55(1), 7-19
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D.R. (2000). Models of emotional intelligence meets traditional standards for intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J.D., Barsada, S.G. y Riberts, R.D. (2008). Human abilities: Emotional Intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.
- McKenzie, W. (1999). *Multiple intelligences and instructional technology*. Washington DC: ISTE Publications.
- Saarni, C., Mumme, D. y Campos, J. (1998). Emotional development: Action, communication, and understanding. In N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Social, emotional, and personality development* (pp. 237-311). Vol. 3 of W. Damon (Series Ed.), *Handbook of child psychology*. New York: John Wiley
- Simón, M. (2006). *Emotional Antecedents and Reactions in Deaf Students*. Predisertación Doctoral presentada en el Departamento de Psicología de la Universidad Gallaudet. Estados Unidos.
- Simon, M. (2007). Un estudio piloto sobre los antecedentes y reacciones emocionales en una muestra de estudiantes sordos. *XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Valmaseda, M. (2004). El desarrollo socio-emocional de los niños sordos. Intervención desde la escuela. En A. B. Domínguez y P. Alonso, *La educación de los alumnos sordos hoy. Perspectivas y respuestas educativas*. Málaga: Aljibe.

# Promoción de estrategias de solución de conflictos en niños preescolares a través de la expresión del lenguaje<sup>1</sup>

## *Promotion of conflict resolution strategies with preschoolers through language expression*

Natalia Abigail Esquivel-Sánchez

correo electrónico (*e-mail*): nat\_abi@hotmail.com

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Psicología, División de Investigación y Posgrado, Campo de Psicología Educativa y del Desarrollo.  
Edificio E, 2o. piso, Cubículo E 205, Ciudad Universitaria  
Av. Universidad 3004, Col. Copilco-Universidad, CP 04510, Ciudad de México.  
MÉXICO

Artículo recibido: 20 de septiembre de 2015; aceptado: 21 de marzo de 2016.

### RESUMEN

La solución de los conflictos sociales requiere del uso de estrategias que permitan llegar a una resolución satisfactoria; por tanto, el presente trabajo tiene como objetivo que los alumnos de preescolar pongan en práctica estrategias para la solución de conflictos de manera independiente. Se trabajó con 17 alumnos de tercer grado de preescolar y con las dos maestras del grupo. Se diseñaron e implementaron, de manera colaborativa con las maestras, diversas sesiones en las cuales, a través de actividades cotidianas para los niños, se les enseñan estrategias para la solución de conflictos y se promueve su uso. Las estrategias promovidas son la mediación, la negociación e identificar y mostrar comprensión de un conflicto, y se promoverán las de buscar, elegir y poner en práctica soluciones. Se han empleado listas de cotejo y observación para identificar la forma en que los niños solucionan sus conflictos, lo cual permite identificar las estrategias que actualmente son empleadas por los alumnos en diversas actividades dentro del ámbito escolar permitiéndoles ser más autónomos, encontrar soluciones satisfactorias y, en algunos casos, prevenir conflictos.

### ABSTRACT

The resolution of social conflicts requires the use of strategies which allow to reach a satisfactory resolution, therefore, the main objective of the present treatise was for the preschoolers to put into practice the strategies for the resolution of conflicts independently. We worked with third grade preschoolers and with their two group teachers. We design and implement in a collaborative way various sessions, whereby through day-to-day activities for the children, we taught and promote the usage of conflict solution strategies. The promoted strategies were the arbitration, negotiation, identifying and showing understanding when facing a conflict, and subsequently the promoted strategies will be those of seeking, choosing and implementing the solutions. We used checklists and watch lists in order to identify the way in which children resolved their conflicts, and this allowed us to identify the strategies that the students use in different activities within the school setting, which allowed them to become more autonomous, to find more satisfactory solutions, and in some cases to prevent conflicts.

**Palabras clave:** conflictos, preescolares, mediación, negociación, autonomía.

**Key words:** conflicts, preschoolers, mediation, negotiation, autonomy.

<sup>1</sup> Parte de esta investigación se llevó a cabo gracias a la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM a través del proyecto PAPIIT IT300514.

Los conflictos surgen de los desacuerdos entre dos o más personas y son inherentes a la interacción social, por lo que resulta necesario adquirir estrategias que permitan solucionarlos exitosamente. La adquisición de dichas estrategias puede comenzar desde etapas tempranas, como la preescolar y, a través de actividades estructuradas y cotidianas, se pueden promover para ser empleadas en las situaciones de conflicto. La promoción de estas estrategias se realiza de manera gradual para que los niños tengan oportunidad de practicarlas y de recibir retroalimentación cuando hacen uso de ellas.

En el preescolar los niños aprenden formas de expresarse más complejas siendo el lenguaje oral la forma más efectiva y rápida para comunicarse y controlar la conducta de otros y la propia, y transmitir lo que se piensa y siente en determinado momento (Guiborg, 2005). Este lenguaje adquiere una función reguladora y declarativa en el preescolar (Lozada, 2002). Permite intercambiar ideas y conocimientos, expresar pensamientos y sentimientos, y comunicarse con los demás. Una de sus funciones en el preescolar es la de establecer acuerdos con los demás cuando surge un conflicto.

Dado que la promoción de las estrategias de solución de conflictos se puede realizar dentro del ámbito educativo, la participación de las docentes en este proceso es importante, pues son ellas las que diseñan las actividades y conviven con los niños la mayor parte del tiempo.

Durante la etapa preescolar es común que los niños acudan a las maestras o a los adultos para informarles de sus conflictos y pedirles una solución (Sellman, 2011). Cuando no lo hacen, emplean estrategias de solución de conflictos que podrían no ser efectivas ni satisfactorias, ya que pueden recurrir a la agresión y alguna de las partes involucradas no quedará conforme con la solución. Es por ello que la enseñanza y promoción de estrategias de solución de conflictos durante esta edad permite a los niños resolver sus conflictos por ellos mismos y desarrollar autonomía ya que, al no recurrir a los adultos, aprenden a solucionarlos (Abd, Sujud, Subramaniam, Rafidah y Azma, 2008).

Es importante que los niños de preescolar, de manera específica los de tercer grado, desarrollen estrategias de solución de conflictos. Estos niños están por ingresar a un nivel educativo en el cual la forma

de relacionarse con sus compañeros y maestros es muy diferente a la de preescolar, y no es tan sencillo recurrir a los adultos para que solucionen sus conflictos. De esta manera, dichas estrategias les permitirán tener una mejor adaptación y convivencia con sus compañeros.

La teoría cognoscitiva del aprendizaje social, propuesta por Bandura en 1977, manifiesta que el comportamiento de las personas es influido por el ambiente en donde se desarrolla y que se aprende a través del intercambio social y la interacción directa, observando e imitando el comportamiento de los otros. La imitación es importante en la adquisición de comportamientos, ya que cuando se observa a los demás y se observan las consecuencias de sus conductas, se puede aprender respuestas nuevas o variar las que ya se poseen. La persona que se imita es llamada modelo y puede ser quien convive con el individuo o la que se observa en los medios. Las consecuencias de las conductas de imitación se determinan en gran manera dependiendo de si estas se fortalecerán, se debilitarán o se inhibirán (Bandura y Walters, 1978; Bronson, 2000). Esta teoría es empleada para la enseñanza de estrategias de solución de conflictos sociales.

## **CONFLICTOS SOCIALES**

Un conflicto social es un estado de desarmonía que surge cuando dos personas o grupos desean realizar acciones, actividades o poseen ideas mutuamente incompatibles, ocasionando que la postura de una de las partes sea vista por la otra como un obstáculo. El conflicto ocasiona contrariedades interpersonales y sociales, e incompatibilidad entre conductas (Gyrard y Koch, 1997; Fuquen, 2003).

Los conflictos no pueden evitarse, pero se puede aprender a solucionarlos. La solución de conflictos sociales implica el uso de estrategias específicas. Tomando como base el modelo de solución de conflictos sociales propuesto por D'Zurilla y Goldfried en 1971, y las modificaciones que diversos autores le han realizado, se presentan los siguientes pasos para la solución de un conflicto (Monjas (1997); Nezu y Nezu (1991), D'Zurilla y Nezu (1982) y D'Zurilla y Goldfried (1971) citados en Romero (2005); Caycedo, Gutiérrez, Ascencio y Delgado (2005), Deutsh y Coleman, (2000); Adams y Sasse (2001); Crary (1994) citada en Funes(2000)):

- *Identificar un conflicto.* Las personas se percatan de que están involucradas en una situación conflictiva y lo mencionan a los demás.
- *Mostar comprensión de un conflicto.* Incluye un diálogo en el cual se exprese el punto de vista, emociones, necesidades y la razón por la cual se está en desacuerdo. También es necesario desarrollar la habilidad de escuchar lo que la otra parte dice.
- *Buscar posibles soluciones al conflicto.* Requiere generar, de manera colaborativa, diversas alternativas de solución que sean aceptadas por la mayoría de los involucrados, anticipar y evaluar las posibles consecuencias de las soluciones propuestas, expresar su opinión respecto a las soluciones, y considerar la forma en que las posibles soluciones pueden llevarse a cabo. La idea es generar la mayor cantidad posible de opciones para escoger la mejor entre ellas.
- *Elegir una solución.* Implica dialogar con la otra parte sobre las ventajas de cada solución y, con base en esto, elegir de manera conjunta la más adecuada. Una vez que se escoge la solución, se acuerda cómo aplicarla de manera exitosa.
- *Llevar a cabo la solución.* Se pone en práctica la solución establecida. Se evalúa y reflexiona cómo funcionó la solución elegida, y si no funciona se puede volver a elegir una solución.

Para el presente programa, a estos pasos se les llamó "estrategias de solución de conflicto", dado que se emplearon en conjunto y conformaron un plan o acción de solución a un conflicto social.

### **Trabajo colaborativo con docentes para la promoción de estrategias de solución de conflictos**

La promoción de estrategias de solución de conflictos en los niños requiere incluir a las docentes, ya que son las encargadas de realizar actividades de enseñanza con ellos y las que en los ámbitos escolares pasan la mayor parte del tiempo con los niños. Una manera de llevar a cabo lo anterior es a través del trabajo colaborativo.

El término "trabajo colaborativo" parte del aprendizaje colaborativo, el cual se define como un conjunto de procesos en donde las personas interactúan entre sí para alcanzar metas específicas y en donde la responsabilidad y la autoridad se comparte entre el grupo (Panitz, 1996). Implica una asociación entre personas de manera tal que

puedan aprender unos de otros y lograr objetivos comunes (Caldeiro y Vizcarra, 1999, citado en Jiménez, 2009; Barkley, Cross y Howell, 2005).

#### *Componentes del trabajo colaborativo*

Para trabajar de manera colaborativa es necesario que existan las siguientes condiciones (Gilies, 2007; Jiménez, 2009; Zañartu, 2003; Miles y Trott, 2011; Murillo, Gandul y Pérez Llorente, 1996 y Bernaza y Lee, 2005):

- *Cohesión.* Es la atracción que ejerce la condición de ser miembro de un grupo.
- *Asignación de roles y normas.* El liderazgo se comparte y no se asignan roles.
- *Comunicación.* Se requiere de una comunicación efectiva.
- *Objetivos.* Hay objetivos tanto comunes como individuales.
- *Interdependencia positiva.* Las personas son responsables de su aprendizaje y del de los demás. La contribución de cada persona es indispensable para alcanzar los objetivos, ya que cada uno aporta cosas únicas.
- *Responsabilidad individual y grupal.* Cada integrante se hace responsable de su contribución al grupo y se compromete a realizar el trabajo para el logro de los objetivos.
- *Interacción promotora.* Los participantes se apoyan entre ellos brindándose información, recursos y retroalimentación para mejorar el desempeño y aprendizaje de los demás.
- *Habilidades interpersonales.* Se requiere escuchar, reconocer las contribuciones de los otros, negociar y manejar conflictos, tomar turnos, tomar decisiones de manera conjunta, y comprender las perspectivas y puntos de vista de los demás.
- *Valoración del grupo.* Los participantes describen su proceso de aprendizaje, contribución al cumplimiento de los objetivos y funcionamiento como grupo para realizarlos cambios necesarios para mejorar.

Hasta aquí se describen los fundamentos del presente programa. En los apartados posteriores se describirá lo realizado en relación al programa de intervención para la promoción de estrategias de solución de conflicto y los resultados que hasta el momento se han obtenido. Esto debido a que sólo se han realizado la evaluación inicial y parte de la intervención.

## OBJETIVO GENERAL DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Que los alumnos de Preescolar 3 sean capaces de poner en práctica estrategias para la solución de conflictos de manera independiente en diversas situaciones.

### Objetivos específicos con los alumnos

- Los alumnos desarrollarán diversas estrategias para solucionar conflictos de manera independiente.
- Emplearán estrategias para solucionar sus conflictos con sus compañeros de manera independiente.

### Objetivo específico con las maestras

Las maestras participarán, de manera colaborativa, en la planeación y realización de las sesiones del programa de solución de conflictos para que sus alumnos desarrollen y empleen estrategias de solución de conflictos.

## Definición de variables

### *Estrategias de solución de conflictos*

*Definición constitucional.* Acciones cognoscitivas y conductuales específicas que se emplean para manejar una situación conflictiva sin hacer uso de la fuerza ni algún tipo de agresión, y llegar a un acuerdo satisfactorio entre las partes involucradas en el conflicto para solucionarlo (Fuquen, 2003; Girard y Koch, 1996).

*Definición operacional.* Conductas que los alumnos emplean para darle solución a un conflicto. Estas pueden ser observadas y registradas en la lista cotejable de estrategias de solución de conflictos. De manera más específica, las estrategias son las siguientes: 1) identificar un conflicto, 2) mostrar comprensión ante una situación de conflicto, 3) buscar soluciones, 4) elegir una solución y 5) llevar a cabo la solución acordada.

### *Programa de intervención*

*Definición constitucional.* Conjunto de actividades que se realizan entre maestras, alumnos y psicóloga. Tienen como objetivo la promoción de estrategias para la solución de conflictos de manera independiente por parte de los alumnos.

*Definición operacional.* Actividades que se realizan para promover estrategias para la solución de conflictos de manera independiente entre los alumnos de Preescolar 3. Las estrategias se promueven a través de la realización de diversas actividades de la siguiente ma-

nera: 1) Se da oportunidad a los niños para que identifiquen y desarrollen cada una de las estrategias que se les enseña; 2) los niños ponen en práctica las estrategias que se les enseñan en situaciones cotidianas.

## Participantes

### *Alumnos*

Se trata de 17 alumnos de preescolar 3, de la EBDI 153 del ISSSTE, de los cuales 8 son niños y 9 son niñas. Las edades de los alumnos se sitúan entre los 4 años, 9 meses, y los 5 años, 7 meses.

### *Maestras*

2 maestras de preescolar 3, de las cuales una es titular y la otra, auxiliar.

## Instrumentos

- *Lista de cotejo de estrategias de solución de conflictos.* Permite identificar las estrategias que los niños emplean para la resolución de conflictos.
- *Lista de cotejo para la promoción de estrategias de solución de conflictos.* Identifica las estrategias que las maestras y la psicóloga emplean durante la realización de las sesiones del programa de intervención, así como las actividades principales para que los niños desarrollen y empleen estrategias para la solución de conflictos.
- *Registro de frecuencia de uso de estrategias de solución de conflictos.* Registra la frecuencia con que los alumnos emplean estrategias pasivas, agresivas o asertivas para la solución de conflictos a lo largo del programa.
- *Registro anecdótico.* Identifica y describe las estrategias que los niños emplean para solucionar los conflictos con sus compañeros a lo largo del programa de intervención.
- *Bitácora de seguimiento.* Permite registrar la forma en que algunos niños en específico solucionan los conflictos con sus compañeros.

Los instrumentos fueron diseñados para la realización del programa de intervención.

## Escenario

Tanto la evaluación como la intervención se realizaron en la sala de Preescolar 3 en los diversos espacios de trabajo: juego simbólico, ludoteca, construcción,

acercamiento a la lengua escrita y mesas de trabajo. Las mesas permiten a los niños sentarse en equipos de 4 o 5 integrantes y tener una interacción más cercana entre ellos a lo largo del día en las diferentes actividades, además de realizarlas con mayor independencia.

### **Procedimiento**

El programa se conformó de tres etapas: evaluación inicial, intervención y evaluación final. Se reportan únicamente los resultados de la evaluación inicial y la intervención, que corresponden a lo que se ha realizado del programa hasta este momento.

### **Evaluación inicial**

Se realizó en 6 sesiones en las que se aplicaron los instrumentos anteriormente mencionados en momentos de juego libre, que es cuando los niños interactúan más entre ellos y no se encontraban en una actividad dirigida por las maestras. La lista de cotejo para la promoción y enseñanza de estrategias se empleó durante las actividades que realizaba la maestra o la psicóloga. Se eligió a 4 niños al azar para realizar la bitácora de seguimiento.

### *Intervención*

Se llevaron a cabo 50 sesiones del programa de promoción de estrategias con la siguiente estructura:

- *Introducción.* La psicóloga y los niños recordaban las reglas de trabajo y hacían una recapitulación de las sesiones anteriores. Se mencionaba la estrategia que se trabajaría en la sesión.
- *Desarrollo.* Se daban las indicaciones para realizar la actividad. Se enseñaban y promovían las estrategias de solución de conflictos a través de diversas estrategias, técnicas (modelamiento, instrucciones verbales, reforzamiento, instigación, ensayo conductual, moldeamiento, retroalimentación) y actividades.
- *Cierre.* La psicóloga hacía una recapitulación de la sesión. Se preguntaba a los niños lo que aprendieron, lo que les gustó y lo que no les gustó de la sesión.
- *Evaluación de la sesión.* Se realizó en todo momento con la finalidad de hacer cambios pertinentes e identificar si el objetivo de la sesión se cumplía o no.
- *Discusión con maestras.* Al término de la sesión se dialogaba con las maestras para recibir retroalimentación y sugerencias.

En esta etapa se realizaron: 1) La aplicación de las listas de cotejo a los niños, maestras y psicóloga, registro anecdótico, y bitácora de seguimiento; 2) convivencia e interacción de la psicóloga con los niños dentro de la sala y monitoreo para identificar los conflictos que surgían, a fin de sugerir el uso de las estrategias de solución de conflictos; 3) retroalimentación a los niños cuando empleaban las estrategias, indicando cómo las emplearon y qué podían mejorar, o bien, se les reforzaba de manera verbal; 4) evaluación constante para determinar si el programa alcanzaba los objetivos planteados y si era necesario hacer modificaciones.

Para el diseño y conducción de algunas sesiones se trabajó colaborativamente con la maestra titular (por ser quien realiza la planeación de las actividades). El trabajo se dividió en las siguientes etapas:

- *Primera etapa.* Conducción y diseño de sesión por la psicóloga. Al inicio de la intervención, las sesiones fueron conducidas y diseñadas por la psicóloga. Las maestras observaron a la psicóloga e identificaron las actividades que esta realizaba para la enseñanza de las estrategias de solución de conflictos.
- *Segunda etapa.* Conducción y diseño de sesión por maestra y psicóloga. Las sesiones se diseñaron y condujeron de manera conjunta entre la psicóloga y la maestra titular.
- *Tercera etapa.* Conducción y diseño de sesión por maestra. La maestra titular diseñó sesiones para promover estrategias de solución de conflictos como parte de su plan de trabajo. La psicóloga la apoyó en este proceso y la observó para proporcionarle retroalimentación.

### **Evaluación final**

No se reporta debido a que se realizará posteriormente. Se empleará el mismo procedimiento e instrumentos que se utilizaron en la evaluación inicial.

### **RESULTADOS**

Para determinar las estrategias de solución de conflictos empleadas por los niños, utilizando la lista de cotejo que lleva este nombre, se obtuvo un porcentaje del uso de cada estrategia a partir de la realización de las actividades que la conforman. Es decir, se identificó el porcentaje de actividades pertenecientes a la estrategia que los niños realizaban al momento de em-

plearla. Se obtuvo también un porcentaje del total de las cinco estrategias que empleaban los niños para solucionar sus conflictos. Primero se muestran los resultados obtenidos en la evaluación inicial y, posteriormente, los que se han obtenido en la intervención a partir de la aplicación de la lista de cotejo de estrategias de solución de conflicto. Dichos resultados se muestran en las figuras 1 y 2.

En la Figura 1 se observa que durante la evaluación inicial los niños empleaban la estrategia de identificar un conflicto, para lo cual sólo lo mencionaban a sus compañeros. Los niños mostraban comprensión de los conflictos a través de expresar el motivo de estos. Durante la intervención, tal como se puede observar en la Figura 2, se incrementa el uso de las estrategias; los niños identifican el conflicto a través de expresarlo y hacer una pausa en sus actividades, lo comprenden a través de expresar y explicar el motivo del conflicto, puntos de vista y emociones, y además proponen soluciones a los conflictos.

El registro de frecuencia de uso de estrategias de solución de conflictos permitió identificar que los niños han pasado de emplear estrategias agresivas y pasivas, es decir, de tener conductas como no hacer nada o quedarse callados, a ser en su mayoría asertivos, en las que dialogan con sus compañeros para solucionar un conflicto.

A partir de las bitácoras de seguimiento y el registro anecdótico se observó lo detallado en la Tabla 1.

Los resultados de la lista de cotejo para la promoción de estrategias de solución de conflicto se obtuvieron de la misma forma que en la lista de cotejo empleada con los alumnos: calculando porcentajes de las veces que se empleaba la estrategia durante la realización de una actividad. Con esta lista se observó que las maestras animan y ayudan a los niños a emplear las estrategias de solución de conflicto en diversas situaciones para solucionar algunos conflictos que surgen en las diferentes actividades que se realizan.

Las maestras se involucraron en la realización de las sesiones del programa, dando como resultado sesiones que contemplaban aspectos desde la perspectiva de profesionales de la educación en las áreas de la docencia y la psicología.

Al terminar el programa, y tras obtener los resultados de la evaluación final, se realizará un análisis estadístico con la prueba de Friedman para determinar si hay diferencias significativas en el uso de estrategias de solución de conflicto por parte de los niños.

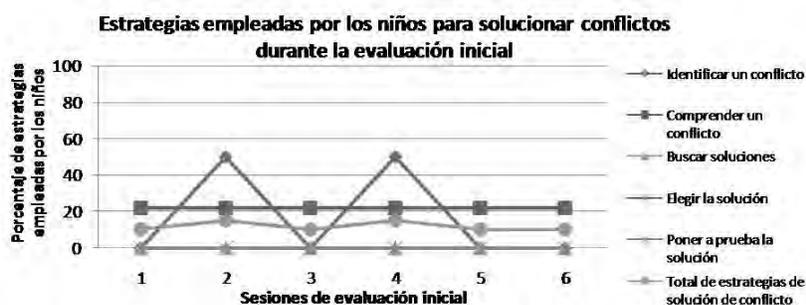


Fig. 1. Porcentaje de estrategias de solución de conflictos que emplearon los niños durante la evaluación inicial.



Fig. 2. Porcentaje de estrategias de solución de conflictos que emplearon los niños durante la intervención.

## CONCLUSIONES

Hasta el momento, el programa de intervención ha permitido que las maestras sugieran a los niños el uso de las estrategias cuando hay un conflicto en la sala, así como que también promuevan dichas estrategias en sus actividades. Trabajar colaborativamente con la psicóloga les ha permitido adquirir estrategias para hacerlo, cumpliendo de esta forma los objetivos del programa.

**Tabla 1.** Comparación de conductas realizadas por los niños durante la evaluación inicial y la intervención.

EVALUACIÓN INICIAL	INTERVENCIÓN
Principalmente hacen uso de la mediación* para solucionar un conflicto, acuden a la "lechuza mediadora" (títere creado previamente al programa para la solución de conflictos).	Emplean diversas estrategias para solucionar sus conflictos, ya sea porque se los sugieren o por iniciativa propia.
Algunos niños identifican una situación de conflicto.	Todos los niños identifican una situación de conflicto.
Pocos niños expresan o explican el motivo del conflicto. No mencionan sus emociones.	La mayoría hace una pausa en sus actividades ante un conflicto. La mayoría de los niños explica el motivo del conflicto. Si se les pide, explican sus emociones.
Algunos niños proponen soluciones a los conflictos.	Proponen al menos una solución al conflicto e intercambian opiniones sobre si les gusta o no.
Identifican sus conflictos y pueden proponer una solución.	Identifican sus conflictos y los de sus compañeros. Proponen soluciones a sus conflictos y a los de sus compañeros.
En ocasiones ponen en práctica una solución.	Los niños llevan a efecto una solución y en ocasiones rectifican que ésta se lleve a cabo como lo acuerdan.
Acuden con frecuencia a la maestra para solucionar sus conflictos.	Continúan acudiendo a la maestra o a un adulto para solucionar un conflicto, pero también acuden a ellos para que los guíen para solucionarlo o para mencionar cómo solucionaron su conflicto.
En ocasiones identifican conflictos de sus compañeros, sólo lo mencionan.	Ayudan a sus compañeros a proponer soluciones o a rectificar que éstas se lleven a cabo.
Hacen uso de la mediación o negociación cuando un adulto se los pide.	Hay ocasiones en que emplean las estrategias de manera independiente y sin que un adulto se las sugiera o recuerde.

*\*Las estrategias de la mediación y negociación fueron enseñadas a los niños de manera previa a la aplicación del programa de intervención que se describe en este documento.*

Los niños han logrado hacer uso de las estrategias de solución de conflictos promovidas, ya sea a través de sugerencias o por iniciativa propia. El hecho de que los niños logren solucionar ellos mismos sus conflictos les ha permitido ser más independientes y no recurrir de manera constante a las maestras, lo que a su vez se ve reflejado en un ambiente más tranquilo dentro de la sala.

Cuando son los niños los que proponen soluciones a sus conflictos, sugieren y eligen aquellas que son de su agrado, permitiéndoles de esta manera quedar conformes con la solución acordada.

Una vez terminada la intervención y evaluación final se compararán los resultados y se podrá llegar a conclu-

siones más concretas. Se pretende identificar los aspectos que favorecieron el programa y sus resultados, así como los que los dificultaron y los que pueden modificarse para obtener mejores resultados. Del mismo modo, se pretende vincular los hallazgos de esta investigación con lo establecido en la literatura y determinar si hay diferencias o divergencias.

## REFERENCIAS

- Abd, N., Sujud, R., Subramaniam, V., Rafidah, N. y Azma, Z. (2008). Helping children resolve conflict in communication. *The International Journal of Learning*. 15, 11.

- Barkley, E., Cross, P. y Howell, C. (2005). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. España: editorial Morata.
- Bandura, A. y Walters, R. (1977). *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad*. España: Alianza Editorial.
- Bernaza, G. y Lee, F. (2005). El aprendizaje colaborativo: una vía para la educación de postgrado. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Bronson, M. (2000). *Self-regulation in early childhood: nature and nurture*. USA: Guilford
- Caycedo, C., Gutiérrez, C., Ascencio, V. y Delgado, A. (2005). Regulación emocional y entrenamiento en resolución de problemas sociales como herramienta de prevención en niños de 5 a 6 años. *Suma Psicológica*. 12, 2, 157-173.
- Funes, S. (2000). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. *Contextos Educativos* 3, pp. 91-106.
- Fuquen, M. (2003). Los conflictos y las formas alternativas de resolución. *Tabula Rasa* 001, 265-278.
- Gilies, R. (2007). *Cooperative learning. Integrating theory and practice*. USA: Sage publications
- Girard, K. y Koch, S. (1997). *Resolución de conflictos en las escuelas. Manual para las escuelas*. Argentina: Granica.
- Guiborg, I. (2005). El desarrollo de la comunicación. En Barragán, C.; Camps, A.; Claustre, M.; Ferrer, J., y otros. *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. Venezuela: Laboratorio educativo
- Jiménez, K. (2009). Propuesta estratégica y metodológica para la gestión en el trabajo colaborativo. *Revista Educación* 33, 2, 95-107.
- Lozada, R. (2002). *Promoción de la narrativa oral en niños preescolares. Reporte y manual de aplicación*. Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: <http://132.248.9.195/pdtestdf/0312842/Index.html>
- Miles, E. y Trott, W. (2011). *Collaborative Working. Inside out. A series of personal perspectives on government effectiveness*. Institute for Government.
- Murillo, P., Gandul, I. y Pérez Llorente, T. (1996). Apoyo colaborativo interprofesional. En: Parrilla, A. (1996). *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. España: Ediciones Mensajero.
- Monjas, M. (1997). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas de edad preescolar*. (3a edición.) Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Panitz, T. (1996). *A definition of collaborative vs cooperative learning*.
- Romero, G. (2005). *Evaluación y entrenamiento de habilidades de solución de problemas en niños que presentan conducta agresiva*. Tesis inédita de Maestría. UNAM.
- Sellman E. (2011). Peer mediation services for conflict resolution in schools: what transformations in activity characterize successful implementation? *British Educational Research Association* 37(1): 45-60. doi: 10.1080/01411920903419992.
- Zañartu, M. (2003). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de diálogo interpersonal y en la red. *Revista digital de educación y nuevas tecnologías* 5(28)

# Hay TDAH, pero no discapacidad intelectual. Análisis psicoeducativo de un caso

*There is ADHD, but not intellectual disabilities  
A case psychoeducational analysis*

Diego Jesús Luque-Parra<sup>1</sup>  
María Jesús Luque-Rojas<sup>2</sup>

correo electrónico (*e-mail*): dluque@uma.es

Universidad de Málaga

<sup>1</sup>Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.

<sup>2</sup>Departamento de Teoría e Historia y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

Campus de Teatinos, s/n, CP 29071, Málaga.

ESPAÑA

Artículo recibido: 13 de junio de 2014; aceptado: 15 de junio de 2015.

## RESUMEN

Tras una exposición inicial sobre los criterios diagnósticos propios de la discapacidad intelectual y de las dificultades de aprendizaje en el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), se define un caso que cuenta con evaluación y diagnóstico de discapacidad intelectual asociado a TDAH. Debido a un cambio de zona educativa, en el que el alumno fue inscrito en un nuevo centro, la prescriptiva y necesaria evaluación del alumno arroja resultados en clara discordancia con su precedente valoración, quedando en una apreciación diagnóstica de TDAH y sus dificultades de aprendizaje sin discapacidad intelectual. Se discuten criterios y elementos de intervención con las implicaciones personales y sociales que el diagnóstico de discapacidad conlleva, así como las consecuencias para una respuesta adecuada a las necesidades específicas de apoyo educativo en un caso u otro. Se concluye con algunos aspectos de reflexión para los psicólogos, pedagogos y psicopedagogos, profesionales de la orientación educativa encargados de la evaluación e intervención psicopedagógica.

## ABSTRACT

After an initial exposure of diagnostic criteria specific to intellectual disability and learning difficulties in attention deficit disorder with hyperactivity (ADHD), the case of a student with evaluation and diagnosis of intellectual disability with ADHD association is presented. The student was enrolled in a new scholar center, resulting in an Educational Zone change. The prescriptive and necessary assessment of this case showed results in clear disagreement with the previous valuation, staying in a diagnostic assessment of ADHD and learning disabilities, without intellectual disabilities. From the analysis of these results, we discuss criteria and elements of intervention, with personal and social implications for the diagnosis of disability involved, and the consequences for an adequate response to the specific needs of educational support in either case. Finally, we conclude with some aspects of reflection for Psychologists, Educators and psychologists and educational guidance professionals in charge of psychoeducational assessment and intervention.

**Palabras clave:** dificultades de aprendizaje, discapacidad intelectual, TDAH, intervención psicoeducativa.

**Key words:** learning disabilities, intellectual disabilities, ADHD, psychoeducational intervention.

En un ámbito clínico, tanto la discapacidad intelectual (DI en adelante) como el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH en adelante) se clasifican en trastornos del desarrollo o de inicio en la infancia, la niñez o la adolescencia en el DSM-IV-TR (APA, 2002), o en trastornos del desarrollo neurológico en el DSM-5 (APA, 2014), siendo las características sustanciales en la esfera cognitiva y adaptativa las que permiten su diferenciación diagnóstica y de desarrollo.

En un ámbito educativo es habitual analizar ambas entidades diagnósticas, tratándolas en asociación con el concepto de dificultades de aprendizaje. Este es entendido como trastornos intrínsecos al alumno que, sobre la base de una alteración o disfunción psiconeurológica, resultan en retrasos en el desarrollo de funciones psicológicas (el lenguaje, la atención, la memoria de trabajo o procedimientos de regulación del pensamiento) directamente implicados en el aprendizaje (Romero y Lavigne, 2005).

En dicho ámbito educativo consideramos que los resultados de la conjunción interdisciplinar de las evaluaciones psicológica, pedagógica, logopédica, médica, social o cualesquiera otras que fuesen necesarias, se expresan en términos de necesidades específicas de apoyo educativo y de respuesta consecuente (adaptación, apoyo y recursos). Estas necesidades forman un núcleo de relaciones entre: a) Las características de la persona, a las que se le añade su limitación o dificultad; b) la adecuación en sus procesos de enseñanza-aprendizaje y c) los elementos de aceptación, comprensión y apoyo de la comunidad (Luque, 2006).

Desde este núcleo de relaciones, expresamos la aceptación de cualquier entidad diagnóstica procurando a la vez evitar el efecto de un etiquetaje o estigma (que suele disminuir, cuando no anular, las posibilidades de enseñanza - aprendizaje) para convertir la evaluación y diagnóstico en un punto de partida de la intervención psicoeducativa y pedagógica (y no como punto de llegada), persiguiendo objetivos de desarrollo curricular y académico; pero con fines de desarrollo personal y social (Autor, Elósegui y Casquero, 2015; enviado).

Estos objetivos y se mantendrán dentro de una educación normalizadora e integradora en la que el profesorado mantenga una actitud de serenidad y de paciencia con sus alumnos con discapacidad o dificultades de aprendizaje, tratándolos en el conocimiento de su individualidad, pero formando parte de la di-

versidad (Dueñas-Buey, 2010; Suriá-Martínez, 2012; Trianes y Luque, 2013).

El trabajo se estructura en dos partes. En la primera se hace un acercamiento definitorio a la discapacidad intelectual leve y al TDAH, en su asociación a las dificultades de aprendizaje. En la segunda, tomando el caso concreto de un alumno inicialmente apreciado con discapacidad intelectual con asociación de TDAH, se desarrolla un análisis sobre aspectos de la valoración diagnóstica (y sus implicaciones personales, sociales y educativas), invitando a la reflexión y consideración sobre el resultado de la evaluación psicoeducativa y de sus efectos en la respuesta e intervención pedagógicas.

## ASPECTOS CONCEPTUALES Y DEFINITORIOS

### Discapacidad intelectual

La discapacidad intelectual o trastornos del desarrollo intelectual, según la ICD-11 (Carulla, et al. 2011) y la *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD) (Schalock, Borthwick-Duffy, Bradley, et al. 2010), se caracteriza por limitaciones importantes tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta de adaptación, expresándose en las habilidades conceptuales, sociales y prácticas.

Tanto definición como clasificación son compatibles con el modelo conceptual propuesto por la CIF (OMS, 2001), ya que las manifestaciones en el comportamiento de la persona con DI se sitúan en una perspectiva de individuo-contexto, lo que implica que, en su evaluación y valoración, se hagan referencias tanto a funciones individuales y de participación, como a las englobadas por discapacidad (deficiencias, limitaciones en la actividad o restricciones en la participación).

En esta perspectiva social es ampliamente aceptado que la discapacidad intelectual no constituye una enfermedad, síndrome o síntoma único; sino que es un estado (de discapacidad) que se reconoce en el comportamiento del sujeto con causas múltiples y centrado en su núcleo constituyente de un estado de funcionamiento, frente al rasgo o defecto de la mente como concepción clásica de retraso mental (Wehmeyer, Buntinx, Lachapelle, Luckasson, Schalock, y Verdugo, 2008).

Tenemos pues una definición de carácter multidimensional de la discapacidad intelectual, en la que se reconocen la complejidad de lo biológico y social aso-

**Cuadro 1.** 10ª Definición de la AAMR  
(Luckassonet al. 2002).

---

*Discapacidad caracterizada por limitaciones en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa que se manifiesta en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años.*

---

Son esenciales para la aplicación de esta definición, las siguientes premisas:

- a) Las limitaciones en el funcionamiento presente deben considerarse en el contexto de ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y cultura.
  - b) Una evaluación válida ha de tener en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en comunicación y en aspectos sensoriales, motores y comportamentales.
  - c) En un individuo las limitaciones a menudo coexisten con las capacidades.
  - d) Un propósito importante de describir limitaciones es el desarrollar un perfil de los apoyos necesarios.
  - e) Si se ofrecen los apoyos personalizados apropiados durante un periodo prolongado, el funcionamiento vital de la persona con retraso mental generalmente mejorará.
- 

ciado (Baumeister, 2005; Switzky y Greenspan, 2005), la distinción de las características esenciales de una persona con discapacidad intelectual y otras con limitaciones de tipo cognitivo (Simeonsson, Granlund. & Bjorck-Akesson, 2005; Thompson y Wehmeyer, 2008), así como la necesidad e importancia de los criterios y elementos de evaluación.

Tanto la décima definición de la AAIDD (Luckassonet et al., 2002) (cuadro 1) como la propuesta en el Manual de la APA en su 5ª revisión (DSM-5), en la que pasa a denominarse trastorno del desarrollo intelectual (cuadro 2), mantienen la entidad de trastorno que incluye tanto un déficit de la capacidad intelectual como un déficit en el funcionamiento adaptativo, ambos con inicio durante el periodo de desarrollo.

De acuerdo con estos criterios y valoraciones teóricos, resulta obvio que el modelo psicosocial es un acercamiento integrador que toma en cuenta las capacidades intelectuales, la conducta adaptativa, la participación y roles sociales, la salud, y el contexto (Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud -OMS, 2001). Sobre ese modelo, y de acuerdo con Schalock,

**Cuadro 2.** Criterios DSM-5 para el Trastorno del Desarrollo Intelectual.

- 
- A. Trastorno del Desarrollo Intelectual que se caracteriza por déficits en las habilidades mentales generales, tales como el razonamiento, la resolución de problemas, la planificación, el pensamiento abstracto, juicio, aprendizaje académico y el aprendizaje de la experiencia.
  - B. Deterioro en el funcionamiento adaptativo para la edad del individuo y el nivel sociocultural. El funcionamiento adaptativo se refiere a cómo una persona cumple con los estándares de independencia personal y responsabilidad social en uno o más aspectos de las actividades de la vida diaria, tales como la comunicación, la participación social, el funcionamiento en la escuela o en el trabajo, o la independencia personal en el hogar o en la comunidad. Como resultado de estas limitaciones, necesitarán apoyo en la escuela, el trabajo o la vida independiente.
  - C. Todos los síntomas deben tener un inicio durante el periodo de desarrollo.
- 

Luckasson y Shogren (2007), podemos hacer algunas consideraciones (cuadro 3) en la valoración de la persona con discapacidad intelectual (como en cualquier otra con

**Cuadro 3.** Consideraciones en la valoración de la discapacidad intelectual.

- 
- Existencia de una adecuada relación o integración entre la inteligencia y la adaptación o, si se prefiere, entre la valoración del C. I. y la Conducta Adaptativa.
  - La valoración no debe sustentarse sobre el CI y sus niveles de gravedad tradicionales; sino sobre el funcionamiento intelectual (conceptual), práctico y social. No sólo en diagnóstico, sino en cuantificación de apoyos.
  - Análisis de las relaciones y el marco de vida de la persona con limitaciones. Valorar su ambiente de acuerdo con un desarrollo de la participación e interacción sociales, así como la capacidad para mantener roles sociales, como un conjunto de actividades propias o normales para edad y circunstancia.
  - Considerar la salud (estado de bienestar biopsicosocial) como un conjunto de condiciones que tienen su influencia, positiva o negativa, en el funcionamiento de la persona con retraso.
-

o sin discapacidad) sobre una base de limitaciones en su capacidad de funcionamiento (funciones y estructuras corporales), en habilidades para ese funcionamiento (limitaciones en la actividad) y en las oportunidades de ese funcionamiento (restricciones a la participación). Consecuentemente, la discapacidad en general, y la intelectual en particular, queda delimitada por la integración de factores personales y contextuales, así como por la necesidad de apoyos que pueda necesitar.

Trasladado a un ámbito educativo, la evaluación no debe realizarse con aspectos de rasgo (visión de retraso mental); sino de potencialidades cognitivas y de desarrollo de habilidades y estrategias intelectuales y de aprendizaje. Las evaluaciones psicológica y pedagógica deberán contemplar, al menos, los aspectos de: a) Capacidades intelectuales y desarrollo cognitivo en general; b) Conducta adaptativa, aspectos socioeducativos y de contexto; c) Desarrollo curricular y de aprendizajes. Todo ello con interés de justicia social y de esperanzas en un desarrollo de la persona evaluada, ya que en esta sólo ha de perseguirse un proyecto de vida, objetivos con los que crecer como persona y ciudadano, y no como el alumno que no puede, al que hay que tratar distintivamente, con el apartamiento curricular que implícitamente conllevan los estigmas negativos del diagnóstico (Luque, 2007; 2010).

### **Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH)**

Puede conceptuarse como un trastorno del desarrollo caracterizado por niveles evolutivamente inapropiados de problemas atencionales, de actividad y de impulsividad. Su aparición se da ya en la primera infancia y es de naturaleza relativamente crónica, que no se explica por algún déficit importante en lo neurológico, sensorial, motor o del habla, como tampoco se detecta trastorno intelectual o trastornos emocionales graves. Estas dificultades suponen limitaciones en el seguimiento de reglas de conducta y en el mantenimiento de una forma de trabajo consistente en un tiempo determinado. Este déficit en la inhibición del comportamiento, de acuerdo con Barkley (1997), Barkley y Murphy (2006) y Servera-Barceló (2005), afectaría a cuatro funciones ejecutivas neuropsicológicas: (a) la memoria de trabajo, (b) la autorregulación del afecto, motivación, excitación, (c) la internalización del habla, y (d) la reelaboración o análisis (análisis del comportamiento y síntesis).

Tanto en el DSM-IV como en el DSM-5 (sin cambios de relevancia, salvo la introducción del subtipo inatento exclusivo) se describe el TDAH como un trastorno del desarrollo que consiste en dos dimensiones de síntomas: déficit de atención y un comportamiento hiperactivo-impulsivo, con unos criterios de: edad (síntomas de hiperactividad-impulsividad o desatención, presentes antes de los 7 años), contextos (alteraciones que se presentan en dos o más ambientes), deterioro clínicamente significativo de la actividad académica, social o laboral, y los síntomas no aparecen exclusivamente en el transcurso de otros trastornos.

De acuerdo al DSM-5 deberán especificarse los síntomas presentes en cada uno de los apartados de Inatención, Hiperactividad e Impulsividad, con lo que se establecería un cuadro de criterios en las opciones de subtipos del trastorno:

- Subtipo o presentación combinada, cuando se cumplen los criterios de Inatención (A1) y de Hiperactividad e Impulsividad (A2).
- Presentación predominante con falta de atención, cuando se cumple el criterio A1 de Inatención; pero no el A2 de Hiperactividad - Impulsividad.
- Presentación predominante hiperactiva-impulsiva, al cumplirse el criterio A2 de Hiperactividad-Impulsividad; pero no el A1 de Inatención.

Cuando nos referimos al Déficit de Atención como término general de aplicación en ámbitos educativos, nos orientamos hacia un grupo de trastornos que se manifiestan como dificultades significativas para el aprendizaje y la adaptación familiar, escolar y social. Este trastorno, intrínseco a la persona, se debe a una alteración neuropsicológica que provoca disfunciones en los mecanismos de Control Ejecutivo del Comportamiento. Esto afecta de modo directo a los procesos psicológicos de atención sostenida, memoria de trabajo, autorregulación de la motivación y el afecto, internalización del lenguaje, y procesos de análisis y síntesis directamente implicados en las tareas de enseñanza-aprendizaje y adaptación escolar (Romero y Lavigne, 2005, vol. I).

Desde ese marco conceptual, considerando al TDAH como una dificultad de aprendizaje de origen intrínseco (alteración neuropsicológica que causa desfase o limitación en el control ejecutivo del comportamiento), sus características generales se recogen en el cuadro 4.

**Cuadro 4.** Consideraciones en la valoración de la discapacidad intelectual.

- 
- *Dificultades en la inhibición de la conducta* (factor primario en el trastorno), tanto en lo motor y lingüístico, como en su autorregulación de pensamiento y en la limitación ante estímulos externos.
  - *Actividad motriz incesante, inadecuada e inoportuna*, extremadamente inadaptativa y que limita seriamente las posibilidades de aprendizaje escolar y las relaciones interpersonales (hiperactividad).
  - *Dificultad significativa en el control de la atención.* Dificultades para concentrarse durante un largo periodo de tiempo en las tareas (atención sostenida o concentrada), o en la atención selectiva y en la atención dividida (consistente en la capacidad para atender a más de un estímulo o tarea relevantes al mismo tiempo). Todo esto es lo que se denomina déficit de atención.
  - *Otros aspectos:* Impulsividad y déficit en procesos de análisis y síntesis, una memoria de trabajo deficiente por las limitaciones en la atención, dificultades en la autorregulación de la motivación y el afecto, retraso en la internalización del lenguaje y en su integración, dificultades en el aprendizaje e inadaptación escolar, familiar y social.
- 

En su intervención y desarrollo educativos, las actuaciones a realizar en general en un niño con TDAH se basarán sobre su núcleo comportamental (persona-situación), lo que podrá implicar:

- *Tratamiento farmacológico* (si procede), del que se espera que reduzca la hiperactividad motora, la impulsividad, y mejore la atención y concentración. En cualquier caso, esta reducción también será explicada por el esfuerzo del alumno, además de los entornos familiar y escolar.
- *Tratamientos cognitivo-conductuales*, que traten de conseguir la autonomía personal propia de su edad (autocontrol y adaptación, hábitos de vida diaria y aceptación del orden, etc.), así como niveles adecuados de desarrollo cognitivo, afectivo y de aprendizajes.
- *Intervención en los contextos familiar y escolar.*

En consecuencia, los elementos y programas de Intervención Psicoeducativa en el TDAH considerarán particularmente como objetivos: a) Favorecer proce-

dos y funciones de memoria y de atención; b) desarrollar los procesos psicolingüísticos; c) trabajar estrategias de aprendizaje y metacognición; d) incrementar el aprendizaje y adecuar la metodología de la enseñanza a las características particulares del alumno; e) fomentar elementos de autoestima favoreciendo el autoconcepto, intereses y motivación.

#### CASO PARA EL ANÁLISIS

Alberto es un niño de 9 años al momento de inscribirse en un Colegio Público de la provincia de Málaga. Según un Dictamen de Escolarización y un Informe Psicopedagógico, realizado en un Centro Concertado el año anterior a la evaluación de la que se parte para este estudio, Alberto presenta necesidades educativas especiales por discapacidad intelectual ligera. De acuerdo con la familia y el Equipo Educativo, se estima conveniente realizar una valoración y actualización de su caso, mismas que dieron como resultado el informe que continúa.

#### Referencia y objetivos

Se establece el procedimiento de evaluación y de valoración buscando que sirva como referencia para la Acción Tutorial (entendida como aquel conjunto de actividades centradas en la orientación escolar y personal del alumno o alumna, que lleva a cabo cualquier profesor en su aula). Considerando las características de su caso, con un Dictamen de Escolarización que aconseja una modalidad de escolarización (grupo ordinario con apoyo en periodos variables), se procede a su evaluación, contrastándose con la del informe de referencia y revisándose su diagnóstico.

#### Aspectos previos de interés

##### *Aspectos evolutivos*

Alberto es hijo único, nacido de embarazo normal y parto natural pre-término (8 meses). Los aspectos de neonatología y valores posteriores de desarrollo psicomotor están dentro de parámetros de edad. Desarrollo de lenguaje comprensivo normal, con alguna dificultad en lo expresivo (articulatorio) siendo, no obstante, la construcción de la frase (morfosintaxis y semántica) adecuada a su edad.

Otros (historia personal, trastorno, escolar, etc.)

Su historial médico es significativo en referencia al Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), diagnóstico que se realiza en una Clínica Neurológica (a los 6 años de edad), con un primer tratamiento farmacológico que cesa por escasa respuesta clínica. Posteriormente, durante el curso en el que se realiza la evaluación psicopedagógica, se deriva a Neurología Infantil, siendo valorado en esta especialidad y medicado de nuevo con un tratamiento psicopedagógico asociado. El departamento de Orientación del Centro Concertado, cuando realizó su Informe Psicopedagógico (se consideran los aspectos de este documento como referencias, sin más explicaciones o comentarios que los expresados en su texto), concluyó:

*Alberto ha obtenido unos resultados que indican una mejoría en muchos aspectos, sin embargo, las puntuaciones alcanzadas se encuentran por debajo de lo esperado de forma significativa, con un CI total de 51, existiendo diferencias significativas entre su CI Verbal y su CI Manipulativo, a favor del primero. Obtuvo puntuaciones promedio en las subpruebas de "Comprensión" y "Semejanzas". En todas las demás pruebas realizadas obtuvo niveles por debajo del promedio. El hecho de presentar Trastorno de Hiperactividad con Falta de Atención, con una atención muy escasa acompañada de conductas impulsivas, no explica totalmente los resultados tan escasos que ha obtenido Alberto. Por tanto, presenta una "Discapacidad Mental Ligera"(sic), además de un TDAH. La escolarización que seguimos con él es la escolarización en grupo ordinario con atención en el aula de apoyo en periodos variables (la cursiva es para constatar la redacción y conclusión del documento, incluida su inadecuada expresión).*

Como se expresa en la referencia y objetivos, el informe comentado debe revisarse llegando a otra conclusión y valoración en la que, confirmando el TDAH, no podrá mantenerse el diagnóstico de discapacidad intelectual.

*Aspectos de exploración psicoeducativa*

Dadas las circunstancias personales y de historia escolar de Alberto, se decide llevar a cabo el siguiente procedimiento de valoración.

TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTO APLICADOS

- Elementos de exploración psiconeurológica.
- Desarrollo Psicomotor (Esquema corporal, lateralidad).
- Organización Perceptiva.

- Test de Matrices Progresivas de Raven (Escala especial).
- Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños (WISC-IV).
- Escala de conducta adaptativa (de acuerdo a la AAMR).
- Test de Análisis de la Lectura y Escritura (TALE).
- Fábulas de L. Düss.
- Observación directa en aula.
- Observación y análisis de acuerdo a los criterios en DSM-IV.
- Cuestionario EDAH (Profesorado y Familia).
- Entrevistas con el Profesorado.
- Entrevistas familiares.
- Análisis de Informes médicos.

Se opta por la evaluación del alumno mediante entrevistas de asesoramiento (propuestas de trabajo en el aula y de actuación en el comportamiento) a la Profesora-Tutora y Profesor Especialista, seguidas de la valoración del niño y concluyendo con entrevistas, evolutiva y de asesoramiento, a la familia (entendida como informativa de resultados y de propuestas de actuación con el hijo). Posteriormente, se dará seguimiento y asesoramiento al Equipo Educativo y madre del alumno.

*Integración de resultados*

Durante el período de exploración la actitud del alumno fue positiva, de trato afable y de buena interacción con el examinador. Mantiene una conducta de acercamiento a las tareas, que ha necesitado de algún elemento instigador en su ejecución. Se mostró más intuitivo que reflexivo, dispuesto y colaborador.

*Aspectos de desarrollo*

Los aspectos de desarrollo psicomotor son adecuados a edad y nivel. Afirmada la lateralidad del esque-

**Tabla 1.** Índices del perfil de WISC-IV  
(conversión de puntuaciones).

ÍNDICES	Suma de P. E.	Punt. Comp.	Percentil	Interv. 95%
Comprensión verbal	26	93	32	86-102
Razonamiento perceptivo	29	97	43	89-106
Memoria de trabajo	8	64	0,8	79-77
Velocidad de procesamiento	13	82	12	75-95
CI total	76	81	10	75-88

PRUEBA DE RAVEN (escala especial)				
P.D.	Z	T	PC	CI (equival.)
25	-0,34	46,6	34,4	94(III-)

ma diestro, aunque sea conveniente el refuerzo de la lateralidad en sí mismo. Desarrollo lingüístico adaptado a pautas de edad, si bien es necesario algún apoyo en lo articulatorio y expresivo.

*Capacidad intelectual  
 (funcionamiento cognitivo)*

Un análisis global de su inteligencia, apreciando más su estructura y potencialidad, revela una capacidad situada en la media poblacional con niveles esperados para su edad en discriminación, analogías y relaciones de abstracción entre elementos (véase Tabla 1).

Puede apreciarse la consistencia entre ambas pruebas normalizadas de evaluación de la inteligencia. Centrándonos en su Perfil Aptitudinal (de acuerdo a los índices de la tabla de WISC-IV), Alberto obtendría unos valores de Comprensión verbal medio-bajo, de Razonamiento perceptivo medio, una Memoria de trabajo baja y una velocidad de procesamiento en torno al límite; valores todos propios de un nivel de confianza del 95% (gráfico 1).

Es precisamente esa consistencia en las pruebas aplicadas (Raven y WISC-IV) la que aporta una valoración de capacidad general cognitiva, aunque a la baja, claramente media, lo que obliga a contrastar con la evaluación primera (WISC-R) (gráfico 2).

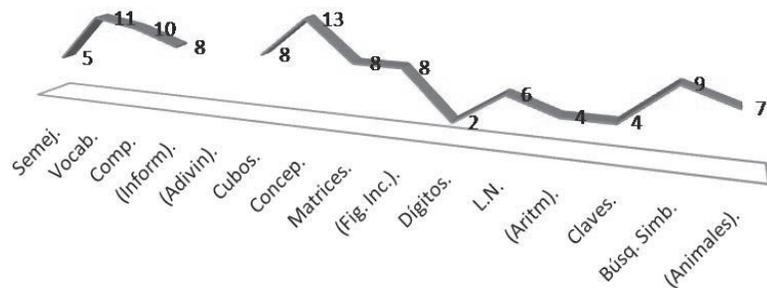
El contraste de ambas pruebas o versiones de WISC (gráfico 3) arroja valores claramente distintos y distantes, apreciándose una diferencia de dos desviaciones típicas. Dicho resultado no puede explicarse sin su asociación al TDAH y a una evaluación psicológica más integral y menos focalizada en el trastorno, donde:

	CIV-CV	CIM-RP	CIT	MT.	VP.
WISC-R	69	44	51	-	-
WISC-IV	93	97	81	64	82

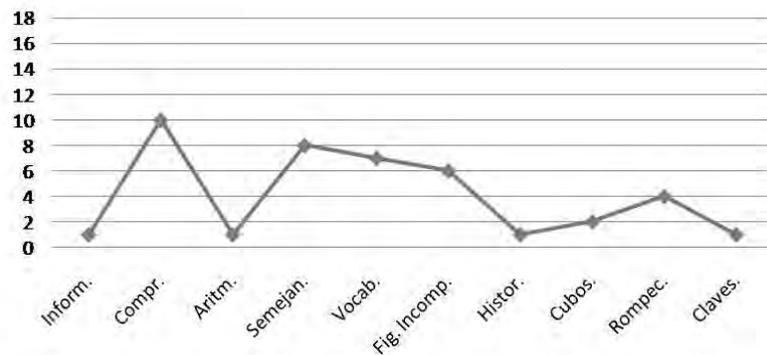
Consecuentemente, la estructura y funcionamiento cognitivo de Alberto están dentro de la curva normal dado que:

- Su CI Total es de 81 situándose en el intervalo de 75 - 88 (95%), teniendo en cuenta para este índice la regresión que producen en la media los valores bajos de Memoria de Trabajo y Velocidad de Procesamiento.

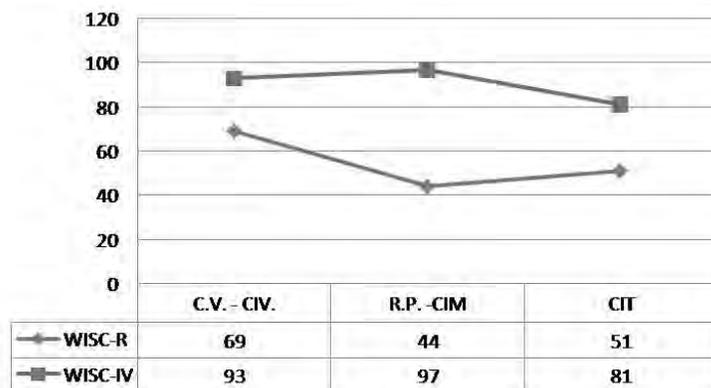
**Gráfico 1.** Perfil de puntuaciones escalares.



**Gráfico 2.** Perfil WISC-R.



**Gráfico 3.** Comparación de índices WISC.



- Calculado para afinar en su capacidad cognitiva, el Índice de Capacidad General (ICG) que se obtiene con los dos índices de comprensión y razonamiento, se tiene ICG = 94 en un intervalo de 87-101 (95%).
- Debe señalarse, con relación al TDAH, el resultado de unos datos de Memoria de Trabajo muy bajos, y de Velocidad de Procesamiento bajos. Estos aspectos son típicos de los niños y niñas con ese trastorno, según se refiere en diversos estudios y referenciados en el Manual de la Escala de Wechsler (2005). Como conclusión a su valoración de capacidad intelectual Alberto obtiene, a ese nivel de confianza, una Capacidad Intelectual en la categoría de MEDIO-BAJA con respecto a la población. Su análisis de diferencias entre los Índices Verbal y de Razonamiento, no revelando diferencia significativa, apuntaría a una inteligencia cristalizada (capacidad para enfrentarse a tareas de entrenamiento, escolaridad y socialización) levemente mayor a la fluida (capacidad de solución de problemas previamente desconocidos, mediante adaptación y flexibilidad). Este análisis, unido a su menor memoria de trabajo, nos conduce sobre la conveniencia de elementos de intervención en estrategias de trabajo intelectual, a fin de obtener una mejora de su rendimiento cognitivo y escolar.

*Conducta adaptativa.* Con las precauciones necesarias en su circunstancia (características personales y del trastorno por déficit de atención), la evaluación de la conducta adaptativa nos revela:

*Habilidades conceptuales* (habilidades cognitivas y de comunicación - académicas) dentro del marco de edad y nivel, si bien deben tenerse en cuenta sus dificultades de aprendizaje.

*Habilidades de conducta adaptativa social* desde capacidades propias de sus iguales; aunque debe intervenir en los aspectos de autoestima, responsabilidad, reglas, etc. elementos dentro de lo esperado en el desarrollo de nivel y etapa.

*Habilidades de conducta adaptativa práctica* (aseo, alimentación, vestido, etc.) adecuadas a edad.

En consecuencia, de acuerdo a criterios diagnósticos (DSM-IV, DSM-V y CIE-10), con un funcionamiento cognitivo en la media poblacional y una conducta adaptativa sin diferencias significativas respecto a sus

iguales, no podemos expresarnos en términos de discapacidad intelectual. Todo ello sin menoscabo de lo que puedan aportar otras evaluaciones, sobre todo de carácter neurológico, generando un mayor conocimiento del desarrollo del alumno.

*Aspectos conductuales.* Aceptando el diagnóstico de TDAH resultante de su evaluación neurológica previa, se valoró al alumno en su circunstancia escolar durante un periodo en el que no tomaba metilfenidato (Concerta).

El gráfico 4 puede ser ilustrativo de las observaciones de aula y patio de recreo, así como de otros análisis comparativos entre las opiniones de la madre y la profesora. En ellos que se expresan:

- Diferencias en la valoración del déficit de atención, con las puntuaciones de la profesora al alza. En puntuaciones directas (madre = 9; profesora = 12) se apreciaría entre ellas una diferencia de la misma desviación típica respecto a la media.
- La madre lo situaría debajo del punto de corte (10), frente a la profesora que lo ubica claramente en la dificultad atencional.
- Distribuciones coincidentes en los parámetros de hiperactividad, conducta y dificultades de aprendizaje.

En resumen, puede llegarse a un acuerdo entre la familia y el centro educativo en la valoración del comportamiento del alumno en torno a una entidad de trastorno atencional.

## Aspectos curriculares

### *Estilo de aprendizaje*

Aunque su estilo de aprendizaje es inseparable de su TDAH puede decirse que, teniendo cierto interés en la tarea, debe instigársele a su ejecución y en trabajos individualizados. Es sensible a las reprimendas y a los elogios, con menor autonomía en las acciones de clase y en trabajo de grupo.

### *Aprendizaje de la lectura*

- Conocimiento y discriminación no completo de letras. No dominio de j, f, ll, w, con alguna dificultad en f, t y en la discriminación de b - d; m - n - n - ñ.

- Lectura con tendencia a la literalidad de la sílaba. Lectura textual, letra por letra.

#### *Aprendizaje de la escritura*

- Escritura de caracteres no ligados en general, de tamaño ligeramente grande (de inicio lector), con grafía irregular, alguna oscilación, rectas y curvas adecuadas.  
- Se observa disgrafía (como déficit de mantenimiento en la memoria de trabajo).

#### *Aprendizaje matemático*

- Refuerzo de la seriación y cálculo: suma y resta sin llevar.  
- Desarrollo de razonamiento y resolución de problemas.

### **Personalidad y conducta**

Dado el carácter reservado de este tipo de información, se mantendrá el contacto oportuno con la familia, profesorado y alumno, transmitiendo las orientaciones oportunas (referidas al comportamiento y a las actividades escolares). No obstante, no se aprecian datos de relevancia con influencia en su aprendizaje y rendimiento académico, si bien sería conveniente incidir en su interés y motivación.

### **Resumen y conclusiones**

De acuerdo a lo que antecede y para este particular momento evolutivo de Alberto, puede precisarse:

- Capacidad intelectual clasificada en la categoría de media-baja.
- Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, subtipo combinado.
- Dificultades de Aprendizaje de lectura, escritura y matemáticas.

En un resumen de valoración diagnóstica, considerando los datos de su informe anterior, el desarrollo cognitivo de Alberto se clasifica en una clara **Capacidad Intelectual Normal** (media-baja). Considerando además sus aspectos evolutivos y de conducta personal y social, *no puede aceptarse en modo alguno, su valoración de discapacidad intelectual leve que consta en su expediente.* Entendiendo su evaluación anterior revisada, sin perjuicio de lo que aporten posteriores valoraciones, y como una base de partida para el seguimiento y eva-

luación psicológicos y psicopedagógicos, su caso *no puede incluirse en Necesidades Educativas Especiales por discapacidad intelectual, debiendo hacerse por el de su Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad*, de lo que deberá darse cuenta al Centro y Familia.

Asimismo, deben precisarse sus *Dificultades de Aprendizaje de lectura, escritura y matemáticas*, por lo que será oportuna la atención especializada y el refuerzo de estos aprendizajes, así como la observación en la esfera de desarrollo personal y de habilidades sociales.

En conclusión y en función de esa valoración, la respuesta educativa que Alberto necesita se enmarca en una escolarización en la modalidad de *grupo ordinario con apoyo en periodos variables*, contando con los recursos de Profesor de Educación Especial en apoyo a sus necesidades.

#### *Orientación y consejo psicoeducativo*

Las necesidades educativas que Alberto presenta se derivan de sus características de personalidad y de desarrollo. De acuerdo con ello, la respuesta educativa debe adoptar como marco de intervención la facilitación de su desarrollo individual y social, desarrollo de capacidades en general y los aspectos académicos, de tal forma que sirvan de instrumentos para la orientación en su vida.

Desde este marco, contando que su intervención escolar requerirá de un currículum adecuado a sus necesidades, se debería reflexionar sobre el desarrollo de su escolaridad de acuerdo con los siguientes puntos:

#### *Orientaciones generales*

Respecto a la familia, continuar la buena relación con el centro y tutoría, así como mantener el grado de coordinación adecuado a fin de conseguir los beneficios de toda acción conjunta.

Continuar la acción tutorial (véase Anexo: Aspectos generales de la Acción Tutorial) con el Alumno para que, acercándose a su individualidad, permita su mejor conocimiento y se logre adecuar el currículum ordinario a sus necesidades educativas. En este punto se aprecia positivamente la atención del equipo educativo (Acción tutorial y docente) en la mejora del desarrollo académico del niño, así como de su coordinación con el equipo de orientación educati-

va, que aporta el asesoramiento e intervención específica en TDAH.

#### *Orientaciones específicas*

En la intervención psicopedagógica concreta del alumno, será conveniente el trabajo en:

Estrategias de trabajo intelectual. A modo de ejemplo o de sugerencias para la reflexión docente, pueden consultarse los textos de:

Soler, E; Álvarez, L.; González-Pineda, J; y Núñez, J. C. (Coord.) (2002). *Estrategias de Aprendizaje. Concepto, evaluación e intervención*. Madrid. Pirámide.

*Proyecto Harvard (Comprensión del Lenguaje, Razonamiento verbal; Resolución de problemas matemáticos; Toma de decisiones; Manual de información para Educadores; Fundamentos del razonamiento)*. Madrid. CEPE.

Mejorar su aspecto gráfico (disgrafía) hacia un afianzamiento escritor y de la expresión escrita (escritura fluida y legible). Se trabajarán aspectos visoperceptivos y grafomotores básicos de la caligrafía. Podrían consultarse como recursos o actividades:

*Rehabilitación de la disgrafía* de Ed. CEPE.

López-Belda (2006). *La Disgrafía*. Ed. EOS.

Potenciación y refuerzo de los aprendizajes lectoescritor y de las matemáticas. Así podría apreciarse una intervención integrada de refuerzo de habilidades básicas (escritura-caligrafía, conciencia fonológica, comprensión y expresión verbales, etc.) con otra propiamente de los aprendizajes escolares (refuerzo del cálculo y del razonamiento, gramática o contenidos científico-naturales).

Desarrollo personal y de habilidades sociales. A través de programas de desarrollo del autoconcepto o de habilidades como:

"Aprendo a decir no"

"Aprendo a dialogar"

"Aprendo a aceptar y expresar quejas"

"Aprendo a pedir y agradecer favores"

"Aprendo a solucionar problemas con los otros"

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En la reflexión del caso, partiendo de que la primera evaluación del alumno era necesaria y conveniente y, además, correcta desde objetivos psicopedagógicos, probablemente no tendría que haberse pronunciado en términos de discapacidad; aunque ello pueda deberse en parte a una casi obligada asociación de necesidades educativas especiales, justificando así su introducción en la estructura diagnóstica de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (Censo de necesidades educativas especiales, programa Séneca, de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía). Siendo comprensible la actuación en la búsqueda de las mejores actuaciones compensadoras para el alumno, no debería ser aceptada desde unas consideraciones adecuadas en la evaluación psicológica de las personas con discapacidad intelectual. Así, podríamos comentar tres aspectos para la reflexión en el análisis de este caso:

No se realizó una evaluación profunda de la capacidad intelectual en la que se analizasen los aspectos cognitivos, tratando de explicarlos desde una base psiconeurológica y buscando un posible origen para las dificultades de aprendizaje que presenta el alumno.

No se estudió la conducta adaptativa para llegar a conclusiones de clara discapacidad intelectual. De esta manera, tampoco se obtuvo información sobre las habilidades y estrategias del alumno, ni sobre la conducta en general del niño en sus contextos habituales.

Se apreció el TDAH como un trastorno asociado y no como el núcleo de la situación del niño. Con ello se enmascaró la estructura y organización cognitivas, valorándose desde su déficit. Si se hubiera partido desde un diagnóstico de la dificultad de atención y procesamiento, se habría impuesto una intervención estratégica en su desarrollo, con lo que el alumno estaría en mejor disposición para una evaluación cognitiva más ajustada a su persona y circunstancia.

Estas valoraciones nos conducen a las reflexiones para una conclusión en el ámbito de la evaluación e intervención psicoeducativas:

La valoración y diagnóstico psicológico en contextos educativos, como en los sociales o de salud, conlleva implícitamente un abordaje clínico-psicológico.

gico, entendiendo por tal el acercamiento individualizado, personalizado y holístico al alumnado. Esto es, un adjetivo clínico que se aleja de su uso erróneo, exclusivamente médico, o de salud mental para centrarlo en su básica acepción de estudio o metodología que intenta comprender directamente a la persona a través de la observación (entrevistas, análisis de la conducta, historia, etc.), siendo los tests otros elementos más para recabar información (Luque, 2009).

Dado que evaluar es siempre intervenir, cualquier evaluación debe planificarse, realizarse e informarse sobre la persona como núcleo sustantivo de observación y del desarrollo posterior de las intervenciones psicopedagógicas. De acuerdo con ello, toda evaluación es siempre necesaria, mientras que el diagnóstico sólo lo será cuando sea procedente por circunstancias administrativas o de provisión de recursos.

Cuando esa evaluación se hace en la discapacidad intelectual, las precauciones y el protocolo de actuaciones adquieren especial relevancia. Todas las actuaciones y procesos de estudio del caso están orientadas a la inclusión social y educativa; pero desde criterios de normalización, reduciendo el estigma que aún genera su diagnóstico y favoreciendo la aceptación e integración personal y social. En nuestras valoraciones, será preferible mantenerse en un estado de diagnóstico diferencial o de trastorno (general o específico), dando posibilidades de intervención correctoras y tiempos de observación que aseguren un diagnóstico más definitivo. En este punto coincidirían los modelos médico y psicológico de intervención en la discapacidad intelectual.

En conclusión, cualquier diagnóstico tiene su importancia en la medida que, como entidad nosológica, sirve para situar y precisar el caso, a la vez que permite tener información compartida entre los profesionales y las familias. Pero también se corre el riesgo de "etiquetaje" innecesario que, lejos de contribuir a la normalización, acrecienta los efectos negativos del estigma del trastorno o de la discapacidad intelectual. Por lo tanto, las evaluaciones psicoeducativa y pedagógica del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, y la del alumnado con discapacidad intelectual en particular, deben hacerse sobre un análisis profundo y riguroso de sus características personales y de contexto, de sus necesidades educativas y de las pro-

puestas de intervención (Luque, 2010). Sólo cuando tengamos el convencimiento de que esta evaluación ha sido realizada en forma y contenidos, y ajustándose a los criterios clínicos y educativos, podremos afirmarnos en un diagnóstico, resultado siempre de la observación y de la reflexión, o si se prefiere, de la ciencia y de la conciencia. De esta forma, el margen de error será minimizado y servirá sólo para lo que es: designar, nombrar y clasificar una situación de persona - contexto sobre la que sólo queda construir su desarrollo educativo.

## REFERENCIAS

- Asociación Americana de Psiquiatría (2002). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. 4ª Revisión. Barcelona: Masson.
- Asociación Americana de Psiquiatría (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5*. Arlington, VA: Autor.
- Asociación Americana sobre Retraso Mental (2004): *Retraso Mental: Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza. (Original: AAMR, 2002).
- Barkley, R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121(1), Jan 1997, 65-94. Washington, DC: APA.
- Barkley, R. A., Murphy, K. R. (2006). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. A Clinical Workbook*. New York: The Guilford Press.
- Baumeister, A. A. (2005). Mental retardation: Confusing sentiment with science. En H. Switzky and S. Greenspan (Eds.), *What is mental retardation? Ideas for an evolving disability in the 21st century* (pp. 95-126). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Carulla, L. S.; Reed, G. M.; Vaez-Azizi, L. M.; Cooper, S. S.; Martínez-Leal, R.; Bertelli, M.; Aadnams, C.; Cooray, S.; Deb, S.; Akoury-Dirani, L.; GiriMaji, S. C.; Katz, G.; Kwok, H.; Luckasson, R.; Simeonsson, R.; Walsh, C.; Munir, K. & Saxena, S. (2011). Trastornos del desarrollo intelectual: Hacia un nuevo nombre, definición y marco de referencia para retraso mental/ discapacidad intelectual en la ICD-11. *World Psychiatry*, 10, 175-180.
- Dueñas-Buey, M. L. (2010). Educación Inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 358-366.

- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntix, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., Reeve, A., et al. (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports* (10th Ed.). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Luque, D. (2006). Familia, profesorado y alumnado con discapacidad. Elementos para una reflexión conjunta. *Revista Cooperación Educativa*, 78.
- Luque, D. (2006). *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica en el alumnado con discapacidad. Análisis de casos prácticos*. Málaga: Aljibe.
- Luque, D. (2007). Discapacidad intelectual ligera: Elementos para su valoración educativa. *I Congreso Internacional de Orientación Educativa en Andalucía*. Granada.
- Luque, D. (2009). *Curso de actualización en intervención psicopedagógica*. Centros de Profesorado de Almería. Junta de Andalucía.
- Luque, D. (2010). Consideraciones psicológicas en la valoración educativa de la discapacidad intelectual. *Revista Educación Especial RUEDES*.
- Luque, D., Elósegui, E., Casquero, M. D. (2015). Necesidades Específicas de Apoyo Educativo en la capacidad intelectual límite. *Revista Summa Psicológica* (enviado).
- Luque, D. y Rodríguez, G. (2006). *Dificultades en el Aprendizaje: Unificación de Criterios diagnósticos* (III). Criterios de intervención pedagógica. Sevilla: Consejería de Educación Junta de Andalucía.
- OMS (1992). *International Classification of Diseases*. ICD-10. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- OMS (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Romero, J. F. & Lavigne, R. (2005). *Dificultades en el Aprendizaje. Unificación de criterios diagnósticos*. (I). Definición, características y tipos. Sevilla: Consejería de Educación. Junta de Andalucía.
- Schalock, R. I.; Luckasson, R. A. & Shogren, K. A. (2007). The Renaming of Mental Retardation: Understanding the Change to the Term Intellectual Disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 45, 2, 116-124. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, M. et al. (2010). *Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports*. (11th ed.). Washington: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Servera-Barceló, M. (2005). Modelo de autorregulación de Barkley aplicado al trastorno por déficit de atención con hiperactividad: una revisión. *Revista de Neurología*, 40(6), 358-368.
- Simeonsson, R. J., Granlund, M. & Bjorck-Akesson, E. (2005). The concept and classification of mental retardation. In H. Switzky and S. Greenspan (Eds.), *What is mental retardation? Ideas for an evolving disability in the 21st century* (pp. 247-266). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Suriá-Martínez, R. (2012). Discapacidad e integración educativa: ¿Qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases? *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(3), 96-109.
- Switzky, H. N., & Greenspan, S. (2005). *What is mental retardation? Ideas for an evolving disability in the 21st century*. Washington, DC. American Association on Mental Retardation.
- Thompson, J. E. & Wehmeyer, M. L. (2008). Historical and legal issues in developmental disabilities. En H. P. Parette & G. R. Peterson- Karlan (Eds.), *Research based practices in developmental disabilities* (2nd ed., pp. 13-42). Austin, TX: ProEd.
- Trianes, M. V. & Luque Parra, D., (2013). Manual de Psicología de la Educación para Psicólogos. Málaga, Facultad de Psicología.
- Wechsler, D. (2005): *Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños-IV*. Madrid: Tea Ediciones.
- Wehmeyer, M. L.; Buntinx, W. H. E.; Lachapelle, Y.; Luckasson, R. A.; Schalock, R. L. & Verdugo, M. A. (2008). The Intellectual Disability Construct and Its Relation to Human Functioning. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 46(4), 311-318. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Miles, E. y Trott, W. (2011). *Collaborative Working. Inside out. A series of personal perspectives on government effectiveness*. Institute for Government.
- Murillo, P., Gandul, I. y Pérez Llorente, T. (1996). Apoyo colaborativo interprofesional. En: Parrilla, A. (1996). *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. España: Ediciones Mensajero.
- Monjas, M. (1997). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas de edad preescolar*. (3a edición.) Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.

- Panitz, T. (1996). *A definition of collaborative vs cooperative learning*.
- Romero, G. (2005). *Evaluación y entrenamiento de habilidades de solución de problemas en niños que presentan conducta agresiva*. Tesis inédita de Maestría. UNAM.
- Sellman E. (2011). Peer mediation services for conflict resolution in schools: what transformations in activity characterize successful implementation? *British Educational Research Association* 37(1): 45-60. doi: 10.1080/01411920903419992.
- Zañartu, M. (2003). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de diálogo interpersonal y en la red. *Revista digital de educación y nuevas tecnologías* 5(28)

---

### **ANEXO: Aspectos generales de la Acción Tutorial**

---

A) Grupo.

- Favorecer las relaciones interpersonales y la convivencia.
- Fomentar la cooperación y tolerancia.
- Desarrollar la participación y funcionamiento en el aula y centro.
- Promover actitudes de respeto y solidaridad hacia todas las personas. Aceptar la diferencia.

B) Individualmente.

- Conocimiento individualizado de cada uno de sus alumnos.
- Detectar las dificultades o problemática del alumnado.
- Favorecer su autoestima y fomentar los pilares de un autoconcepto adecuado.
- Desarrollar expectativas realistas, intereses propios y motivación intrínseca.
- Facilitar la integración en el aula y su dinámica escolar.

C) Profesorado.

- Coordinar el ajuste de programas y planificación al grupo.
- Coordinar la evaluación e información del alumnado.
- Favorecer la comunidad de acción con otros profesores en el marco del Proyecto de Centro.

D) Padres.

- Fomentar el encuentro y relaciones con madres y padres.
  - Activar en los padres su papel de actividades de apoyo al aprendizaje y en la orientación de sus hijos.
  - Coordinar actividades de información de sus hijos y su educación.
-

## CONGRESOS DE PSICOLOGÍA Y PSICOLOGÍA EDUCATIVA Y EDUCACIÓN

NAEYC ANNUAL CONFERENCE

Atlanta, GA, USA; del 15 al 18 de noviembre de 2017.

<http://www.naeyc.org/conference/2017-Grandes-Comienzos>

*deadline:* 13 de enero de 2017

3RD INTERNATIONAL CONGRESS OF CLINICAL AND HEALTH PSYCHOLOGY ON CHILDREN AND ADOLESCENTS

Sevilla, España; del 16 al 18 de noviembre de 2017.

<http://www.aitanacongress.com/2017/>

*deadline 1:* 15 de marzo de 2017

*deadline 2:* 16 de junio de 2017

NCSS ANNUAL CONFERENCES 2017

San Francisco, California, USA; del 17 al 19 de noviembre de 2017.

<http://www.socialstudies.org/conference>

*deadline:* 17 de febrero de 2017

LRA 67<sup>TH</sup> ANNUAL CONFERENCE

Tampa Marriott Waterside Hotel & Marina Tampa, FL, USA

del 29 de noviembre al 2 de diciembre de 2017

<http://www.literacyresearchassociation.org/annual-conference>

2018 SOCIETY FOR PERSONALITY AND SOCIAL PSYCHOLOGY ANNUAL CONVENTION [2017 SPSP CONVENTION]

Atlanta, GA, USA; del 1 al 3 de marzo de 2018.

<http://meeting.spsp.org/general-info/future-and-past-conventions>

2018 AERA ANNUAL MEETING

New York, NY, USA; del 13 al 17 de abril de 2018.

<http://www.aera.net/Events-Meetings/Annual-Meeting/Future-Annual-Meetings>

2018 WPA 98<sup>TH</sup> ANNUAL CONVENTION

Portland, Oregon, USA; del 26 al 29 de abril de 2018.

<http://westernpsych.org/convention/>

2018 NAEYC PROFESSIONAL LEARNING INSTITUTE

Austin, TX, USA; del 10 al 13 de junio de 2018.

<http://www.naeyc.org/events>

25<sup>TH</sup> BIENNIAL MEETING OF THE INTERNATIONAL SOCIETY FOR THE STUDY OF BEHAVIOURAL DEVELOPMENT (ISSBD)

Queensland, Australia; del 15 al 19 de julio de 2018.

<http://www.issbd.org/ContentDisplay.aspx?src=biennialMeeting>

*deadline:* 30 de septiembre de 2017

2018 ANNUAL MEETING OF THE NEW ENGLAND PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (NEPA)

Housatonic Community College, Bridgeport, Connecticut, USA; octubre de 2018.

<http://www.newenglandpsychological.org/>

# Importancia de la educación preescolar en opinión de las profesoras

## *Preschool education relevance in teachers' opinion*

Alicia Hernández-Ortega  
Lizbeth O. Vega-Pérez

correos electrónicos (*e-mail*): alis\_hernandez\_ortega@yahoo.com.mx  
lvega@unam.mx

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Psicología, Psicología Educativa y del Desarrollo.  
Cub E 205, Edif. E. Ciudad Universitaria, Av. Universidad 3004,  
Col. Copilco-Universidad, CP 04510, Ciudad de México.  
MÉXICO

Artículo recibido: 06 de noviembre de 2015; aceptado: 02 de diciembre de 2015.

### RESUMEN

El objetivo de este trabajo fue conocer la opinión de las profesoras con respecto de la educación preescolar. Para alcanzar dicho objetivo se desarrolló y validó un cuestionario que se aplicó a 95 profesoras de escuelas públicas de la Ciudad de México. Se encontró que las profesoras consideran que las competencias que se desarrollan en el nivel preescolar son muy importantes, asimismo, mencionan la necesidad de la educación preescolar, debido a que es la base para el nivel educativo posterior y permite que el niño se presente a la primaria con habilidades y capacidades para adaptarse e integrarse al nuevo contexto educativo. *Transferencia a la práctica.* En este trabajo se involucró a las profesoras en el contexto de la Reforma Educativa, para que de esta manera las personas que están directamente inmersas en la educación contribuyan a lograr los cambios deseables con la finalidad de que la educación preescolar fomente el desarrollo y al aprendizaje exitoso, como lo menciona la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (Secretaría de Educación Pública, SEP, 2003b), ya que son ellas quienes están directamente implicadas en la educación, las que toman decisiones respecto del currículum, de los estudiantes y de la enseñanza.

### ABSTRACT

The aim of this study was to know the opinion of the teachers with respect to preschool education. To reach this target, a questionnaire was developed and validated. This questionnaire was applied to 95 teachers from public schools in Mexico City. It was found that the teachers consider that develop skills at the preschool level is very important, also they mentioned the need for preschool education, because it is the basis for further education and allows the children to attend to elementary school with skills and abilities to adapt and integrate the new educational context.

*Transference to practice.* In this work the teachers are involved in the context of the Educational Reform, so that in this way, people who are directly immersed in education will help to achieve the desirable changes for the purpose of pre-school education of fostering the development and successful learning, as mentioned by the Undersecretary of Basic and Normal Education (Ministry of Education, SEP, 2003b), since it is they who are directly involved in education, taking decisions on curriculum, student and teaching.

**Palabras clave:** opinión, educación preescolar, profesoras.

**Key words:** opinions, preschool education, teachers.

García, Delgado, González, Pastor y Baeza (2002) mencionan que, a pesar de que la promoción del desarrollo de la primera infancia ha sido un aspecto que se ha tomado en consideración desde hace mucho tiempo, solamente en los tiempos actuales se ha reflejado a través de sus programas educativos y por medio de la obligatoriedad de la educación preescolar.

La niñez ha vivido y jugado distintos papeles a lo largo de la historia de la humanidad. Sus actividades, sus juegos y sus trabajos estaban determinados por el entorno del clan, el grupo y la familia, estos contextos eran los que socializaban a los niños o eran incorporados a las actividades económicas, políticas y culturales del grupo (SEP, 1988).

De acuerdo con Egido (1999), el que los niños participen en alguna experiencia educativa antes de empezar la educación escolar es una tendencia cada vez más generalizada, lo que puede ser explicado a partir de diferentes factores. Entre ellos se encuentran los cambios sociales y la conciencia cada vez más generalizada de la importancia de la educación en los primeros años.

La educación preescolar es el primer nivel educativo escolarizado al cual accede la población infantil. Los niños inician su interacción con diferentes elementos, tanto materiales como humanos, que antes no eran parte de su ámbito inmediato y que influirán en su desarrollo (SEP, 1988).

Los primeros años de vida son fundamentales para el desarrollo personal y social de los niños. En esta etapa los niños establecen su identidad personal, y adquieren habilidades básicas y pautas para desenvolverse en una vida social. Es por esto que la institución preescolar debe influir en dicho desarrollo; para ello se deben organizar los elementos humanos y materiales que faciliten que los niños puedan vivir esta etapa plenamente y tener una amplia gama de posibilidades para una vida adulta plena (SEP, 2004).

Iniciando el siglo XXI, los países latinoamericanos han entrado en proceso de transformación de sus sistemas educativos y de sus instituciones de formación, buscando dar respuestas nuevas, con procesos y proyectos nuevos, a los problemas que se originan en el devenir histórico, social, económico, político, cultura y natural, que se reflejan en la calidad de los centros educativos (Lafrancesco, 2003).

Por lo anterior, se hace necesario proponer una reforma que responda por el desarrollo humano, por

las características del tipo de hombres y mujeres que necesita construir la sociedad actual; que desde las dimensiones intelectual, social, afectiva, psicológica, motriz y comunicativa permita el desarrollo del ser, del saber, del sentir, del saber hacer y expresar desde un proceso de formación integral eficiente, eficaz, efectivo y pertinente con el objetivo de formar educandos críticos, reflexivos y creativos que interpreten, argumenten y propongan; competencias que permiten a la persona contribuir con la transformación social y cultural (Lafrancesco, 2003).

De acuerdo con Barocio (2002) las innovaciones educativas han sido, son y serán los factores que impulsan el proceso educativo. Sin ellas sería complicado continuar con el desarrollo del conocimiento en sus diferentes áreas.

En México, la diversidad de la población atendida y los avances del conocimiento científico de los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil plantearon la revisión de algunas características vigentes de la educación preescolar, mismas que no respondían a la diversidad de particularidades y potencialidades de los niños y carecían de efecto formativo (SEP, 2003a).

Para cubrir estos desafíos, la Secretaría de Educación Pública (SEP) llevó a cabo el Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar (SEP, 2003a). Este tuvo como finalidad: garantizar la adquisición de conocimientos para desarrollar habilidades intelectuales, valores y actitudes que le permitan al individuo una vida personal, laboral, política y familiar plena (Barrera, 2007) a través de experiencias educativas de calidad, teniendo como base una perspectiva del reconocimiento de sus capacidades y potencialidades (SEP, 2006).

De la misma manera, la reforma también tuvo como objetivo sentar las bases para iniciar el proceso de articulación de la educación preescolar con la educación primaria y secundaria, de tal forma que los cambios entre un nivel y otro sean continuos y ascendentes, a través del establecimiento de propósitos fundamentales que corresponden a la orientación general de la educación básica (SEP, 2006).

El programa que rige la educación preescolar es el Programa de Educación Preescolar (PEP) 2004, el cual tiene como objetivo la adquisición de competencias, entendidas como "el conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destre-

zas que una persona logra a través del proceso de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos" (p. 22).

De acuerdo con la SEP (2004), el tipo de literatura que más se produce respecto al tema de las reformas en educación se relaciona con enfoques técnicos sobre la organización y gestión de las mismas. Esto debido a que se asume que al momento de aplicar las reformas educativas, o de llevar a cabo los cambios en la escuela, lo importante es estudiar los efectos instrumentales que tienen las prácticas escolares, principalmente las de los profesores, con el objetivo de aplicar las mejores estrategias para que las reformas tengan éxito.

Sin embargo, es importante reflexionar para analizar por qué fallan las reformas, por qué hay gran distancia entre lo que se plantea en el discurso oficial y lo que se aplica en la realidad cotidiana de las escuelas. Es importante señalar que el currículum es una entidad espacio temporal en la que se materializan determinadas prácticas, cierta tecnología y procedimientos institucionales; pero su declaración no es suficiente para la transformación (SEP, 2004).

No hay cambio ni reforma si no se trabaja desde el lente de directivos y docentes de las escuelas de educación preescolar; considerando que el docente es un profesional comprometido con el conocimiento, que investiga, experimenta, y utiliza el conocimiento para comprender la situación del contexto, del centro, del aula, de los grupos y los individuos; él es quien diseña y construye estrategias adaptadas a cada momento, y cuya efectividad experimenta y evalúa de forma permanente (Pérez, 1994, en Tejeda, 1998). Por ello es importante tomar en consideración su opinión, dado que los docentes son las personas que están directamente implicadas en la educación y son los encargados de aplicar las reformas que se llevan a cabo en la educación, enfrentando día a día diversas situaciones en el contexto escolar.

En México, la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEP, 2003b) confía en que las educadoras del país se involucren en el proceso de reforma. De esta manera, el nuevo currículum contribuirá a lograr los cambios deseables para que la educación preescolar sea el fundamento que requieren los niños para un desarrollo y aprendizaje exitoso.

El presente trabajo forma parte de un proyecto más amplio cuyos objetivos fueron: 1) Conocer la

opinión de las profesoras respecto de la educación preescolar; 2) Conocer su opinión con respecto a la articulación entre el preescolar y primer año de primaria y 3) Identificar, en su opinión, las competencias que se desarrollan a nivel preescolar y que son indispensables para adquirir los conocimientos propuestos en el programa de primer grado de primaria (Hernández, 2007).

Para alcanzar lo anterior se desarrolló un cuestionario que consta de dos partes. La primera está formada de 76 preguntas cerradas con cinco opciones de respuesta y está dividida en seis áreas: desarrollo personal y social, lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y conocimiento del mundo, expresión y apreciación artísticas, y desarrollo físico y salud. La segunda parte consta de 5 preguntas abiertas para indagar la opinión de las profesoras con respecto a la importancia de la educación preescolar y su articulación con el primer año de primaria.

El cuestionario elaborado pasó por un proceso de validación de contenido y análisis de reactivos, y fue aplicado a profesoras de preescolar y primero de primaria (Hernández, 2007). En este documento sólo se presentarán los resultados de la opinión de las profesoras con respecto a: 1) la importancia de la educación preescolar; 2) la articulación de la educación preescolar con el primero de primaria; 3) el programa de Educación Preescolar 2004 y 4) los aspectos adicionales de la educación preescolar.

## **MÉTODO**

### **Objetivo**

Indagar la opinión de las profesoras con respecto a la importancia, la articulación, el programa y aspectos adicionales de la educación preescolar.

### **Tipo de estudio**

Se utilizó un estudio no experimental transeccional, debido a que la aplicación de la entrevista se realizó en un solo momento y no hubo manipulación de variables.

### **Participantes**

- 34 Profesoras de preescolar de Estancias de Bienestar y Desarrollo Infantil (EBDIS) del ISSSTE.
- 31 Profesoras de jardines de niños públicos.
- 30 Profesoras de primer año de primaria pública.

## Escenarios

Estancias de Bienestar y Desarrollo Infantil del ISSSTE, jardines de niños y escuelas primarias públicas de la Ciudad de México.

## Muestreo intencional

Muestra de expertos, debían trabajar en preescolar (EBDIS y jardines de niños) o en primer año de primaria y laborar en escuelas públicas.

## Procedimiento

En un primer momento se realizó el cuestionario. El contenido de los reactivos fue extraído del Programa de Educación Preescolar (PEP) 2004.

El instrumento fue distribuido a jueces elegidos a través de un muestreo por conveniencia, con base en su conocimiento y experiencia en educación preescolar, con el objetivo de que emitieran su juicio respecto al cuestionario y realizaran sugerencias. Para ello se proporcionó el cuestionario con una carta en la cual se enunciaba el objetivo del mismo y la colaboración que se les estaba solicitando, y una hoja en la cual se les pedía que realizaran comentarios y sugerencias. Se entregaron en persona y por correo electrónico. Algunos jueces los revisaron en el momento y lo regresaron a la investigadora, algunos otros lo conservaron para devolverlos posteriormente.

De acuerdo con las observaciones dadas por los jueces, se realizaron las correcciones pertinentes.

Posteriormente, con la autorización de la Coordinación de Educación Preescolar No. 4 de la Delegación Regional Sur en la Ciudad de México, Subdelegación de Prestaciones de Acción Social, Cultural y Deportiva del ISSSTE, y diversas autoridades de escuelas de nivel primaria, se aplicó la versión definitiva del cuestionario a profesores(as) de preescolar y de primer grado de primaria. Se entregaron de manera individual y los profesores los devolvieron a la investigadora, posteriormente.

## Análisis de los datos

Se transcribió toda la información recabada para posteriormente realizar la codificación de los datos y a partir de lo anterior, extraer las categorías de análisis. Una vez realizado el mismo, se ubicó la información en cada categoría según su tipo.

## RESULTADOS

Las opiniones de las profesoras se muestran en las tablas 1, 2, 3 y 4.

Las profesoras de las EBDIS consideran que el preescolar permite la maduración del niño y el desarrollo de sus capacidades a través de diversas experiencias.

**Tabla 1.** Opiniones de profesoras con respecto a la importancia de la educación preescolar.

EBDIS	JARDÍN DE NIÑOS	1° DE PRIMARIA
IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR		
<ul style="list-style-type: none"><li>• Los niños adquieren y desarrollan sus capacidades con múltiples y variadas experiencias.</li><li>• La atención del menor de 6 años requiere especial atención, sobre todo es importante la capacitación del personal que los atiende.</li><li>• El niño es muy importante en todos los aspectos, es una persona respetable y nosotras como maestras estamos en el momento y en el lugar adecuado para poderlo ayudar.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Hace falta que le den más difusión e importancia a esta etapa, ya que la mayoría de los padres de familia inscribe a sus hijos únicamente para que al final del ciclo escolar se les dé los documentos como son la constancia o certificado.</li><li>• Es importante realizar una reflexión sobre la importancia de la educación preescolar, ya que permite saber a qué se le da mayor importancia en nuestro trabajo con los niños y de esta manera mejorar la labor docente.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Que todos los niños cursen tres años de preescolar.</li><li>• Que se haga un examen de maduración antes de salir del preescolar para que los niños que necesiten otro año lo cursen, ya que al entrar a la primaria a los niños inmaduros les es difícil y también como profesor.</li></ul>

**Tabla 2.** Opiniones de las profesoras con respecto a la articulación de la educación preescolar con el primero de primaria.

EBDIS	JARDÍN DE NIÑOS	1° DE PRIMARIA
ARTICULACIÓN CON EL PRIMERO DE PRIMARIA		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que en la educación primaria se siga el mismo método que en la educación preescolar, es decir que el niño aprenda a través del juego.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hace falta un enlace entre el nivel preescolar y primaria.</li> <li>• Es importante detectar si es que las profesoras de preescolar y las profesoras de primaria estamos comprendiendo lo mismo y haya congruencia entre estos dos niveles.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es importante este estudio, ya que falta enlace entre la educación preescolar y primero de primaria.</li> </ul>

Las educadoras de jardín de niños mencionaron que es necesario realizar una reflexión y se dar más difusión a la importancia del preescolar, ya que sólo se le ve como requisito, y las de primero de primaria consideran que la maduración es necesaria para que los niños ingresen a este nivel.

Las profesoras de las EBDIS manifestaron que en la educación primaria se debe enseñar a través del jue-

go y las profesoras de jardín de niños, al igual que las de primero de primaria, mencionaron que hace falta articulación entre el preescolar y primero de primaria. Asimismo, las educadoras de jardín de niños expresaron que debe haber un acuerdo entre las profesoras de preescolar con las de primaria para comprender lo mismo y que pueda existir congruencia entre estos dos niveles.

**Tabla 3.** Opiniones de las profesoras con respecto al Programa de Educación Preescolar 2004.

EBDIS	JARDÍN DE NIÑOS
PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que impartan cursos sobre el PEP 2004, para tener un mayor conocimiento sobre el manejo de este programa, ya que únicamente he recibido un curso.</li> <li>• No he recibido ningún curso sobre el PEP 2004.</li> <li>• El PEP 2004 es rico en contenido, es un programa que invita tanto al alumno como al maestro a crear y analizar.</li> <li>• El programa es muy bueno pero con tanto papeleo que piden las autoridades se roba mucho tiempo de trabajo con los niños.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El PEP 2004 es un programa muy ambicioso, pero para que funcione los jardines de niños deben operar en las mejores condiciones y el sistema educativo pone otras situaciones como primordiales, existiendo viejas prácticas como hacer decorados, regalos, preparar eventos, que si bien son importantes, restan atención, tiempo y concentración en lo que debería ser la prioridad.</li> <li>• Todas las competencias son indispensables pero es muy difícil que se puedan desarrollar todas, debido a otras actividades que tenemos.</li> <li>• Hay competencias muy elevadas para el nivel preescolar y que se pueden desarrollar en el siguiente nivel.</li> <li>• Es importante investigar cómo se está trabajando, las estrategias que se están utilizando y que tan convencidas nos encontramos de las nuevas propuestas y alternativas para el trabajo con los niños, si se realiza un censo hay desacuerdos y opiniones variadas que valdría la pena analizar.</li> </ul>

**Tabla 4.** Opiniones de las profesoras con respecto a aspectos adicionales de la educación preescolar.

OTROS		
EBDIS	JARDÍN DE NIÑOS	1° DE PRIMARIA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Con los grupos menos saturados los resultados serían mejores.</li> <li>• Que los horarios no sean tan extensos en las estancias, para que los niños convivan más con sus padres.</li> <li>• Que se proporcione el material necesario para trabajar.</li> <li>• Seguir capacitando al personal educativo sobre todo en el aspecto del desarrollo de la personalidad, emociones, manejo de conflictos e intervención docente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sería bueno que los grupos no fueran grandes, con 25 tendríamos más oportunidad de que se logran algunas competencias y se dedicaría más tiempo a los niños y niñas.</li> <li>• Que los papás estén conscientes de que en la escuela están tres horas y en casa el resto del tiempo, y que la mayor parte de la educación en cuanto a modales, valores y respeto es aprendido en casa a través del ejemplo.</li> <li>• Es difícil compensar en los niños el afecto que los padres de familia no les proporcionan por estar preocupados por el dinero.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que los grupos tengan menos alumnos para mejorar la educación.</li> <li>• Los padres de familia obstaculizan el trabajo de las educadoras.</li> <li>• La educación es un tema político que carece de seriedad e inversión.</li> <li>• Debe considerarse el punto de vista de las educadoras, ya que son las que conocen el contexto social en donde llevan a cabo su labor y en base en esto estructurar su proyecto de trabajo.</li> </ul>

Tanto las profesoras de las EBDIS como las de jardín de niños consideran que el programa es rico en contenido y las competencias que se deben desarrollar en preescolar son indispensables; pero dado que se realizan otras actividades como hacer regalos, adornos y organizar eventos, no se puede aplicar el programa como está establecido.

Las profesoras de las EBDIS manifestaron que se requiere más capacitación para llevar a cabo el programa, ya que algunas de ellas no han recibido ningún curso.

Tanto las profesoras de las EBDIS como las de jardín de niños y las de primaria manifestaron que si los grupos estuvieran menos saturados podrían brindar mejor atención a los niños y se obtendrían mejores resultados.

Las profesoras de jardín de niños y de primaria mencionaron que es importante que los padres de familia contribuyan a la educación de los niños, ya que es en casa en donde los pequeños permanecen más tiempo.

De la misma manera, las profesoras de las EBDIS y de jardín de niños expresaron que la escuela no compensa el afecto que los padres no les proporcionan a

los niños en casa, por lo que estos deben convivir más con sus padres.

## DISCUSIÓN

Como ya se mencionó, el presente trabajo forma parte de un proyecto más amplio. Los datos aquí presentados constituyen una de las dimensiones (la opinión de las profesoras respecto de la importancia, la articulación, el programa y aspectos adicionales de la educación preescolar) de dicho proyecto. Es importante mencionar que este trabajo refleja lo que en 2007 las profesoras consideraban respecto al tema y abre paso a seguir investigando e interviniendo a la luz de las experiencias actuales con base en la implementación del Programa de estudio 2011 de Preescolar, en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).

En relación con la educación preescolar, las profesoras mencionaron que permite el desarrollo de las capacidades de los niños a través de diversas experiencias, por lo que tienen clara una de sus finalidades, la cual es "garantizar la adquisición de conocimientos

para desarrollar habilidades intelectuales, valores y actitudes que le permitan al individuo una vida personal, laboral, política y familiar plena" (Barrera, 2007) a través de "experiencias educativas de calidad, teniendo como base una perspectiva del reconocimiento de sus capacidades y potencialidades" (SEP, 2006). Sin embargo, no se le da la importancia necesaria y los padres de familia la ven sólo como requisito. Cabe mencionar la correspondencia entre profesoras de EBDIS y primaria en el sentido de que la educación preescolar proporciona la maduración necesaria para el ingreso de los niños a la escuela primaria.

Las profesoras manifestaron que falta articulación entre la educación preescolar y la educación primaria, además de que es necesario detectar si las profesoras de preescolar y de primaria están comprendiendo lo mismo en relación con lo que se pretende alcanzar en estos dos niveles, para que de esta forma exista congruencia. De acuerdo con esto, no se cumple con uno de los objetivos de la reforma, el cual es "poner las bases para iniciar el proceso de articulación de la educación preescolar con la educación primaria y secundaria, de tal forma que los cambios entre un nivel y otro sean continuos y ascendentes, a través del establecimiento de propósitos fundamentales que corresponden a la orientación general de la educación básica" (SEP, 2006).

En este aspecto también se requiere retomar lo que indica Sainz (1998). Este autor menciona que plantear una potenciación de la articulación entre la educación preescolar y primaria implicaría diseñar y desarrollar propuestas que aborasen aspectos específicos que afecten el tránsito curricular, y que integren a docentes de la educación preescolar y el primer ciclo de la educación primaria. Fomentar este acercamiento entre los maestros de ambas etapas es necesario para la potenciación de ciertos tipos de objetivos y contenidos que se consideran importantes para el desarrollo adecuado de los niños de las dos etapas educativas.

Lo expresado por las profesoras respecto a la articulación del preescolar con el primero de primaria no coincide con lo que manifestaron en las reuniones llevadas a cabo en el 2004. Dichas reuniones con las profesoras tenían como objetivo que las docentes expresaran su opinión respecto al Programa de Educación Preescolar 2004. En ellas se mencionó que el programa establece propósitos fundamentales para la educación

preescolar y para su articulación con la educación primaria porque están basados en el desarrollo de competencias en los niños, y en su carácter progresivo.

Respecto al Programa de Educación Preescolar (PEP) 2004, las profesoras expresaron que éste es rico en contenido y las competencias que se deben desarrollar en preescolar son indispensables; pero dado que se realizan otras actividades como hacer regalos, adornos y organizar eventos, no se puede aplicar el programa como está establecido, además se requiere de más capacitación para llevarlo a cabo.

Lo anterior nos lleva a la reflexión que realiza la SEP (2004) acerca de las causas por las que fallan las reformas, y el por qué hay un abismo entre lo que se plantea en el discurso oficial respecto al currículum y lo que se aplica en la realidad cotidiana en las escuelas. Esto considerando que el currículum es una entidad espacio temporal en la que se materializan determinadas prácticas, ciertas tecnologías y procedimientos institucionales. Sin embargo, su declaración no es suficiente para la transformación, lo que permite decir que no sólo se requiere de un cambio curricular; también es necesario un cambio operativo. Es decir, se requiere de una modificación estructural de las escuelas que reduzca las actividades extra que las profesoras llevan a cabo para que puedan enfocarse en mejorar la práctica educativa y en aplicar las mejores estrategias para que las reformas tengan éxito. Además, se requiere proporcionar la capacitación necesaria, acorde a la cotidianeidad de las escuelas, y así tener un mejor desempeño en la práctica docente.

Asimismo, las docentes mencionaron que los grupos están saturados, lo que impide brindar mejor atención a los niños y obtener mejores resultados. Herrera (2007) destaca tres aspectos que resultan clave para potenciar la calidad de los centros educativos: 1) Los factores estructurales (número de niños y adultos en la sala, metros cuadrados de la sala, preparación del adulto a cargo); 2) Los factores del proceso que se desarrolla en la sala (interacciones pedagógicas del adulto a cargo con los niños y las oportunidades de aprendizaje) y 3) Las orientaciones y creencias de los adultos (expectativas de la edad en que los alumnos logran determinados aprendizajes, pautas de crianza). De acuerdo a lo expresado por las profesoras, no se está considerando el primer aspecto que menciona este autor.

Los comentarios realizados por las profesoras también permiten corroborar lo que se mencionó en el Foro sobre Educación Preescolar, llevado a cabo el 28 de mayo de 2007. En este foro se expresó que *en México falta infraestructura escolar a la que se calificó de obsoleta para responder a la demanda educativa en este nivel, lo que trae como consecuencia el que las educadoras tengan que atender a grupos numerosos. Esta situación no permite la interacción que se requiere entre la educadora y cada uno de sus alumnos* (Araujo, 2007).

## CONCLUSIONES

Díaz e Inclán (2001) indican que lo grave de la profesión docente es que los profesores tienen que desarrollar su labor con más énfasis en lo administrativo y social que en lo técnico y pedagógico, además de las deficientes condiciones materiales y de infraestructura, y el gran número de alumnos inscritos en los grupos. Dichas situaciones llevan al profesor a dedicar la mayor cantidad de tiempo a superar estas deficiencias y los problemas que resultan de ellas.

En función de los comentarios realizados por las profesoras, es necesario retomar lo que plantea Barocio (2002): cualquier innovación debe contribuir de manera congruente al logro de los propósitos de la escuela: el aprendizaje y el desarrollo de los niños y los adultos que comparten la tarea educativa.

Del mismo modo, la calidad técnica y la capacidad de la innovación para hacerse realidad en el salón de clases resultan indispensables para que las reformas tengan éxito; pero la calidad de las innovaciones ha de estar sólidamente fundamentada en la investigación. Actualmente, en México es posible realizar una innovación con estas características; pero si la institución no tiene la capacidad para construir el complejo sistema de apoyo que requiere su aplicación en el salón de clases, poco se podrá contribuir al mejoramiento de la escuela (Barocio, 2002).

Esta investigación permitió ver el punto de vista de las profesoras, que son las personas que están directamente implicadas en la educación, las que toman decisiones respecto del currículum, de los estudiantes y de la enseñanza, y permitió involucrarlas en el proceso de reforma. De esta manera, el currículum contribuirá a lograr los cambios deseados y así la educación preescolar coadyuvará al desarrollo y al

aprendizaje exitosos, como lo menciona la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEP, 2003b).

De la misma manera, esta investigación brinda la oportunidad de considerar la experiencia de los docentes y determinar lo que hace falta para mejorar el aprendizaje de los alumnos, y no ver a los profesores como meros ejecutores de acciones que otros diseñan (Díaz e Inclán, 2001). Es importante, como menciona Gajardo (2001), que los profesores participen en las reformas y señalen cuáles pueden ser los cambios de dirección a demandar y cómo hacerlo.

En posteriores investigaciones se requiere indagar con más profundidad por qué consideran las profesoras que no existe articulación entre el preescolar y primero de primaria, así como averiguar cuáles serían las modificaciones que se tendrían que hacer para que exista dicha articulación.

## REFERENCIAS

- Araujo, L. (2007). *Foro sobre educación preescolar. Educación 2001*. 147, pp. 36 - 37.
- Barocio, R. (2002). *Contribución al entendimiento y práctica de la educación infantil*. México: Trillas.
- Barrera, E. *Educación preescolar a nivel nacional 1970 - 2005*. Recuperado el 07 de junio de 2007 de: [www.diputados.gob.mx/cesop/doctos/EducacionPreescolar\\_nivel\\_nacional\\_1970-2005.pdf](http://www.diputados.gob.mx/cesop/doctos/EducacionPreescolar_nivel_nacional_1970-2005.pdf)
- Díaz, A. e Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana*. 25. Recuperado el 01 de octubre de 2007 de: [www.rioei.org/rie25a01.htm](http://www.rioei.org/rie25a01.htm)
- Egido, G. (1999). La educación inicial en el ámbito internacional: Situación y perspectivas en Iberoamérica y en Europa. *Revista Iberoamericana*. 22, pp. 119 -154.
- Gajardo, M. (2001). *El desarrollo profesional de los docentes: Projectado desde el presente al futuro*. Recuperado el 01 de octubre de 2001 de: [www.preal.org/Busqueda.asp?Pagina=2&Busqueda=profes](http://www.preal.org/Busqueda.asp?Pagina=2&Busqueda=profes)
- García, B., Delgado, G., González, M., Pastor, R., Espinosa, L. y Baeza, C. (2002). *Establecimiento de competencias básicas de la educación en la primera infancia*. México: UNESCO.
- Hernández, A. (2007). *Opinión de las profesoras respecto de la importancia de la educación preescolar para la promoción del desarrollo infantil*. Tesis de Maestría. Facultad de Psicología, UNAM.

- Herrera, M. (2007). *Claves para una educación preescolar de calidad*. Recuperado el 05 de agosto de 2007 de: [www.educarchile.cl/Portal.Base/web/VerContenido.aspx?ID=134104&GUID=7996bfb5-ae11-4c&c-aad7-c106f771f158a](http://www.educarchile.cl/Portal.Base/web/VerContenido.aspx?ID=134104&GUID=7996bfb5-ae11-4c&c-aad7-c106f771f158a)
- Lafrancesco, G. (2003). *La Educación integral en preescolar. Propuesta pedagógica*. Colombia: Magisterio.
- Sainz, M. y Argos, J. (1998). *Educación Infantil: Contenidos, procesos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- SEP (1988). *La educación preescolar en México. Un acercamiento teórico*. Dirección General de Educación Preescolar. Subsecretaría de Educación Elemental.
- SEP (2003a). *Fundamentos y características de una nueva propuesta curricular para educación preescolar*. Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Investigación Educativa.
- SEP (2003b). *La Reforma a la educación preescolar. Síntesis informativa*. México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- SEP (2004). *Fortalecimiento de la educación inicial y Preescolar en Iztapalapa. Fase III*. México: Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal.
- SEP (2004). *Programa de educación preescolar*. México: Dirección General de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2006, 30 de junio). *Programa de renovación curricular y pedagógica de la educación preescolar*. Recuperado de: <http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/ACTUALIZACION/RENOVACION/CURRICULAR.PDF>
- Tejeda, F. (1998). *Los Agentes de la Innovación en los Centros Educativos (Profesores, Directivos, Asesores)*. Málaga: Aljibe.

Si usted quiere suscribirse a la versión impresa de la RMPE:

- a) Haga el depósito correspondiente
- b) Llene el formulario que se encuentra en [www.psicol.unam.mx/silviamacotela/Revista/Index2.html](http://www.psicol.unam.mx/silviamacotela/Revista/Index2.html) insertando la imagen escaneada de su ficha de pago
- c) Envíe el formulario lleno a [rmdepsiceducativa@gmail.com](mailto:rmdepsiceducativa@gmail.com)

## FORMATO DE SUSCRIPCIÓN

### Datos personales

Grado: \_\_\_\_\_ Nombre completo \_\_\_\_\_

Dirección a la que se enviará la revista \_\_\_\_\_

Ciudad \_\_\_\_\_ Estado/Provincia \_\_\_\_\_

Código postal \_\_\_\_\_ País \_\_\_\_\_

Teléfono con clave lada internacional y nacional \_\_\_\_\_

email \_\_\_\_\_

### Datos institucionales

Nombre de la institución \_\_\_\_\_

Nombramiento \_\_\_\_\_

Línea de investigación \_\_\_\_\_

**Suscripción**     Nueva     Renovación

Un año 240.00 MXN

Dos años \$ 480.00 MXN

El pago debe hacerse a nombre de la **FUNDACIÓN DRA. SILVIA MACOTELO A.C.** a la cuenta Santander Serfín 65 50277492-4. Para transferencia interbancaria CLABE 014180655027749249. Por favor, inserte la imagen escaneada de su ficha de pago o transferencia bancaria dando clic en el logotipo de la Fundación, y envíe este formulario lleno a [rmdepsiceducativa@gmail.com](mailto:rmdepsiceducativa@gmail.com).



## **Trabajo colaborativo y liderazgo docente dentro de la RIEMS**

### *Collaborative working skills and leadership in teacher training*

Miriam **Mota-Bonilla**  
Bernarda **González-Pérez**

correos electrónicos (*e-mail*): mbmiriam@hotmail.com  
bernarda\_glezperez@yahoo.com.mx

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla  
Casa del Pueblo, Juan de Palafox y Mendoza núm. 27,  
Centro Histórico de Puebla CP 72000, Puebla.  
MÉXICO

Artículo recibido: 03 de diciembre de 2015; aceptado: 05 de octubre de 2016.

#### **RESUMEN**

El objetivo de este estudio es identificar los obstáculos y las bondades presentes en las competencias del trabajo colaborativo y liderazgo en la formación docente, así como crear un programa que ayude a potencializar la experiencia y los conocimientos ya poseídos por los profesores. Esto es importante porque el nivel Medio Superior forma a los futuros universitarios y los prepara con herramientas para enfrentar desafíos; pero a su vez, este mismo nivel enfrenta una problemática diversa que los docentes en lo individual no se encuentran con la capacidad de enfrentar. También es importante que, desde las capacidades que cada uno tiene, contribuya a generar proyectos escolares que desarrollen o solucionen los problemas de diferente índole en las instituciones dadas. Del mismo modo, es importante que sea una herramienta que permita una autoevaluación a los docentes de lo que falta en su desempeño y para que su compromiso con el aprendizaje de sus estudiantes avance, no sólo a obtener notas altas o satisfactorias; sino que exista un aprendizaje útil para la vida.

#### **ABSTRACT**

The aim of this study is to identify the obstacles and the benefits present into collaborative working skills and leadership in teacher training, as well as to create a program that helps to potentiate the experience and knowledge teachers already have. This is important because high-school level shapes the future college students and prepares them with tools to face challenges; in turn, this level confronts teachers with different problems which on an individual basis they lack the abilities to cope with. It is also important that they use the capabilities each one has to contribute in generating school projects that develop or solve problems of different kinds at the institutions. It is also a tool that allows a self-evaluation of teachers about what is missing in their performance and their commitment to the learning advance of their students, not only to get high or satisfactory grades, but getting useful learning for a lifetime.

**Palabras clave:** trabajo colaborativo, liderazgo, formación docente, Educación Media Superior.

**Key words:** collaborative work, leadership, teacher training, High School Education.

## **PROBLEMÁTICA QUE EXISTE EN EL CONTEXTO MEXICANO EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN ESPECÍFICO EN LAS COMPETENCIAS DE LIDERAZGO Y TRABAJO COLABORATIVO**

Según lo expuesto anteriormente, se observa una gran necesidad de que los docentes estén dispuestos a ser versátiles y comprometidos con respecto a su responsabilidad de originar, *en equipo*, un egresado con una formación integral que no sólo sea competitivo dentro del mercado laboral; sino también un ser humano equilibrado en el sentido de que él mismo sea fuente de su propio bienestar en todas las dimensiones que requiere, además de ser una persona que tenga una conciencia participativa dentro de su comunidad.

El acuerdo 447 de la RIEMS señala: "Que en el México de hoy ya no es suficiente que los docentes de la Educación Media Superior (EMS) centren su acción pedagógica en facilitar la adquisición de conocimientos de las asignaturas que imparten. Es indispensable que los maestros trasciendan los propósitos exclusivamente disciplinares y apoyen de manera integral la formación de los jóvenes" (Acuerdo 449, SEP, 2008).

En otras palabras, los educadores hoy en día no sólo deben manejar, con cierto nivel de maestría, el conocimiento de la materia que imparten; sino que además deben tener y desarrollar habilidades y actitudes que puedan enseñar en diferentes ambientes de aprendizaje, incluyendo la vida cotidiana, la utilidad de los conocimientos que se están aprendiendo. Asimismo, deben desarrollar en sus alumnos habilidades y actitudes que les ayuden a enfrentar los retos que puedan traer el futuro y su vida actual.

Hay un proverbio popular que dice que "nadie puede dar lo que no tiene" para referirse a que no sería ético, y menos aún congruente, pedir algo a los estudiantes que el mismo maestro no esté dispuesto a hacer o no tenga la capacidad para hacer o no haya hecho; o no se les puede pedir una conducta determinada si el docente no la ha desarrollado primero. Así, los maestros deben tener dentro de sus competencias los atributos del perfil que se está pidiendo. Un docente que enseña por competencias debe estar en constante desarrollo de nuevas capacidades en una dimensión integral; es decir, reeducándose en competencias profesionales, y en general de vida, que le den un fir-

me cimiento al compromiso de formar conocimientos, habilidades y actitudes con relación a lo que se está transmitiendo en el aula.

La Reforma Integral de la Educación Media Superior tiene retos importantes que es necesario atender y que menciona muy puntualmente en el Acuerdo 442, como la problemática que es crítico atender en los diferentes subsistemas que lo conforman:

a) Cobertura. Existe una falta de cobertura en la Educación Media Superior (EMS) que obedece, entre otros factores, a la alta deserción y la escasa eficiencia terminal. En el contexto de la globalización, donde se requiere, entre muchas otras cosas, mano de obra calificada, México tiene la exigencia de ser más competitivo y no lo logrará sin alcanzar esta meta. El documento de las RIEMS (Acuerdo 442, SEP, 2008) afirma: "La educación que reciban los estudiantes de la Educación Media Superior, debe contribuir a su crecimiento como individuos a través del desarrollo de habilidades y actitudes que les permitan desempeñarse adecuadamente como miembros de la sociedad", también se refiere a que sea accesible a cualquier ser humano que haya acabado la Educación Básica Secundaria, no importando el género, etnia, estrato social, ideología, etc.; esto se relacionará estrechamente con el apartado de "Equidad".

b) Calidad. Implica dar a los estudiantes una formación sólida de valores cívicos y éticos, además de prepararlos en un dominio de conocimientos, habilidades y destrezas necesarios para la vida adulta, y con la firme voluntad de concluir íntegramente los estudios en el tiempo determinado dentro de la modalidad de bachillerato al que estén inscritos. Si bien el concepto de calidad es un concepto polisémico, es decir, engloba diversos significados e incluso se presta a interpretaciones subjetivas, si se habla de calidad dentro de la educación ésta implica varias cosas específicas. No sólo se refiere a una educación integral; sino a una gestión comprometida, y un proceso de enseñanza-aprendizaje que funcione de acuerdo al contexto histórico cultural y económico que permita que los alumnos egresen con mayores oportunidades, además de contar con una infraestructura adecuada. Es posible que haya aspectos que escapen a la visión de este estudio desde el concepto de "calidad", pero los factores mencionados harían pertinente la educación en el nivel medio superior.

c) Equidad. Este es uno de los mayores retos porque significa garantizar a los estudiantes una igualdad de oportunidades, sin importar sus recursos económicos ni el estrato socioeconómico en el que se encuentren; de modo que exista la misma calidad educativa en cualquier institución donde ellos se matriculen y que ésta no sea una condición de exclusión que obstaculice su futuro desarrollo profesional o laboral.

d) Pertinencia y relevancia de los planes y programas de estudio. La pertinencia en los estudios implica dar respuesta a inquietudes tanto de los jóvenes que desean continuar estudiando, como de quienes quieren incorporarse al mercado laboral. Por lo tanto, los programas deben ser acordes con las exigencias de la sociedad, del conocimiento y con la dinámica que requiere dicho mercado. Los planes y programas de estudio deben atender las necesidades de pertinencia personal, social y laboral en el contexto de las circunstancias del mundo actual, caracterizado por su dinamismo y creciente pluralidad. Los jóvenes requieren encontrar en la escuela un espacio significativo y gratificante en sus vidas.

e) Tránsito de estudiantes entre subsistemas y escuelas. La posibilidad de un cambio entre modalidades o escuelas sin que haya problema alguno responde al propósito de subsanar la deserción, por cualquier motivo, y también está dado por la intención de dar reconocimiento a cualquier tipo de subsistema dentro de la Educación Media Superior.

## **El problema**

En este estudio se realiza un diagnóstico para identificar los elementos que permiten el trabajo en forma colaborativa; o lo que falta para fomentar esta competencia tan importante para enfrentar los desafíos que se tienen en el nivel medio superior dentro de la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS). Fue a partir de ella que se creó el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) con la intención de resolver los problemas de dicho nivel, pretendiendo responder a las expectativas del mercado mundial; pero apostando a un mayor desarrollo económico nacional y a cumplir con la formación de las nuevas generaciones, apoyándoles para desarrollar competencias para la vida. De esta manera, plantea grandes desafíos para la transformación de la escuela y, sobre todo,

para los maestros, con el propósito de tener un Marco Curricular Común, siempre atendiendo a los diversos escenarios que se viven dentro de las escuelas en México (Acuerdo 442, SEP, 2008).

Como lo menciona Gómez (2015), en la RIEMS se instituye una nueva forma de enseñar de acuerdo con el enfoque constructivista por competencias. Por tanto, se crea un perfil del egresado al cual debe corresponder el perfil del profesor, recordando que no se le puede pedir a un estudiante que haga algo que el maestro no esté dispuesto a hacer o no haya hecho. En el marco teórico de la RIEMS (Acuerdo 442, SEP, 2008) se establece no sólo el perfil del egresado; sino también las teorías sobre las que se basan las competencias profesionales docentes que se deben tener para lograr las metas de la Reforma. Cabe mencionar que hasta ahora no se ha realizado una evaluación real de los resultados de la formación docente en el PROFORDEMS.

Los profesores tienen la enorme responsabilidad de generar nuevos conocimientos, así como favorecer la adquisición de competencias para la vida dentro de un marco de diversidad en el que uno de los fundamentos principales es desarrollar el liderazgo docente como una actitud de servicio. El docente será quien acompañe y guíe en la adquisición de nuevos conocimientos, como también quien impacta en la actividad de aprender por uno mismo a lo largo de la vida en cualquier circunstancia, en un contexto mundial de cambio tecnológico acelerado. Esta competencia es vital para el desarrollo presente y futuro de los profesionales de todas las disciplinas (Delors, 1996).

Es importante señalar que la formación inicial de un profesor del nivel medio superior se enriquece con la experiencia que adquiere dentro de su labor en el aula, puesto que en las instituciones universitarias de las cuales egresa no se le prepara para la docencia. Es decir, ya tiene ciertos conocimientos y actitudes que lo capacitan para desempeñarse en el ámbito educativo, pero no de manera integral. Es así que, a través de la experiencia, va desarrollando las competencias necesarias para dar los resultados que se requieren dentro de la enseñanza-aprendizaje, por lo que es necesario medir cómo los docentes se han ido adaptando a esta nueva situación que implica la RIEMS, y habilitarlos con herramientas para un cumplimiento y mayor satisfacción del trabajo que desempeñan con sus alumnos.

## **Formación docente**

La concepción de esta categoría tiene varios aspectos desde donde mirarse, porque la formación docente no sólo incluye un cúmulo de conocimientos adquiridos en su trayectoria académica; sino también su experiencia laboral desempeñada en el aula. Esto es de gran importancia porque los profesores son estudiantes inacabados y es crítico que estén siempre dispuestos a seguir aprendiendo nuevas técnicas, nuevos conocimientos y nuevas maneras de impartir sus clases. La sociedad en la que vivimos nos inserta en dinámicas de surgimiento de nuevas maneras en el uso de conocimientos y de nuevos descubrimientos, lo que reta a los educadores de todos los niveles a tener una actitud de apertura hacia nuevos aprendizajes, así como a desaprender lo que ya no funciona para las nuevas generaciones de jóvenes que ingresan.

En los diferentes programas de educación que imponen los organismos internacionales, como la OCDE o el Banco Mundial, se habla de la formación docente como el camino a la calidad educativa para nuestros países, aunque de una manera descontextualizada y carente del conocimiento real de las condiciones que tienen regiones como América Latina y el Caribe. Conciben la capacitación como un problema de adecuación a una estandarización con objetivos preestablecidos, que privilegia en el docente su conocimiento y actualización en contenidos desestimando su formación pedagógica (Torres, 1997).

Los organismos internacionales que marcan las políticas educativas que rigen a los países en la búsqueda de la calidad educativa mencionan y dan recomendaciones acerca de la formación docente en la medida que reconocen a los docentes como los agentes principales para la transformación de la educación. Esta se traducirá en el desarrollo de los países. Es por eso que la definición de "formación docente" depende de la organización y de la finalidad que esta tenga.

La UNESCO (2002) menciona: "El término formación antes del servicio generalmente se utiliza para designar la preparación formal que recibe el docente antes de comenzar a ejercer la profesión docente, en tanto que la formación en servicio generalmente se refiere a la preparación no formal que se lleva a cabo en el lugar de trabajo". Hay que recordar que las condiciones de la profesión docente, en especial en nuestra región de América

Latina y el Caribe, en la gran mayoría de los casos se hacen en el empleo. Los profesores provienen de alguna institución universitaria y toman algún empleo como docentes. A esto se refiere la UNESCO con "formación no formal", a la experiencia dentro del aula que genera ciertas habilidades docentes; pero que en muchos casos puede ser la imitación de algún docente que se ha tenido durante la formación. Es decir, hay una tendencia a repetir patrones de enseñanza dependiendo de la afinidad con los profesores.

La formación docente que comprende el cúmulo de experiencias obtenidas en el ejercicio del trabajo educativo, así como los conocimientos adquiridos en la formación universitaria, da forma al educador y es la base que configura la libertad de cátedra. Es la manera en que un docente expone y se manifiesta en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## **Trabajo colaborativo**

Esta competencia docente del Acuerdo 447 de la RIEMS, en un sentido hermenéutico, habla de "trabajo en equipo"; pero lo hace de manera deductiva, porque en las competencias del egresado en el Acuerdo 444 (Acuerdo 449, SEP, 2008) se habla claramente de que los estudiantes deben desarrollarla como parte de su perfil de egreso para ingresar a alguna institución de educación superior. Partiendo desde el proverbio de que "nadie puede dar lo que no tiene", esta competencia ya no es un acuerdo implícito en la escuela; sino que ahora es una exigencia que marca la Reforma como parte de las habilidades con las que debe contar un docente.

Algunos autores que hablan sobre el trabajo en equipo hacen énfasis en esta competencia, pues es considerada una ventaja competitiva (Torrelles y otros, 2011). Así, citan: "Los equipos empiezan a ser la principal forma de trabajo, considerada como una unidad, que puede generar más beneficios a las organizaciones que un simple trabajador (Alcover, Gil y Barrasa, 2004; Ellis et al., 2005; Gruenfeld et al., 1996; Hollenbeck et al., 2004; Rousseau et al., 2006). No se da tan sólo en organizaciones privadas, sino que también en estamentos y organismos públicos, y estos se reflejan de diferentes formas, no existe un único tipo de equipo (proyectos, equipos paralelos, equipos de administración, trabajo en equipo) (Cohen y Bailey, 1997; Ellis et al., 2005; Sundstrom; McIntyre, Halfhill y Richards, 2000)". Su categorización es relativa-

mente nueva y estos mismos autores la definen de la siguiente manera:

"La competencia de trabajo en equipo incluye el conocimiento, principios y conceptos de las tareas y del funcionamiento de un equipo eficaz, el conjunto de habilidades y comportamientos necesarios para realizar las tareas eficazmente, sin olvidar las actitudes apropiadas o pertinentes por parte de cada miembro del equipo que promueven el funcionamiento del equipo eficaz." (Canon-Bowers et al., 1995: 333).

En este estudio se habla de trabajo colaborativo en un sentido más integral. Es estratégico porque es importante para la gestión educativa y para resolver los problemas que implica el objetivo de desarrollar competencias para la vida y que estas sean generalizadas a todos los subsistemas del nivel Medio Superior. Jiménez menciona que el trabajo colaborativo es importante porque "es el intercambio de ideas y acciones de los miembros implicados en el proceso de gestión de la organización, lo que incluye la promoción de ideas, actividades formativas y propuestas de acción. Cada miembro del grupo debe ser asignado a tareas según sus habilidades, conocimientos que son su fuerte" (Jiménez, 2009).

Por lo anterior, concluimos que el trabajo colaborativo incluye una serie de actividades interdisciplinarias, pues el perfil de los docentes que trabajan en las instituciones que imparten el nivel Medio Superior lo hace necesario. Ya que los docentes provienen de diferentes disciplinas, se fomenta una creación de sinergias orientadas hacia la consecución de los objetivos de la institución donde laboran, así como a responder a las nuevas circunstancias que exigen las autoridades en materia de enseñanza en las aulas.

Esta competencia requiere de habilidad en la comunicación de manera asertiva, cierto grado de apertura a las opiniones de los demás, sobre todo a recibir corrección o críticas de sus colegas o compañeros como parte de su crecimiento profesional, y conocimiento del equipo y de las circunstancias.

Lo que se pretende es dejar la práctica en la que los maestros trabajaban y preparaban su clase de manera aislada, lidiaban con los problemas solos y, a menos de que fuera algo extraordinario, entonces sí intervenía la dirección de la escuela. Hoy día, se busca crear ambientes de aprendizaje donde no sólo interactúan los estudiantes con los maestros; sino también otros docentes complementando el trabajo, así como padres de familia y admi-

nistración de la escuela apoyando la labor docente en beneficio de todos.

## **Liderazgo**

Esta competencia se entiende, de manera coloquial y desde una perspectiva empresarial, como la dirección o se denota en la persona que administra y tiene la responsabilidad de la escuela. Así se entiende también en la RIEMS, en el Acuerdo 449 que dicta cada una de las competencias del director como el líder y autoridad escolar (Acuerdo 449, SEP, 2008). Sin embargo, si se concibe esta competencia como exclusiva de alguien que ocupa el puesto de un gerente o director, se suele tomar una actitud pasiva y de dependencia hacia la autoridad de la institución donde se labora.

Empero, la naturaleza del trabajo docente, en el que se hace uso de la libertad de cátedra, crea una clase en la que el profesor necesita ejercer una actitud de liderazgo que guíe, dirija y capacite a sus alumnos en los conocimientos, habilidades y actitudes que demanda su asignatura.

Por esta razón, basándonos en la teoría de Carl Rogers, se hablará de liderazgo como una actitud del docente en analogía con el terapeuta. Los seres humanos necesitamos de la educación para el crecimiento de habilidades de todo tipo que nos ayuden a sobrellevar con éxito las relaciones con las personas, así como insertarnos en la sociedad; lo que puede equipararse a ser sanados de nuestros vicios, de los malos hábitos o de aquellas cuestiones que no nos dejan avanzar hacia las metas planteadas o tenemos determinados "puntos ciegos" que moldean la conducta de manera inconsciente hasta que, por *insights*, podemos darnos cuenta de lo que no funciona en ella.

De esta manera el docente se convierte en una especie de terapeuta. Entonces, es aplicable que la forma de ser del docente debería ir encaminada hacia el acompañamiento para adquirir nuevos conocimientos, confiando en la otra persona y respetando por completo su punto de vista, y no que influya directamente en ella (Rogers, 1997), sino como una opinión que contribuye al resto del equipo, de una comunidad llamada sociedad, familia, etcétera.

Ampliando esta categoría, ese trata de una actitud de servicio hacia los demás, una actitud democrática, y de búsqueda del bienestar social y del bien común. Una

actitud basada en congruencia, autenticidad y libertad para ser. Una actitud emprendedora, que potencializa y encauza las habilidades de los demás para que las metas institucionales y sociales se consigan. Sin ponerle una tipificación, cada profesor tiene un liderazgo basado en la personalidad, experiencia y habilidades que moldean su hacer en el aula. Delgado (2011) plantea:

El liderazgo está relacionado con ejercer en una persona o en un grupo las funciones de dirección, dominio o influencia en beneficio del desarrollo humano, se ha conceptualizado como una función, una cualidad y una propiedad que reside en el grupo y que dinamiza la organización.

Se entiende entonces como una cualidad o actitud que tiene cierto grado de autoridad sobre un grupo, pero que se usa a favor de este para un desarrollo de la colectividad. Nuestras escuelas funcionan en una estructura piramidal en la cual la dirección tiene la función de administrar, vigilar y tomar decisiones que vayan en beneficio de la institución en su conjunto, y la reforma justo busca hacer que el docente apoye la gestión dentro de la escuela con propuestas de solución a los problemas que se presentan en el colectivo específico.

La idea a la que llegamos en esta investigación es: Liderazgo y Trabajo colaborativo se encuentran implícitos en las competencias genéricas que describen el perfil del egresado, las competencias profesionales docentes y, sin lugar a duda, en las competencias del director. Estas tres categorías consideran como parte de sus competencias y atributos el liderazgo, que también se manifiesta en el trabajo colaborativo como parte de la función del docente orientada hacia la calidad educativa.

Sin embargo, dichas categorías son muy descriptivas. El soporte de estas competencias son las maneras de ser y los rasgos de personalidad que los seres humanos imprimen en sus labores, manifestados en los "haceres" o tareas que dan como resultado las competencias. De otra manera, los objetivos a alcanzar se volverían impensables o difíciles de lograr.

## **METODOLOGÍA**

Esta investigación es descriptiva con enfoque cuantitativo porque se busca identificar los factores que influyen en la falta de trabajo colaborativo y actitud de liderazgo dentro del trabajo docente; así como diseñar la estrategia

adecuada, con base en el estudio antes mencionado, que permita hacer un análisis de los elementos que hacen falta para incrementar el desempeño docente en el trabajo colegiado. Se hará también la detección de necesidades para determinar el plan de acción a seguir.

El universo son los docentes de la preparatoria Benito Juárez García de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, se compone de 90 maestros y se ha tomado una muestra de 35%. Los docentes pertenecen de diferentes áreas y disciplinas, la mayoría son de Puebla y tienen alguna maestría dentro de su área, ya sea disciplinar o en docencia. Se utilizó como instrumento un cuestionario dirigido a los docentes.

El instrumento utilizado tiene 2 variables que son Liderazgo y Trabajo colaborativo.

*Liderazgo:* es una variable actitudinal que mide el grado de compromiso con la institución en la que labora el docente, su espíritu de servicio, su libertad para crear o para expresar su opinión, la voluntad de cumplir con sus promesas y acuerdos con alumnos y compañeros de trabajo, y el conocimiento que tiene de los objetivos de la institución, así como la misión y la visión, y si las comparte. Esto es necesario porque los liderazgos deben estar dirigidos hacia resolver los problemas de la institución para garantizar que exista un ejercicio profesional con propósito.

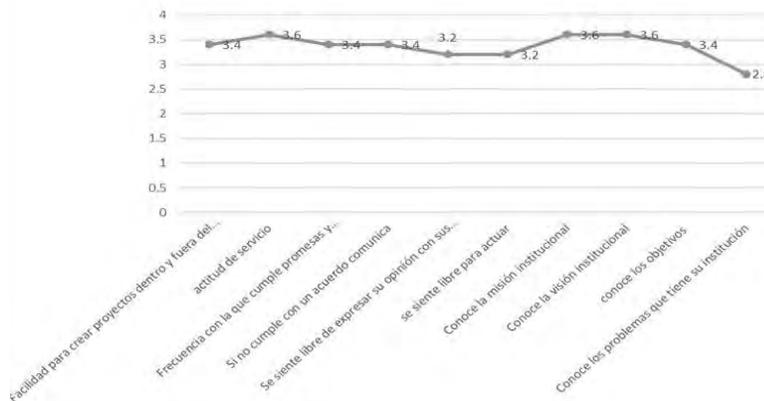
*Trabajo colaborativo:* en esta variable se mide si la labor con los compañeros de trabajo es sólo algo más por hacer o si realmente es una expresión del compromiso, o algo necesario para resolver problemas, si surgen nuevas ideas o proyectos escolares en grupo y si se alcanzan los objetivos o simplemente no se ha probado. También se hacen preguntas de acuerdo a los atributos que marca la RIEMS en el Acuerdo 447, que dicta para la competencia docente número 8: "Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional" (Acuerdo 447, SEP, 2008).

Esta variable mide el grado en que los atributos de la competencia docente número 8 se desarrollan o no dentro de la institución.

## **RESULTADOS**

La Figura 1: Actitud de liderazgo docente, muestra ciertas contradicciones dentro de los profesores. Los puntos más altos son las respuestas donde Actitud de servicio tiene 3.6, así como la afirmación de conocer la misión y la vi-

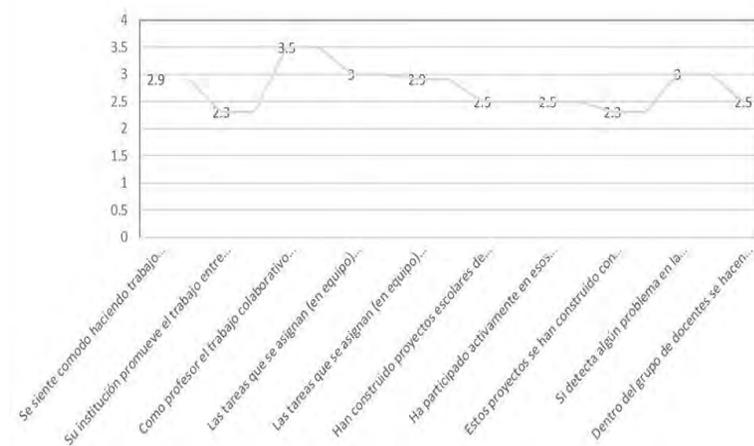
Figura 1. Actitud de liderazgo docente



sión de la institución. Sin embargo, el punto más bajo es "¿Conoce los problemas que tiene su institución?" con 2.8. Hay que señalar que el promedio es de 3.3 y el último resultado resulta ser importante porque la contradicción se encuentra en que hay un alto grado de posibilidad de proponer; sin embargo, no se conocen los verdaderos problemas que tiene la institución. Es probable que haya un trabajo parcializado, mas no integral; es decir, la libertad de cátedra dentro del aula es respetada, empero, los docentes no se están interesando por los problemas reales que atañen a toda la comunidad escolar.

La Figura 2: Trabajo colaborativo, tiene un promedio más bajo que la del liderazgo docente, ya que se calculó en 2.9. Ambos resultados están relacionados. La idea de este estudio es buscar la coherencia en

Figura 2. Trabajo colaborativo.



las respuestas para poder detectar los elementos que falta por habilitar en las competencias. Los puntos más bajos en la gráfica son "¿La institución promueve el trabajo entre docentes?", cuyo resultado es de 2.3, y "¿Estos proyectos son construidos con el apoyo del personal administrativo y los asesores técnicos pedagógicos?", también con 2.3. Junto con la última pregunta de la gráfica de Liderazgo docente se puede observar que está faltando comunicación entre el personal administrativo y los docentes.

Es probable que los proyectos escolares sean asignados entre academias o en forma individual; sin embargo, no ha habido un consenso para hacer proyectos que realmente tengan un impacto benéfico en todos los niveles de la institución. El punto más alto es para la pregunta "¿Como profesor el trabajo colaborativo es necesario?" con 3.5. Esto significa que la mayoría de los docentes encuestados saben qué es lo que se requiere; pero según los resultados de la gráfica anterior, falta mejorar el ambiente, pues hay resistencia para expresarse de manera libre con los docentes y el personal administrativo, así como hay consideraciones para actuar de manera libre.

Es necesario reconocer que se denota un gran compromiso por parte de los docentes para hacer un buen trabajo y el trabajo entre academias funciona; pero falta que exista un mayor apoyo entre academias, junto con el personal que dirige la institución.

## CONCLUSIONES

Con base en los resultados de la investigación, es necesario destacar que la cultura organizacional, el ambiente donde se labora y el estilo de liderazgo de la dirección impactan de manera importante para lograr armonía entre los docentes y, de esta manera, generar proyectos integrales con una visión de beneficio no sólo para los estudiantes, sino para

toda la comunidad de la institución. De esta forma, se atendería eficazmente la competencia número 8 enunciada en el Acuerdo 447, que tiene que ver con el involucramiento de los docentes, como una contribución, a la gestión escolar.

Las competencias de Trabajo colaborativo y Liderazgo son algo que se sobreentiende en las instituciones, se hace un trabajo interdisciplinario como una tarea más a la que están obligados los profesores; mientras que se observa una falta de espíritu de servicio real hacia los colegas, o una expectativa ante la oportunidad de seguirse desarrollando en su profesión a través de las tareas dentro de la gestión educativa o generando nuevos proyectos dentro de la escuela. Sin embargo, esto depende de la personalidad, la vocación y las circunstancias en las que se encuentra laborando cada docente.

Algo que es muy importante es la cultura institucional, pues depende mucho de la visión que tiene el director para formar o encauzar al equipo. Así, factores como la comunicación, simpatía, empatía, asertividad o el grado de experiencia influyen en la creación de equipos y en que los docentes sientan menos carga para desempeñar esta labor.

A casi 8 años de instituida la Reforma Integral para la Educación Media Superior, no se ha logrado una apropiación de ella dentro del ambiente escolar en el dicho nivel. Las autoridades educativas mexicanas han hecho esfuerzos sin lograr mucho, pues la evaluación educativa docente a la que ahora están sometidos los profesores no comprende un contexto ni una formación real para ellos. Se observa que hay lagunas en la aplicación de lo que marca la RIEMS.

Influyen también factores como la falta de conocimiento y comprensión del alcance y sentido que implica implementar el modelo constructivista por competencias, y de lo que los docentes necesitan para tener los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desarrollarlas. También hace falta exigir a la autoridad mexicana una capacitación que vaya de acuerdo con las exigencias y el contexto de cada escuela, ya que no es lo mismo ser maestro en la ciudad que ser maestro rural, por poner un ejemplo somero, porque México tiene diversos contextos que hacen difícil una estandarización de la implementación de la reforma.

Es necesario crear un sistema que atienda las necesidades de cada escuela; pero sin olvidar los objetivos que se quieren alcanzar con esta política educativa y evaluar si

se está logrando lo que se pretende. De esta forma, será posible tomar decisiones con una visión del todo; pero con una mayor aprobación de docentes y directores de las escuelas a nivel nacional. La idea es crear propuestas nuevas que contribuyan a una mayor aceptación del modelo que establece la RIEMS para que se pueda probar de manera real y entonces surja, efectivamente, una evaluación con indicadores que permitan hacer una mejora continua de nuestras instituciones. Es necesario recordar los ideales humanistas: los docentes somos seres humanos, no números o máquinas que sólo cumplen metas institucionales, estatales o de políticas nacionales.

Lo que se propone es un programa que apoye a desarrollar una comunicación libre entre docentes y que ayude tanto a la dirección como a los profesores a reducir la brecha entre ellos, así como entre academias; que los apoye a identificar las principales necesidades y las que requieren prioridad, todo dentro de la cultura organizacional, generando una coherencia entre lo que se "debería" hacer y lo que realmente se hace.

## REFERENCIAS

- Acuerdo 442, SEP. (2008). *Reforma Integral para la Educación Media Superior*. México.
- Acuerdo 447, SEP. (2008). *Reforma Integral para la Educación Media Superior*. México.
- Acuerdo 449, SEP. (2008). *Reforma Integral Para la Educación Media Superior*. México.
- Delgadillo, I. (enero de 2011). *Odiseo, Revista electrónica de pedagogía*. Obtenido de <http://www.odiseo.com.mx/bitacora-educativa/liderazgo-director-educacion-media-superior-mexico>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. España: Santillana.
- Gomez, E. (2015). *Antología Seminario de Planeación y Evaluación en Educación Superior*. p. 86.
- Jiménez, K. (2009). Propuesta estratégica y metodológica para la gestión en el trabajo colaborativo. *Educación*, 95-107.
- Rogers, C. (1997). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Paidós Iberica.
- Torrelles, C., Coiduras, J., Isus, S., Carrera, F. X., París, G., & Cela, J. M. (2011). Competencia de trabajo en equipo: definición y categorización. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 329-344.
- Torres, R. (1997). *¿Mejorar la educación básica? Las estrategias del Banco Mundial*. Recuperado de biblioteca. uahurtado.cl/UJAH/Reduc/pdf/pdf/8052.PDF
- UNESCO. (2002). *Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001310/131038so.pdf>

# Alfabetización emergente en niños preescolares: Efectos indirectos de la capacitación a sus maestras<sup>1</sup>

*Children's changes in emergent literacy development: Indirect effects on children*

Lizabeth O. Vega-Pérez<sup>1a</sup>, Miguel Ángel Montes de Oca Hernández<sup>1a</sup>

María Fernanda Poncelis Raygoza<sup>1a</sup>, Esperanza Guarneros Reyes<sup>1b</sup>

Natalia Abigail Esquivel Sánchez<sup>1a</sup>, Germán Pérez Estrada<sup>2</sup>

correos electrónicos (*e-mail*): lvega@unam.mx, migui\_psychho@yahoo.com.mx, psinininos@hotmail.com,  
esperanzagr@gmail.com, nat\_abi@hotmail.com, g\_topil@yahoo.com.mx

<sup>1</sup>Universidad Nacional Autónoma de México

<sup>a</sup>Facultad de Psicología, <sup>b</sup>FES Iztacala

Cub E 205, Edif. E. Ciudad Universitaria, Av. Universidad 3004, Col. Copilco-Universidad, CP 04510, Ciudad de México.

México

<sup>2</sup>Universidad Pedagógica Nacional

Carretera al Ajusco No. 24 Col. Héroes de Padierna, Delegación Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México.

México

Artículo recibido: 26 de mayo de 2016; aceptado: 24 de enero de 2017.

## RESUMEN

Se presentan los cambios en el desarrollo de la alfabetización emergente en niños preescolares cuyas maestras participaron en un programa de capacitación sobre estrategias para la promoción del desarrollo del lenguaje oral y escrito de sus niños. Participaron 41 niños de tercer grado de preescolar con una edad promedio de 5 años 3 meses, de cuatro Estancias para el Bienestar y Desarrollo Infantil (EBDI) del ISSSTE de la Ciudad de México. Los niños fueron asignados a tres grupos experimentales (i.e., programa de capacitación y manual multimedia, sólo programa de capacitación, sólo manual multimedia), y un grupo control (sin programa y sin manual) dependiendo de las acciones que se realizaron con las maestras. Se evaluó individualmente a cada niño con el instrumento para evaluar habilidades precurrentes para la lectura (EPLÉ) y con dos subtests (Conceptos de texto impreso, identificación de letras) del instrumento de observación de los logros de la lectoescritura inicial (IOLEI). Se obtuvieron diferencias significativas en el puntaje total del desarrollo del lenguaje oral y escrito a favor de los grupos cuyas maestras participaron en el programa de capacitación ( $F(3, 36) = 4.079; p < .014$ ). En cuanto a resultados específicos, existen algunos resultados que es necesario discutir en términos de las variables extrañas que pudieron estar afectándolos. La discusión se centra en las ventajas de las características del programa de capacitación y el manual multimedia que se utilizaron para promover en las maestras el uso de estrategias que estimulan el desarrollo de la alfabetización emergente.

## ABSTRACT

Children's changes in emergent literacy development are presented once their teachers were exposed to a training program to promote oral and written language development. Teachers and their children were randomly assigned to three experimental groups and one control group in terms of they received the training program and a multimedia handbook, only the training program, only the multimedia handbook, or nothing. They were 41 preschool children (5 year, 3 months old average) from four daycare centers in Mexico City. Children were individually evaluated with Instrumento para evaluar habilidades precurrentes para la lectura (EPLÉ) and concepts about print and letter identification subtests of Instrumento de observación de los logros de la lectoescritura inicial (IOLEI). Results show significance differences favoring experimental groups in general oral language development ( $F(3, 36) = 4.079; p < .014$ ). Other results are analyzed in terms of strange variables that could affect these results. Discussion oversights the advantages of both, training program and handbook characteristics to promote changes in teachers strategies to stimulate children's emergent literacy.

**Palabras clave:** desarrollo del lenguaje, alfabetización emergente, niños preescolares, capacitación a docentes, manual multimedia.

**Key words:** language development, emergent literacy, preschool children, teacher education, multimedia handbook.

<sup>1</sup> Los autores agradecen a la DGAPA de la UNAM, su apoyo para la realización de este trabajo, a través del proyecto PAPIIT IT 300514. Se agradece a la C. Cecilia Alonso de la Parra, alumna de la Facultad de Psicología de la UNAM, su colaboración en la aplicación de los instrumentos.

El lenguaje es una conducta comunicativa, una característica específicamente humana que desempeña importantes funciones a nivel cognoscitivo, social y de comunicación (Puyuelo, 2003). Es un instrumento que facilita la interacción social, el aprendizaje y la adquisición de conocimientos y elementos culturales, se encuentra conformado por cuatro aspectos: escuchar, hablar, leer y escribir. Su desarrollo es un proceso que comienza desde el nacimiento y continúa a lo largo de toda la vida. Su uso se aprende a través de interacciones sociales y de la observación de las personas que forman parte de los contextos en los que se desenvuelve un individuo (Vega, 2011).

La etapa preescolar es de gran importancia para el desarrollo del lenguaje debido a que en esta etapa el niño amplía su lenguaje oral, su capacidad de escucha y va descubriendo el uso del lenguaje y su aplicación con relación a la lectura y escritura. Lo anterior se remarca en lo establecido en el Programa de Educación Preescolar (PEP) 2011, que plantea como prioridades básicas que los niños: "adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna, mejoren la capacidad de escucha, amplíen su vocabulario y enriquezcan el lenguaje oral en situaciones variadas, desarrollen interés y gusto por la lectura, usen diversos tipos de texto y sepan para qué sirve, se inicien en la práctica de la escritura al expresar gráficamente las ideas que quieren comunicar, reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura" (Secretaría de Educación Pública, 2011, p. 17).

De acuerdo con Garton y Pratt (1991), la conciencia metalingüística, constituida por la conciencia fonológica, la sintáctica, la semántica y la pragmática permiten vincular la alfabetización temprana y la posterior, de manera que el conocimiento del lenguaje desarrollado en los años preescolares facilita posteriormente la lectura. Estas autoras conciben a la alfabetización como el desarrollo del lenguaje hablado y escrito desde sus inicios en la primera infancia hasta su dominio como sistema de representación para la comunicación con los demás. Es así como se enfatiza la continuidad entre el desarrollo del lenguaje oral y el desarrollo del lenguaje escrito en los años preescolares.

La estrecha relación y semejanza entre el lenguaje oral y el escrito permite afirmar que el lenguaje oral sienta las bases para el aprendizaje de las características del lenguaje escrito. En los años preescolares, el niño va

descubriendo estas últimas, que son precisamente las que le facilitan el acceso a la instrucción formal del lenguaje escrito (Vega, 2003).

Durante la etapa preescolar se proporciona a los niños diversos momentos y oportunidades para la adquisición y desarrollo del lenguaje escrito, que les permiten desarrollar vocabulario, identificar diferencias y relaciones entre lenguaje oral y escrito, aprender que el lenguaje transmite significados, el uso de libros, funciones y formas del lenguaje escrito, los convencionalismos del texto impreso, que el habla se puede segmentar en unidades, comprender qué es una letra, una palabra u oración y reconocer una letra o palabra, entre otros (Vega, 2003, 2006), puesto que el aprendizaje de la lectura y la escritura comienza antes de que se inicie la enseñanza de las estructuras formales del código escrito (Ferreiro, 1994, Goodman, 1986; Seda, 2006; Seda y Abramson, 1990; Smith, 1985; Vega, 2002, 2006).

Los niños adquieren el conocimientos, habilidades y actitudes sobre el lenguaje escrito a través de la observación y participación activa en actividades cotidianas relacionadas con la lectura y la escritura en su casa, en la escuela y en la comunidad. A este conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes se le denomina en inglés *emergent literacy* (Teale y Sulzby, 1986), y se ha traducido al español como alfabetización temprana (McLane y McNamee, 1999), evolución alfabetizadora (Seda, 2001), desarrollo de la alfabetización (Vega, 2003, 2006) y alfabetización emergente (Vega y cols., 2014).

El desarrollo de la alfabetización en un sentido más amplio se refiere a los conocimientos, habilidades y actitudes relacionados con el lenguaje escrito que los niños adquieren cuando aún no son alfabetizados de manera convencional, e incluye los intentos de los niños por interpretar símbolos o comunicarse mediante ellos (Dixon-Krauss, 1996; Justice y Kadaraveck, 2002). El desarrollo de la alfabetización comprende desde el nacimiento hasta la instrucción en lectura y escritura de manera convencional, que generalmente comienza en la primaria (Vega y Macotela, 2007).

El desarrollo de la alfabetización en la etapa preescolar, de acuerdo con Vega (2009) se basa en seis premisas: 1) la mayoría de los niños aprende a leer y escribir a temprana edad, desde los 2 o 3 años pueden identificar etiquetas, señales y logotipos. 2) El lenguaje oral, la lectura y la escritura se desarrollan de manera

concurrente e interrelacionada. 3) El aprendizaje de la lectura y la escritura es un proceso de desarrollo que se da de diferentes maneras y a diferentes edades, dependiendo las características del individuo y del contexto. 4) El conocimiento de las funciones del lenguaje escrito es parte integral del proceso de desarrollo que se está llevando a cabo. La mayoría de las actividades relacionadas con la lectura se dirigen a algún objetivo que va más allá del propio lenguaje escrito. 5) Los niños aprenden a partir de la participación activa y, 6) El número y naturaleza de las actividades cotidianas relacionadas con la alfabetización afecta el desempeño posterior en lectura y escritura convencional. Mientras más participe un niño en actividades cotidianas que involucren lectura y escritura, su desempeño posterior en la lectura convencional será mayor (Vega, 2006; Vega y Macotela, 2007).

El papel que desempeñan los adultos en el desarrollo de la alfabetización es importante, ya que disponen el ambiente, las condiciones que estimulan el desarrollo y proporcionan ayuda social temprana. Los niños que interactúan y conversan con adultos que les ayudan en el lenguaje, ingresan a la escuela dotados de habilidades comunicativas útiles que les permiten mantener interacciones verbales fluidas y articuladas con sus iguales y maestros (Garton, 1994). El desarrollo del lenguaje hablado y escrito se ve facilitado por la interacción activa del niño con un adulto preparado para proporcionarle ayuda, guía y apoyo (Vega, 2006).

De acuerdo con Morrow (2001), los adultos son modelos que estimulan, orientan y refuerzan la expresión del lenguaje, proporcionan oportunidades de participación en ambientes o contextos que facilitan el lenguaje oral por medio de tres mecanismos: el primero, un ambiente estimulante; el segundo, una interacción apropiada con adultos y niños que estimule el interés por el lenguaje, modele las relaciones con él y refuerce los intentos del niño por hacerlo; el tercero, un clima emocional que apoye y motive el interés del niño hacia la lectura, la escritura y el lenguaje en general.

Los padres y maestros son fundamentales para el desarrollo del lenguaje oral y escrito en la edad preescolar, ellos son quienes proveen ambientes ricos en estimulación al modelar conductas, habilidades y actitudes relacionadas con el lenguaje; guiar la participación de los niños y proporcionar andamiaje y reforzamiento a las conductas relacionadas con el lenguaje oral y escrito en las actividades cotidianas, creando

puentes entre lo conocido y lo nuevo, transmitiendo actitudes y conocimientos respecto del lenguaje oral y escrito que son valorados en una comunidad específica (Barrath-Pugh, 2000; Jordan, Snow y Porsche, 2000; Neuman, 2000; Soderman, Gregory y O'Neill, 1999; Vega, 2005, Vega, 2009).

La alfabetización temprana permitirá a los niños tener más adelante las habilidades necesarias para el aprendizaje convencional de la lectura y la escritura. Depende también de las oportunidades que tiene el niño de estar en contacto con materiales y con adultos que promueven el desarrollo del lenguaje oral y escrito, de ahí la relevancia de generar programas de promoción en niños y capacitación a padres y maestros para compartir actividades que complementen y fomenten las habilidades de los niños.

Con relación a la participación de los docentes se han identificado las siguientes prácticas efectivas para apoyarlos en su proceso de cambio al adoptar nuevas prácticas en la enseñanza y promoción de la lectura en diversas etapas (Anders, Hoffman y Duffy, 2000, como se citan en Vega y Flores, 2008; Bergen, 2009):

- Un apoyo constante, intensivo y focalizado en las necesidades expresadas por el docente.
- Supervisión y retroalimentación en el contexto escolar y acotada a la propia práctica educativa.
- Oportunidades y herramientas para la reflexión sobre la práctica en forma sistemática durante el proceso de cambio.
- Posibilidad de discusión, diálogo y negociación sobre las condiciones de cambio.
- Participación voluntaria, capacidad de decidir sobre la involucración.
- Colaboración entre grupos de profesionales, por ejemplo entre docentes e investigadores universitarios.

Varios de estos elementos se retomaron en el programa de capacitación en el que participaron las maestras de los grupos a los que pertenecen los niños de esta investigación y que se reportan en otro documento (Vega y cols., en preparación).

De tal suerte que el objetivo del presente trabajo es presentar evidencia de los cambios en la alfabetización emergente en los niños preescolares cuyas maestras participaron en el estudio de capacitación mencionado.

## MÉTODO

### Participantes

Participaron 41 niños de tercer grado de preescolar con una edad promedio de 5 años 3 meses, de cuatro Estancias para el Bienestar y Desarrollo Infantil (EBDI) del ISSSTE de la Ciudad de México. Se seleccionaron al azar 10 niños de cada una de las EBDI participantes con el fin de tener evidencia de los efectos indirectos del programa capacitación a maestras en los niños. La tabla 1 muestra la distribución de los niños participantes.

### Diseño

Diseño factorial de 2X2 (con programa de capacitación, sin programa de capacitación) (con manual multimedia, sin manual multimedia) (véase tabla 2).

### Escenario

La evaluación se realizó en los espacios que cada estancia destinó para ello: salas de preescolar (3), biblioteca, oficina del departamento de psicología y el aula de cantos y juegos. En todos los escenarios había mesas y sillas adecuadas al tamaño de los niños. Se procuró que en todos los casos, la aplicación de la evaluación se realizara en un entorno libre de ruidos y distracciones.

### Instrumentos

*Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura* (EPL) (Vega, 1991)

Tiene como objetivos: 1) Determinar la presencia o ausencia de habilidades precurrentes para la lectura, 2) Predecir la ejecución posterior en lectura, 3) Proveer las bases para el desarrollo de secuencias instruccionales que puedan fortalecer las habilidades identificadas como deficientes, 4) Coadyuvar a prevenir o remediar los problemas que impiden la adquisición exitosa de la lectura.

El EPL consta de 10 subpruebas, que miden habilidades que de acuerdo a la evidencia empírica se relacionan con una adquisición exitosa de la lectura y que pertenecen a dos grandes esferas denominadas por Vellutino y Scanlon (1982): Codificación semántica y Codificación fonética

Puede ser aplicado a niños de preescolar y de primer grado de primaria, la aplicación es individual y

**Tabla 1.** Descripción de los niños participantes de cada EBDI.

EBDI	Niñas	Niños	Edad promedio
<b>Grupo experimental 1</b>	4	7	5 años 0 meses
<b>Grupo experimental 2</b>	5	5	5 años 6 meses
<b>Grupo experimental 3</b>	5	5	5 años 1 meses
<b>Grupo control 4</b>	5	5	5 años 2 meses

dura en promedio 20 minutos. Ofrece puntajes crudos, que pueden ser convertidos a porcentajes.

Para información sobre indicadores de validez y confiabilidad de este instrumento consultar Vega (1998) y Abad (2010). La tabla 3 muestra el contenido, el número de reactivos y el puntaje total para cada subprueba.

*El Instrumento de Observación de los logros de la lectoescritura inicial* (IOLEI) (Escamilla, Andrade, Basurto y Ruiz, 1996)

Su objetivo es proporcionar información sobre el conocimiento del lenguaje escrito antes y al inicio de la alfabetización convencional.

Consta de seis subpruebas, pero para la presente investigación sólo se utilizaron dos:

- *Identificación de letras:* permite identificar si el niño tiene conocimientos sobre las letras del abecedario, mayúsculas y minúsculas, y si las identifica por nombre, sonido y/o palabra.

**Tabla 2.** Diseño del estudio (Factorial 2X2).

	<i>con Programa</i>	<i>sin Programa</i>
<i>con Manual</i>	<b>Grupo experimental 1</b>	<b>Grupo experimental 3</b>
<i>sin Manual</i>	<b>Grupo experimental 2</b>	<b>Grupo control 4</b>

**Tabla 3.** Contenido del EPLE.

SUBPRUEBA	Reactivos	Puntos
1. Pronunciación correcta de sonidos del habla	15	15
2. Discriminación auditiva	10	10
3. Análisis y síntesis auditivas	20	20
4. Recuperación de nombres ante la presentación de láminas	10	10
5. Seguimiento de instrucciones	10	10
6. Conocimiento del significado de las palabras	10	20
7. Sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas	15	20
8. Repetición de un cuento captando las ideas principales y los detalles	10	10
9. Diferencia entre dibujo y texto	10	10
10. Expresión espontánea	5	10
TOTAL	115	135

- *Conceptos de texto impreso:* identifica el uso adecuado de los libros, conocimiento de que es el texto el que transmite el mensaje, principios de dirección de la lectura, concepto de letra, concepto de palabra, concepto de los signos de puntuación y decodificación del mensaje.

Cada subprueba es de aplicación individual con una duración de aproximadamente 20 minutos por niño. Para información sobre los indicadores de validez y confiabilidad de este instrumento consultar Escamilla, Andrade, Basurto y Ruiz (1996).

### Procedimiento

Se requirió autorización a las autoridades de las EBDI y se informó el objetivo de la investigación. Posteriormente cada estancia asignó los espacios para evaluar a los niños. Antes y después de la implementación del programa a educadoras, se aplicaron a los niños el EPLE y las 2 subpruebas del Instrumento de Observación de los logros de la lectoescritura inicial. Se emplearon entre 2 y 3 sesiones de evaluación para cada niño. Posteriormente se observó a los niños dentro de las aulas durante las actividades cotidianas. Para la evaluación de los efectos del programa en el desarrollo de los niños, se realizó el aná-

lisis de varianza de 2 factores (programa de capacitación y manual multimedia) con dos categorías cada uno (presencia y ausencia), tomando como variables dependientes los puntajes en las pruebas aplicadas.

### RESULTADOS

Los análisis y resultados que se presentan corresponden a los puntajes de cambio (puntaje posttest/puntaje pretest) para cada uno de los aspectos evaluados en cada grupo.

Los análisis de significancia de dichos resultados se efectuaron mediante un análisis de varianza de dos vías, de acuerdo al diseño utilizado (véase tabla 2.)

### Desarrollo del lenguaje oral (Total EPLE)

En cuanto al desarrollo del lenguaje oral en general, los resultados muestran que en todos los grupos hubo ganancias en los puntajes, siendo mayores en los grupos 1 (programa y manual) y 3 (manual). Llama la atención que el grupo 2 (sólo programa) tuvo ganancias menores que el grupo control (G4) (véase Figura 1).

Los resultados del ANOVA indican que las diferencias entre los grupos en las respuestas del EPLE fueron significativas,  $F(3, 36) = 4.079$ ;  $p < 0.14$ . En la comparación de la prueba post hoc de Tuckey, la media del G1 (Con programa y manual) es significativamente más alta que la media del G2 (Con programa, sin manual). La media del G3 (Sin programa, con manual) también es significativamente más alta que la del G2 (Con programa, sin manual): El resto de las diferencias no es significativo.

### Desarrollo del lenguaje oral: habilidades específicas

Los resultados muestran que el Grupo 1 (Con programa y manual) tuvo mayores ganancias que el resto de los grupos en 3 de las subpruebas: S1. Pronunciación correcta de los sonidos del habla, que corresponde a la codificación fonética, S7, sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas y S10, expresión espontánea. Estas últimas corresponden a la codificación semántica.

El grupo control (G4) tuvo mayores ganancias en la subprueba 3, análisis y síntesis auditivas, que corresponde a la codificación fonética y en la 4, recupera-

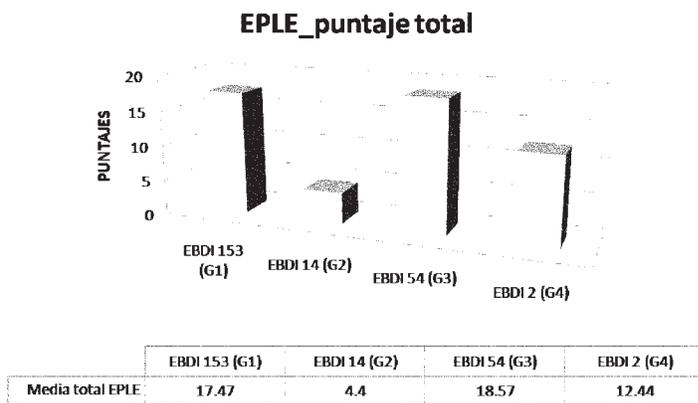


Fig. 1. Puntajes de diferencia en las respuestas del EPLÉ.

ción de nombres, que corresponde a la codificación semántica.

El grupo 2 (sólo programa) fue superior en la subprueba 8, repetición de un cuento, que corresponde a la codificación semántica. Estos resultados se pueden observar en la Figura 2.

Los resultados del ANOVA indican que sólo existen diferencias significativas entre los grupos en las respuestas de la subprueba: 1 pronunciación correcta de los sonidos del habla  $F(3, 36) = 8.325; p < 0.000$ . En la comparación de la prueba post hoc Tukey, se encontró que en las res-

puestas de la subprueba 1, la media del G1 es significativamente más alta que los grupos G2, G3 y G4.

Mediante la observación se detectó que algunos de los aspectos en los que los niños de los grupos experimentales y en particular el grupo 1 tuvieron más avances se refieren a la comprensión del lenguaje, por ejemplo, eran capaces de interpretar y seguir mejor las instrucciones que los niños de los otros grupos. También tuvieron un mejor desarrollo del vocabulario y emplearon con mayor eficiencia el lenguaje para comunicar deseos, intereses y necesidades.

### Desarrollo del lenguaje escrito: conceptos de texto impreso

Los resultados, que se observan en la Figura 3, muestran que los niños de los grupos 1 (manual y programa) y 4 control tuvieron las mayores ganancias en la subprueba "conceptos de texto impreso", que tiene que ver con conocimientos como: *El texto lleva el mensaje, dónde está la portada de un cuento, el orden en que se pasan las hojas, dónde se inicia la lectura, la dirección de la lectura, la identificación de letras y signos de puntuación*, entre otros.

Los resultados del ANOVA indican que existen diferencias significativas entre los grupos en las respuestas de la subprueba de conceptos de texto impreso,  $F(3, 36) =$

52.948;  $p < 0.000$ . En la comparación de la prueba post hoc Tukey, se aprecia que en la subprueba de conceptos de texto impreso la media del G1 es significativamente mayor que la media de los G2 y G3, también es mayor que la media del G4 pero no es significativa. Los resultados, que se observan en la Figura 3 indican que los niños que estuvieron en el G1 (Programa y manual multimedia) y el G4 (control) tuvieron un mejor desempeño cuando respondieron la subprueba de conceptos de texto impreso.

Algunos ejemplos de los conocimientos que los niños de estos dos grupos tenían y que no tenían los otros grupos se refieren a identificar letras y palabras y diferenciarlas, así como el

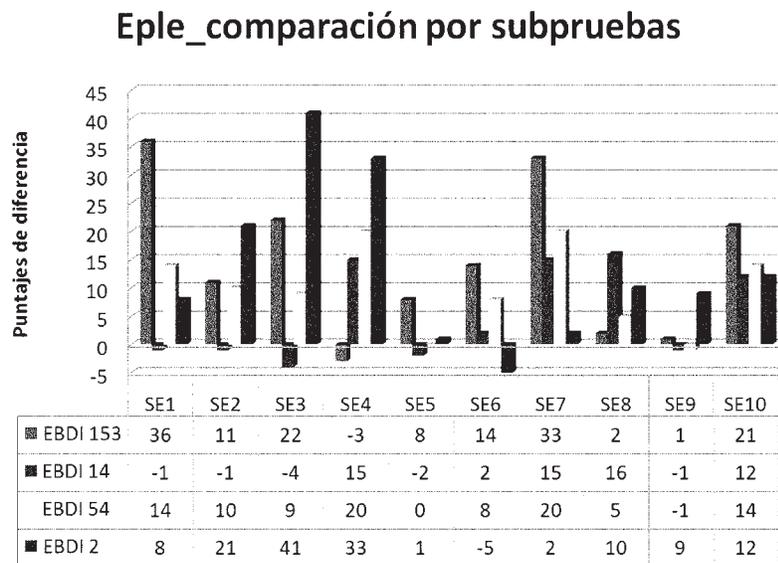


Fig. 2. Puntajes de diferencia por grupos, en las subpruebas del EPLÉ.

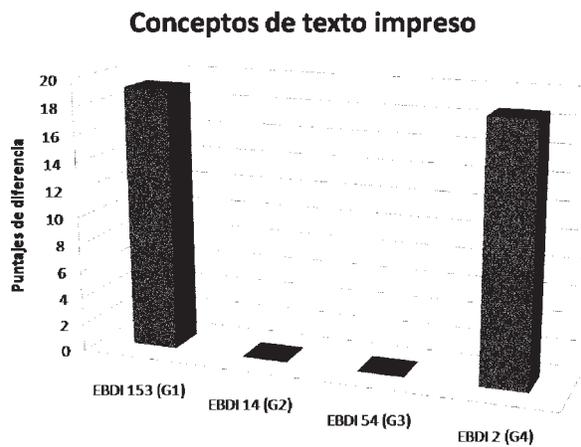


Fig. 3. Puntajes de diferencia en Conceptos de Texto Impreso.

conocimiento de algunos signos de puntuación. Estos aspectos se relacionan más con los convencionalismos del texto impreso que se enseñan propositivamente en la primaria.

### Identificación de letras

En la subprueba de identificación de letras se observa que el grupo que mayor ganancia tuvo fue el grupo control, seguido del grupo 3, (solo manual) y el grupo 1 (programa y manual). Estos resultados se observan en la figura 4.

Los resultados del ANOVA también indicaron que existen diferencias significativas en la subprueba de

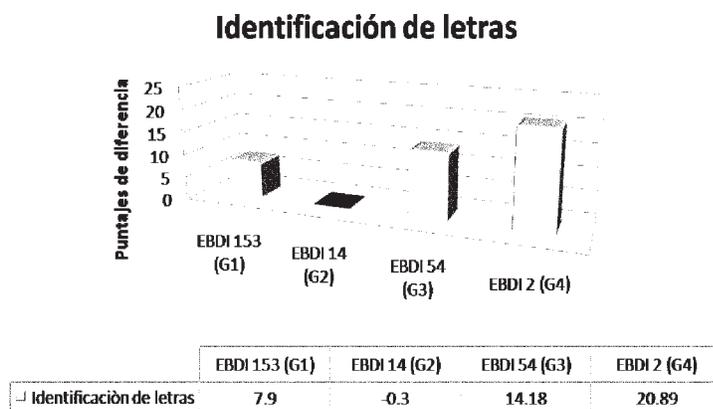


Fig. 4. Puntajes de diferencia en Identificación de Letras.

identificación de letras  $F(3, 36) = 7.806; p < 0.000$ . El análisis post hoc Tukey indica que la media del G4 es significativamente más alta que el G1 y G2. La media del G4 también fue mayor que la del G3 pero no es significativa. Se observa también que la media del G3 es significativamente más alta que la media del G2 y más alta que la media del G1, pero no es significativa. Los niños del grupo control y el de las maestras que sólo recibieron el manual multimedia, reconocieron más letras que los alumnos que recibieron el programa de capacitación.

Las letras podían ser reconocidas por nombre, por estar incluidas en alguna palabra, por su sonido, o por todas estas características. Al inicio del programa, la mayoría de los niños identificaban las letras sólo por estar en alguna palabra. Al final se incrementó considerablemente la identificación por nombre, por sonido y por las tres características. La Figura 5 muestra esta última situación. Los resultados se muestran en porcentajes.

Como puede observarse en la Figura 5, en los grupos 2 y 4 (sólo programa y grupo control) los niños eran más capaces de identificar las letras tanto por su nombre, como por su sonido, como porque estuvieran contenidas en una palabra, en tanto que en el grupo 1, la mayoría de los niños identifican las letras por su nombre.

### DISCUSIÓN

Los resultados muestran que los efectos del programa fueron mayores en el grupo experimental 1, que recibió tanto el programa de capacitación como el manual multimedia que sirvió de apoyo al mismo, tanto en el desarrollo del lenguaje oral en general, como en algunas de las habilidades evaluadas que tienen que ver con la comprensión y expresión del lenguaje.

Se esperaba que tanto el grupo que sólo recibió el manual, como el que sólo recibió el programa también tuvieran mayores avances en relación con el grupo control, lo cual no necesariamente sucedió. El grupo que recibió sólo el manual sí obtuvo puntajes más altos que el control, pero no ocurrió así con el

grupo que recibió sólo el programa. De hecho, el grupo control obtuvo puntajes marcadamente más altos que el resto en la subprueba de recuperación de nombres que tiene que ver con la formación de conceptos.

En cuanto al desarrollo del lenguaje escrito, la situación es similar. En la subprueba de conceptos de texto impreso, el grupo 1 fue el que mayor desempeño tuvo, siendo el grupo 4, control el que tuvo resultados similares al primero, en tanto que en la identificación de letras, el grupo 4, fue superior.

Analizando los resultados se puede decir que el programa combinado con el manual resultó ser, tal como se esperaba, la manera más efectiva de promover el desarrollo de los niños. Ambos, manual y programa tienen características que, de acuerdo a la literatura, resultan eficaces para que las maestras apliquen y compartan estrategias efectivas para la promoción del desarrollo.

El manual retoma ejemplos que surgen de la vida cotidiana de las aulas, lo que hace que las profesoras tengan una base de conocimiento estable en la cual anclar los nuevos contenidos y experiencias transmitidos por este recurso.

Además, en el manual se puede acceder a los contenidos tanto mediante medios visuales (imágenes, video, texto) como auditivos (video) lo que hace que la experiencia sea más completa.

Por otra parte, permite a los usuarios, en este caso las educadoras, ir, regresar, repetir, detener la presen-

tación de los contenidos de acuerdo a su comprensión y tiempos de acceso.

El programa, por su parte tiene dos componentes que lo hacen atractivo y efectivo:

Por un lado, las sesiones grupales retoman las experiencias personales de las maestras y las ponen sobre la mesa, permitiendo la reflexión y la discusión sobre el propio desempeño y facilitando compartir experiencias y vivencias, así como estrategias efectivas. Sobre la base de esta discusión, los psicólogos participantes comparten tanto las estrategias cuya efectividad ha sido probada por la literatura, como sus propias experiencias, lo que redundará en un modelo de colaboración y de construcción conjunta del conocimiento.

El segundo componente lo constituye el acompañamiento que los psicólogos participantes dan a las maestras en las aulas, lo que propicia que se prueben in situ y en las actividades cotidianas las estrategias compartidas y que se pueda reflexionar, así como obtener y dar retroalimentación sobre la base de lo que ocurre realmente en las aulas.

Las características de manual y programa fueron retomadas de la evidencia empírica que señala su efectividad (Anders, Hoffman y Duffy, 2000, como se citan en Vega y Flores, 2008; Bergen, 2009; Vega, 2013).

Con base en estos componentes se esperaba que el desarrollo de los niños de los grupos experimentales se viera más favorecido de manera indirecta por el programa de capacitación. Sin embargo, estos efectos no fueron tan claros. Existen dos variables que pudieron haber afectado los resultados:

La primera variable ocurrió en el grupo que recibió sólo el programa de capacitación (G2). En esta EBDI existían 2 grupos de tercero de preescolar y se trabajó con ambos. Uno de los grupos tuvo efectos positivos evidentes, en tanto que el otro no. Al promediar los resultados de ambos grupos para presentarlos como uno solo, los resultados del grupo que no tuvo efectos tan notorios oscurecen a los resultados del grupo que sí los tuvo. Por ello en algunos de los aspectos evaluados, los efectos no son tan evidentes en esta EBDI.

### IDENTIFICACIÓN DE LETRAS\_POSTEST

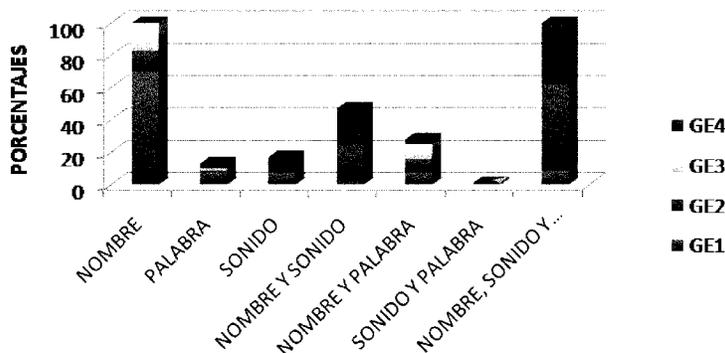


Fig. 5. Identificación de letras al final del programa.

La segunda variable afectó al grupo control (G4): Mientras se corría la investigación, en esta EBDI hubo cambios en el personal directivo y técnico. Estos nuevos directivos introdujeron un programa de enseñanza de la lectura en el grupo de tercero de preescolar. Ello se vio reflejado en el desempeño de este grupo, ya que aprendieron contenidos de lectura y escritura convencionales que se transmiten hasta primer año de primaria, por lo que sus resultados en las subpruebas relacionadas con el lenguaje escrito se vieron mayormente favorecidos.

En conclusión, y teniendo las precauciones necesarias debido a las variables extrañas mencionadas, se puede afirmar que para promover el desarrollo de los niños es más efectivo combinar el manual multimedia con el programa de capacitación, seguido de sólo el manual y finalmente sólo el programa.

Es importante mencionar que el programa de capacitación está diseñado para modificar y optimizar los comportamientos de las maestras, esperando efectos indirectos en los niños. Si se quisiera incidir directamente sobre el desarrollo de los niños, el proyecto debería incluir, aparte del trabajo con las maestras, la intervención directa con los propios niños.

## REFERENCIAS

- Abad, S. (2010). *Obtención de indicadores de validez y confiabilidad del Instrumento para la evaluación de habilidades Precurrentes para la Lectura (EPL)*. Tesis de Licenciatura inédita. Facultad de Psicología UNAM.
- Barrath-Pugh, C. (2000). The sociocultural context of literacy learning. En: Barrath-Pugh, C y Rohl, M. (Eds.). *Literacy learning in the early years*. Philadelphia: Open University Press.
- Bergen, Sh. (2009). *Best practices for training early childhood professionals*. St. Paul, MN: Redleaf Press.
- Dixon-Krauss, L. (1996). *Vygotsky in the classroom*. USA: Longman .
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Literacy before schooling*. Portsmouth: Heinemann
- Goodman, K. (1986). *What's whole in whole language*. Toronto: Scholastic
- Kucer, S. (2001). *Dimensions of literacy*. New Jersey: Lawrence Erlbaum
- Garton, A. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Garton, A. y Pratt, Ch. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: Paidós.
- Guarneros, E. (2010). *Análisis del desarrollo de las habilidades lingüísticas orales y escritas en niños preescolares*. Proyecto de Doctorado en Psicología inédito. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Jordan, G., Snow, C., y Porsche, M. (2000). Project EASE: The effect of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 35(4), 524-546.
- Justice, L. y Kadaraveck, J. (2002). Using shared storybook to promote emergent literacy. *Council for Exceptional Children*, 34(4), 8-14.
- Kucer, S. (2001). *Dimensions of literacy*. New Jersey: Lawrence Erlbaum
- Mclane, J. y McNamee, G. (1999). *Alfabetización temprana*. Madrid: Morata.
- Morrow, L. (2001). *Literacy development in the early years*. 4a ed. Needham Heights: Allyn y Bacon.
- Neuman, S. (2000). Social contexts for literacy development: A family literacy program. En: Roskos, K. y Christie, J. (Eds.). *Play and literacy in early childhood. Research from multiple perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Puyuelo, M. (2003). *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje*. Barcelona: Masson.
- Ramsey, E. y Bayles, M. (1989). *El Jardín de infantes. Programas y prácticas*. México: Paidós.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programa de Estudios: Guía para la Educadora*. Educación Básica Preescolar. México.
- Seda, I. (2006). Los entramados comprensión lectora y composición escrita en la enseñanza. En: Vega, L., Macotela, S., Seda, I. y Paredes, H. (Eds.) *Alfabetización: Retos y perspectivas*. México: UNAM, pp. 77-93.
- Seda, I. y Abramson, S. (1990). English writing development of young linguistically different learners. *Early Childhood Research Quarterly*, 5, 379-391.
- Smith, F. (1985). *Reading without nonsense*. NY: Teachers College Press.
- Soderman, A., Gregory, K. y O'Neill, L. (1999). *Scaffolding emergent literacy. A child-centered approach for preschool through grade 5*. Boston: Allyn and Bacon.
- Teale, W. y Sulzby, E. (Eds.) (1986). *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. 50-89). Norwood, NJ: Ablex.
- Vega, L. (1998). Instrumento para evaluar habilidades precurrentes de lectura (EPL). Reporte de su

- elaboración y análisis psicométrico. Integración. *Educación y Desarrollo Psicológico*, 10, 9-19.
- Vega, L. (2002). Análisis del desarrollo de la alfabetización en niños preescolares. *Memorias del VII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura*. México: SEP, pp. 22-28
- Vega, L. (2003). *Análisis de la contribución de factores involucrados en el desarrollo de la alfabetización en niños preescolares*. Tesis de doctorado inédita. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Vega, L. (2005). Promoción del desarrollo de la alfabetización en los salones preescolares a través de las actividades cotidianas. Conferencia presentada en la *XXVI Feria Internacional del Libro del Palacio de Minería*. Ciudad de México, 3 de marzo de 2005.
- Vega, L. (2006). Los años preescolares. Su importancia para desarrollar la competencia lectora y el gusto por la lectura. En: L. Vega y Cols. (Eds.) *Alfabetización: Retos y perspectivas*. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Vega, L. (2009). Desarrollo del lenguaje escrito en los años preescolares. Conferencia presentada por invitación en el *Tercer Ciclo de Conferencias de Psicología*. Universidad Autónoma de Hidalgo. Pachuca, Hidalgo. 25 de noviembre de 2009.
- Vega, L. (2011). El desarrollo del lenguaje en los años preescolares. En L. Vega (coord.). *Estrategias para la promoción del desarrollo del lenguaje. Manuales para profesionales y padres*. México: UNAM.
- Vega, L. (2013). La colaboración entre profesionales para la promoción del desarrollo y el bienestar infantil. En I. Seda y R. Pastor (Eds.) *Perspectivas múltiples en el cuidado y bienestar infantil: Investigación, teoría y práctica documentada*. México: UNAM y Fundación Bernard Van Leer. ISBN: 978-607-02-4348-6.
- Vega, L. y Macotela S. (2007). *Desarrollo de la alfabetización en niños preescolares*. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Vega, L. y Flores, R del C. (2008). La promoción de la lectura en el nivel básico mediante el desarrollo de productos tecnológicos dirigidos a docentes y profesionales de la educación. Proyecto PAPIIT IN304608. México: DGAPA, UNAM.
- Vega, L. y cols (2014). Capacitación a docentes para la promoción de la alfabetización emergente en niños preescolares Proyecto PAPIIT IT 300514. México: DGAPA; UNAM.
- Vega, L. y cols (2017). *Estrategias docentes para la alfabetización emergente: Resultados de un programa de capacitación mediante la colaboración interprofesional*. En preparación.
- Vellutino, F. y A. Scanlon (1982) Verbal Processing in Poor and Normal Readers. En Ch. Brainerd y M. Presley (eds.) *Verbal Processes in Children. Progress in Cognitive Development Research*. New York: SpringerVerlag.
- Whiterhust, G. y Lonigan, Ch. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.

## FUNDACIÓN DRA. SILVIA MACOTELA A.C.

La Fundación Dra. Silvia Macotela A. C. (FSM) tiene como propósito fundamental promover el mejoramiento de la calidad de la educación en México.

Esta Fundación no lucrativa y con fines eminentemente sociales, se constituyó con el fin de honrar y preservar la memoria de una distinguida académica de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, comprometida con la Psicología y, en particular, con el campo de la Psicología Educativa.



La **DRA. GLORIA SILVIA MACOTELA FLORES** en sus 35 años de profesora e investigadora, realizó valiosas acciones que contribuyeron al fortalecimiento de la disciplina, entre ellas, colaboró en el desarrollo de iniciativas que redundaron en el desarrollo de mejores propuestas de enseñanza en los niveles licenciatura, maestría y doctorado; fue pionera en el desarrollo de proyectos de formación profesional en la práctica y promotora de convenios de investigación y formación con diferentes universidades extranjeras; favoreció la formación de profesores e investigadores y la consolidación de grupos de investigación; participó en diferentes órganos colegiados, siempre procurando el consenso y el beneficio a la institución.

Una preocupación constante de la Dra. Macotela fue que su labor como docente redituara en una formación ética, responsable y de calidad de sus alumnos. Sus enseñanzas beneficiaron a decenas de estudiantes que tuvieron la fortuna de aprender de ella y que ahora se desempeñan como profesionales de calidad reconocida. Su producción de libros y artículos, resultado de la inteligente y notable labor de investigación, han sido útiles para que en diferentes universidades se desarrollen proyectos de investigación de vanguardia o para que profesionales en el campo de la educación desarrollen su trabajo con efectividad social.

Con este espíritu se constituyó la Fundación Dra. Silvia Macotela, que es una Asociación Civil cuyo objeto es: a) impulsar la realización de investigación en Psicología Educativa, b) la formación de profesionales y c) brindar servicios psicoeducativos a la comunidad, lo cual era su *leitmotiv*.

Ofrece un espacio abierto y plural que permite fraguar de una manera funcional y expedita iniciativas de académicos, investigadores y profesionales de esta área de conocimiento, por lo que la participación de aquellos que compartan los intereses y actividades de la FSM es bienvenida.

Dentro de sus metas, la Fundación Dra. Silvia Macotela A.C. (FSM) contempla:

- Desarrollar metodologías y aplicar nuevas tecnologías para el mejoramiento de la calidad de la educación en México.
- Promover la difusión de la investigación en el área mediante la creación de una revista especializada en Psicología Educativa.
- Instaurar Premios Nacionales a trabajos de investigación en Psicología Educativa a nivel de maestría y doctorado.
- Organizar actividades de formación y asesoría sobre tópicos selectos en Psicología Educativa y Psicología Social de la Educación para profesionales.
- Ofrecer servicios psicoeducativos a la comunidad.
- Desarrollar materiales educativos para profesionales de la educación, padres, maestros y alumnos.
- Formar y asesorar a estudiantes y profesionales para el mejoramiento de la calidad de la educación.
- Organizar e impartir conferencias, cursos, talleres, seminarios u otros eventos de formación o actualización para profesionales o personas interesadas en la psicología educativa.

Para lograr estos fines, la FSM abrió las carteras inherentes en su mesa directiva, donde cada uno de los responsables instrumentará iniciativas tendientes a incorporar una amplia gama de acciones congruentes al espíritu y filosofía de la Fundación Dra. Silvia Macotela A.C.

<http://www.psicol.unam.mx/silviamacotela>

**AGRADECEMOS A NUESTROS REVISORES INVITADOS POR SU VALIOSA  
CONTRIBUCIÓN PARA MEJORAR LA CALIDAD DE LOS ARTÍCULOS  
INCLUIDOS EN NUESTRA REVISTA**

Mtra. María Hortensia García Vigill

Dra. Guadalupe Acle Tomasini

Mtra. Ma. Susana Eguía Malo

Mtra. Alejandra Arellano Tinajero

Mtra. Patricia Bermúdez Lozano

Dra. Benilde García Cabrero

Dra. Silvia Morales Chainé

Dra. Pilar Roque Hernández

Lic. José Luis Reyes González

Dra. Blanca Noemí Silva Gutiérrez

Mtra. Laura Villanueva Méndez

Dra. María Matilde Balduzzi

Mtro. Miguel Ángel Montes de Oca Hernández

Mtro. Nicolás Tlalpachicatl Cruz.

Dra. Guadalupe Mares Cárdenas

Dra. Fabiola Zacatelco Ramírez

Dra. Miroslava Cruz Aldrete

Mtra. María de Jesús González Pérez

Dra. Esperanza Guarneros Reyes

Dra. Alejandra Valencia Cruz

Dra. Rosa del Carmen Flores Macías

Mtro. Germán Pérez Estrada

Mtra. Roxanna Pastor Fasquelle

## INSTRUCCIONES PARA LOS AUTORES

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

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

## ENVÍO DE ARTÍCULOS E INFORMACIÓN SOBRE EL ARBITRAJE

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

### Dictamen de artículos (arbitraje)

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

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

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

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

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

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

## INSTRUCCIONES GENERALES

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

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

### Tipos de contribuciones

Las contribuciones que recibe la RMPE son:

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

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

### Características de las contribuciones

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

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

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

### Reportes de investigación

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

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

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

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

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

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

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

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

Ejemplos:

*Artículo de revista*

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

*Artículo de revista en línea*

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

*Artículo o capítulo en un libro*

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

*Libro*

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

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

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

## Artículos teóricos

Extensión máxima: 15 cuartillas, incluyendo figuras y referencias.

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

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

## Reportes técnicos

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

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

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

## Revisiones de libros o tesis

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

## Reseñas de la investigación en alguna región o país

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

## INSTRUCCIONES TÉCNICAS

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

La revista *Psicología Educativa* agradece sus comentarios, sugerencias o dudas [rmdepsiceducativa@gmail.com](mailto:rmdepsiceducativa@gmail.com).

## PSICOLOGÍA EDUCATIVA

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

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

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

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

*Psicología Educativa* se distribuye a todas las facultades, escuelas y carreras de Psicología inscritas en el directorio de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), que cuenten con Psicología Educativa y a los centros de investigación que estén relacionados con el área; además se cuenta con la versión impresa denominada Revista Mexicana de Psicología Educativa (RMPE). *Psicología Educativa*, se encuentra en Internet en <http://www.psicol.unam.mx/psicologiaeducativa/>

# Psicología Educativa