

**APRENDIZAJE
Y DESARROLLO
2002-2011**



ASOCIACIÓN NACIONAL DE
UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN
SUPERIOR

Enrique Fernández Fasschnat
Secretario General Ejecutivo

Iris Santacruz Fabila
Directora General Académica

Guillermo Hernández Duque Delgadillo
Director General de Relaciones Interinstitucionales

José Aguirre Vázquez
Director General de Información y Planeación

Russ Eduardo Galván Vera
Director General de Administración

CONSEJO EDITORIAL
DE PUBLICACIONES

Adrián Acosta Silva
Carlos Muñoz Izquierdo
Germán Álvarez Mendiola
Iris Santacruz Fabila
José Aguirre Vázquez
Mario Saavedra García
Wietse Berend de Vries Meijer

Coordinador de la Colección:
Carlos Muñoz Izquierdo



CONSEJO MEXICANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

COMITÉ DIRECTIVO

María Concepción Barrón Tirado
Presidenta

María Soledad Ramírez Montoya
Secretaria General

Luis Felipe Abreu Hernández
Tesorero

Lourdes Margarita Chehaibar Náder
Coordinadora de Relaciones Institucionales

Alma Maldonado Maldonado
Coordinadora de Formación

Guadalupe Ruiz Cuéllar
Coordinadora de Regiones

Carlota Guzmán Gómez
Coordinadora de Admisión

Pedro Alejandro Flores Crespo
Coordinador Editorial

Aurora Guadalupe Loyo Brambila
*Coordinadora de Apoyo a las Áreas
y Redes Temáticas*

APRENDIZAJE Y DESARROLLO 2002-2011

Mercedes de Agüero Servín
Coordinadora



371.9
A74

LC3950
A74

Aprendizaje y desarrollo, 2002-2011 / Mercedes de Agüero Servín,
coordinadora. -- México, D.F. : ANUIES, Dirección de Medios Editoriales :
Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2013.
278 páginas. – (Colección Estados del Conocimiento)

ISBN: 978-607-451-078-2 (ANUIES)

ISBN: 978-607-7923-10-7 (COMIE)

1. Educación especial. 2. Aprendizaje social. 3. Educación de adultos. 4. Adultos
jóvenes-Educación. 5. Familia. 6. Hogar y escuela. I. Agüero Servín, Mercedes
de, coordinadora. II. Serie.

Coordinación editorial
Mario Saavedra García

Portada
Virginia Ramírez Moreno

Corrección de estilo
Cristina Mera Manzo

Formación
Anneli Daniela Torres Arroyo

Cuidado de edición
Ma. Esther Mendoza Bustos

Primera edición, 2013
© 2013, ANUIES
Tenayuca 200,
Col. Santa Cruz Atoyac,
C.P. 03310, México, D.F.
ISBN: 978-607-451-078-2 (ANUIES)

Primera edición, 2013
© 2013, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
Francisco P. Miranda, Edificio C 20 Int. 32
Col. Lomas de Plateros
Delegación Álvaro Obregón
C.P. 01480, México D.F.
ISBN: 978-607-7923-10-7 (COMIE)

Impreso en México

CONTENIDO

Presentación	9
<i>Enrique Fernández Fassnacht</i>	
Prólogo	11
<i>Carlos Muñoz Izquierdo, Ma. Concepción Barrón Tirado y Teresa Bracho González</i>	
Introducción	15
Capítulo 1. Investigación en educación especial 2002-2011: logros y desafíos	21
<i>Guadalupe Acle Tomasini</i>	
Estudios sobre las categorías de educación especial	24
Aptitudes sobresalientes	24
Discapacidad Auditiva	35
Discapacidad Intelectual	39
Discapacidad Motora	48
Discapacidad Visual	49
Problemas de Aprendizaje	50
Problemas de Conducta	57
Problemas de Lenguaje	62

Trastornos del Espectro Autista	65
Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad	68
Estudios orientados al Estudio de la Integración Educativa	72
Estudios orientados a la evaluación	78
Detección e Intervención Temprana	78
Evaluación de la calidad de los servicios y de la formación profesional	80
Logros y desafíos para la siguiente década	83
Bibliografía	89

Capítulo 2. La investigación acerca del aprendizaje social y situado 2002-2011	111
<i>Mercedes de Agüero Servín y Margarita Mata Acosta</i>	
Introducción	111
Método	112
Preguntas	112
Objetivos	112
Criterios de inclusión	113
Criterios de exclusión	113
Balance Cuantitativo	114
Estado del conocimiento	119
Marco de referencia	124
Soportes teóricos	125
Perspectiva conceptual	127
Procesos y condiciones subjetivas del aprendizaje: perspectivas constructivistas y situacionales del aprendizaje	129

Los temas ausentes	137
Los métodos y las técnicas	138
Aproximaciones psicológicas del aprendizaje	139
Estrategias de aprendizaje	140
Los temas ausentes	146
Los métodos y las técnicas	146
Dimensiones sociales y psicoafectivas del aprendizaje	147
Los temas ausentes	150
Los métodos y las técnicas	151
Valoración y conclusiones	152
Agenda de investigación	156
Bibliografía	157

Capítulo 3. Aprendizaje para la vida y el trabajo con personas

jóvenes y adultas	165
<i>Ana María Méndez Puga, Gloria Elvira Hernández Flores, María Rosalba Canseco Aguilar, José Carlos Cortés Zavala, María de Lourdes Vargas Garduño</i>	
Introducción	165
La elaboración del estado del conocimiento	169
Las concepciones en torno al aprendizaje	175
Metodologías	176
Análisis cualitativo	177
El aprendizaje a lo largo de la vida	177
Los aprendizajes escolares dentro y fuera de la escuela	183
Aprendizajes sociales	196

Aprendizajes y tecnología	201
Maquiladoras, trabajo y aprendizajes	204
Criterios de prospectiva y agenda	206
Siglas y acrónimos utilizados	208
Bibliografía	209
Capítulo 4. Familia y desarrollo: textos, contextos y pretextos	217
<i>Ángel Alberto Valdés Cuervo y José Ángel Vera Noriega</i>	
Introducción	217
Presentación del estado del conocimiento	223
Análisis de fuentes y publicaciones de la temática	223
Libros	224
Artículos y ponencias	225
Descripción de los estudios	228
Contextos sociales de riesgo	228
Estilos y prácticas de crianza	233
Familia y escuela	241
Familia y aprendizaje socioemocional	247
Construcción simbólica de los procesos y prácticas de la vida familiar	254
Fortalezas y debilidades de la investigación en lo temático	258
Fortalezas	259
Debilidades	259
Prospectiva	260
Bibliografía	260

PRESENTACIÓN

Consciente de su misión, *la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior* (ANUIES) tiene *entre sus objetivos* el de impulsar y promover actividades e iniciativas para fortalecer las investigaciones acerca de los más diversos temas y tópicos en torno a la educación superior en nuestro país.

En este sentido, la estrecha y provechosa colaboración de la ANUIES con el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) ha derivado en el intercambio de experiencias y reflexiones acerca de cómo llevar a cabo ese objetivo. Producto de lo anterior fue que durante este 2013 se formalizó un convenio entre ambos organismos para realizar la tercera edición de los *Estados del Conocimiento*; se trata de una nutrida y variada colección que muy bien enfatiza el interés común y representa una notable aportación respecto al quehacer científico en materia educativa.

Bajo la coordinación general del Dr. Carlos Muñoz Izquierdo y con el arbitrio del COMIE, estos diecisiete volúmenes —con diferentes títulos y producto de una intensa actividad de más de diez años de trabajo académico sostenido y sustentable— constituyen el resultado de un concienzudo análisis llevado a cabo por especialistas en catorce áreas temáticas de la educación superior nacional. De ellos emanan nuevas y originales propuestas de carácter pedagógico, administrativo, económico y sistémico, que deberán aprovecharse por quienes están interesados y desean adentrarse en el siempre complejo y diverso ámbito de la educación superior.

No se trata solamente de una recopilación de tratados, pues un ejercicio académico de esta índole —además de generar ideas analíticas, críticas y propositivas— desarrolla redes de investigación entre las distintas instituciones que de manera directa o indirecta se han involucrado en este proyecto,

a la vez que fortalece sus relaciones de colaboración y amplía la difusión de sus resultados a públicos diversos.

Cada ejemplar es una invitación a acercarnos al conocimiento generado por el trabajo especializado de académicos, cuya labor se convierte en soporte que da fuerza a nuestra nación para enfrentar los problemas de la actualidad, y permite esperar con mayor entusiasmo el futuro, confiada en las sólidas bases que le proporcionan sus instituciones de educación superior.

Enrique Fernández Fassnacht
Secretario General Ejecutivo

ANUIES

PRÓLOGO

LOS ESTADOS DEL CONOCIMIENTO EN PERSPECTIVA

Tenemos la satisfacción de presentar la tercera edición de los Estados del Conocimiento, que el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) ha venido publicando cada diez años. Los estudios que se presentan en esta ocasión dan cuenta de las investigaciones relacionadas con la educación que fueron realizadas, principalmente, entre los años 2002 y 2011.

Además de proponerse recopilar, analizar, sintetizar y —en algunos casos— valorar los resultados de dichas investigaciones, estos estudios fueron realizados con la finalidad de contribuir a mejorar la eficacia de las políticas educacionales que son implementadas en México, la cual depende, entre otras cosas, de la existencia de una buena y oportuna información y, por supuesto, de la calidad del procesamiento y los análisis a que hayan realizado los distintos autores.

Para generar estos estudios fue necesario convocar a más de un centenar de investigadores; los cuales, agrupados en 17 comisiones temáticas, trabajaron durante más de dos años bajo la responsabilidad de sus respectivos coordinadores. La generosidad y calidad del trabajo realizado por este selecto grupo de colaboradores merecen el reconocimiento de toda la comunidad de investigadores dedicados al estudio de la educación nacional. Especial mención merecen también las directivas del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, que encabezadas en distintos momentos por el Dr. Hugo Casanova Cardiel, la Dra. Teresa Bracho González y la Dra. Ma. Concepción Barrón Tirado, orientaron la realización de este trabajo.

Por otro lado, la edición y publicación de estos estudios fue posible gracias a la generosidad de la Asociación Nacional de Universidades e

Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Ello se debe, particularmente, a la participación de quien fuera Secretario General Ejecutivo de ese organismo a comienzos de 2012, el Dr. en Quím. Rafael López Castañares —quien visionariamente suscribió, con este propósito, un convenio de colaboración con el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, ratificado por el actual Secretario General Ejecutivo, Dr. Enrique Fernández Fassnacht— así como a la iniciativa y muy eficaz gestión del Mtro. Rolando Maggi Yáñez, director de Medios Editoriales de la misma ANUIES hasta septiembre de 2013.

Al comparar estos estudios con los que fueron publicados en décadas pasadas, el lector podrá apreciar que las investigaciones más recientes reflejan una creciente diferenciación de los temas abordados; una variedad, cada vez más perceptible, de enfoques teóricos —así como de las metodologías utilizadas—; y, finalmente, distintas maneras de organizar y analizar la información obtenida.

Lo primero obedece, como se podría esperar, a los diferentes grados de madurez que han alcanzado las distintas disciplinas relacionadas con la educación; y lo segundo, a que los integrantes de cada comisión tuvieron que utilizar procedimientos analíticos adecuados a las condiciones en las que fueron difundidas las investigaciones relacionadas con sus respectivos temas. Es probable que, especialmente el segundo de estos factores haya influido en que los estudios que estamos presentando hayan adoptado diferentes enfoques al organizar, analizar y presentar sus resultados.

Como es habitual en los ejercicios académicos, el proceso que se llevó a cabo al elaborar estos estudios permitió obtener diferentes aprendizajes, que eventualmente podrán ser aprovecharlos por quienes elaboren nuevas versiones de los estados del conocimiento educativo. Algunos de ellos son los siguientes:

Salta a la vista, en primer lugar, la necesidad de mejorar la calidad de las taxonomías que son indispensables para delimitar, con la mayor precisión que sea posible, el alcance de cada investigación; y distinguir si cada una se refiere a una investigación basada en determinada teoría; a un estudio exploratorio o descriptivo; al informe (descriptivo o evaluativo) de algún programa, experimento

o ensayo encaminado a resolver determinado problema (señalando el ámbito geográfico e institucional –escuelas, países, provincias, etc.– en el que ese programa o experimento fue realizado); al reporte (también descriptivo o evaluativo) sobre las acciones generales de alguna dependencia pública (señalando el nivel de gobierno en el que esa dependencia se encuentra) o de algún organismo no gubernamental; o, bien, si se trata de un ensayo, propuesta, o argumentación a favor o en contra de determinada política, programa o acción educativa

Una vez que las investigaciones hayan sido correctamente clasificadas, será muy útil distinguir, con especial atención, si éstas se refieren fundamentalmente a procesos pedagógicos, administrativos, sociales, culturales, económicos o sistémicos que se desarrollan en las aulas, en una institución que imparte educación de determinado nivel, en una comunidad –o conjunto de las mismas–, en un sub-sistema educativo o en un sistema nacional. Lo anterior permitirá atraer la atención del público interesado en cada uno de esos campos. Por último, y como es lógico, la síntesis de cada uno de los tipos de investigaciones requiere una determinada especificación metodológica, ya que no se puede seguir el mismo camino para resumir una investigación empírica, un estudio documental, un ensayo o un reporte.

Una segunda medida que será necesario tomar para mejorar la relevancia de los estados del conocimiento refiere a la valoración del alcance de los resultados de cada investigación, debiendo señalarse si ésta procede de un proyecto basado en determinada teoría o de un estudio exploratorio, con independencia de que su autor haya utilizado métodos cuantitativos o cualitativos al realizarlo. Esto implica, como es obvio, determinar mediante el análisis de los procedimientos seguidos al construir y al analizar la información en que se basa el reporte si esos resultados son generalizables, o si sólo se aplican a una situación determinada. En este caso habría que señalar si ese resultado es novedoso, o si siendo similar a otros –por referirse a alguna realidad previamente analizada– es convergente con o divergente de otros que hayan sido divulgados.

Sin duda, los nuevos estados del conocimiento no se limitarán a producir “inventarios comentados” de las investigaciones analizadas, ya que sus productos reunirán las condiciones necesarias para orientar el diseño de nuevas investigaciones, de evaluaciones más amplias en relación con determinadas experiencias, o de implantar algunas intervenciones pedagógicas o administrativas.

A simple vista, el camino a recorrer para que las nuevas ediciones de los estados del conocimiento adquieran estos atributos es todavía muy largo; sin

embargo, si las unidades de investigación presentes en las instituciones educativas y el creciente número de programas de posgrado en educación existentes en el país alcanzan los estándares de calidad que son necesarios, será más fácil que el COMIE se acerque en un futuro próximo al escenario que aquí hemos esbozado.

María Concepción Barrón Tirado

Presidenta del COMIE

(Junio 2013-diciembre 2015)

Teresa Bracho González

Presidenta del COMIE

(Enero 2012-mayo 2013)

Carlos Muñoz Izquierdo

Coordinador general de los Estados del Conocimiento

México, D.F., septiembre de 2013

INTRODUCCIÓN

Por segunda vez, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) elabora el Estado del conocimiento sobre aprendizaje y desarrollo. El primero refirió al periodo comprendido entre 1992 y 2002. Ahora nos toca continuar la tarea en relación con la década siguiente, del verano del 2002 al invierno del 2011.

En esta ocasión se intenta mejorar las posibilidades analíticas del trabajo en cuanto a su profundidad, así como a la accesibilidad y uso por parte de distintos actores educativos. Pretendemos también potenciar su función e impacto para fomentar la investigación educativa —en cantidad y calidad—, así como propiciar una mayor divulgación de lo realizado por los investigadores y estudiantes de posgrado acerca de los temas de aprendizaje y desarrollo de las personas, desde su infancia hasta su edad adulta y/o su vejez. En resumen, se busca dar cuenta de los paradigmas teóricos y conceptuales, los procesos, las condiciones, y los resultados de la investigación sobre el tema en este contexto.

En cuanto a sus posibilidades analíticas, en esta obra se busca aumentar la *densidad conceptual* y sintética, así como ofrecer mayor *contención y racionalidad* en la selección y procesamiento de la producción científica del periodo en cuestión. Al hacerlo, se tendrá una concepción renovada y acumulativa del estado del conocimiento del área de aprendizaje y desarrollo, con claros criterios de clasificación y consistencia de la producción seleccionada y analizada.

El estado del conocimiento busca, de esta manera, compendiar, interpretar y evaluar las investigaciones acerca de los procesos de aprendizaje y del desarrollo en su dimensión escolar y, para la vida y el trabajo; en distintos niveles y modalidades de la educación como un problema multidimensional y multifactorial.

Los objetivos específicos de esta obra son:

1. Ofrecer a la comunidad científica y educativa de México y América Latina, a los actores sociales interesados en la educación y a los funcionarios gubernamentales, un análisis —con distintas perspectivas teóricas y de métodos— acerca del “Estado del conocimiento en investigación educativa del área de aprendizaje y desarrollo” para acrecentar el conocimiento sobre los factores, procesos y actores que favorecen la investigación educativa.
2. Identificar los aportes de la investigación educativa en aprendizaje y desarrollo al conocimiento científico, a las prácticas educativas y a las políticas públicas que se hacen en nuestro país o acerca de él en diferentes contextos institucionales.
3. Elaborar una agenda de investigación educativa en aprendizaje y desarrollo.

Para lograr esos objetivos se plantearon tres líneas de indagación: aportes, balance metodológico y agenda de investigación. En consonancia con lo anterior, las preguntas que guiaron la elaboración del estado del conocimiento fueron:

Aportes: ¿Qué aporta la investigación educativa al conocimiento en el área? ¿Qué aporta el estado del conocimiento (EC) a la práctica educativa? ¿Qué aporta el EC a las políticas públicas?

Balance metodológico: ¿Qué método y técnicas se usan? ¿Qué postulados —paradigmas y teorías— son predominantes? ¿Qué tipo de publicación es la más frecuente?

Agenda de investigación: ¿Qué hipótesis y lineamientos brinda el EC para seguir trabajando? ¿Cuál ha de ser la agenda en investigación del área de aprendizaje y desarrollo para la década 2011-2022?

Los estados del conocimiento 2002-2011 se diferencian de los anteriores, que cubrieron el periodo que va del año 1992 al 2001, por tres razones principales: la primera, por el crecimiento en la cantidad de trabajos publicados. La segunda, porque se creó una nueva generación de revistas “online” y de sistemas digitales automatizados que son de acceso gratuito, de tal manera que se colocó en línea el material producido con la subsecuente posibilidad

de acceso libre, tanto de las conferencias y ponencias de los congresos, de las tesis de posgrado, como de las revistas arbitradas e indexadas. La tercera razón se refiere al apoyo del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, de la Sociedad Mexicana de Psicología y otras asociaciones científicas y académicas, y de las instituciones de educación superior, para abrir nuevos espacios para el desarrollo y la divulgación de la investigación educativa en México.

La calidad quiere decir aliento profundo y apropiado, rigor, consistencia, claridad y brevedad, y un análisis efectivo, así como sintético; en otras palabras, el uso de las ideas en la literatura científica para justificar el procedimiento particular del tema de estudio, la selección de los métodos y la demostración de que esta investigación contribuye a la generación de algo nuevo. Este propósito se cumple en los tres primeros capítulos del presente trabajo, con lo cual se avanza en el impacto que estos temas tendrán en los estudios de la siguiente década.

Con frecuencia, para la mayoría de las personas la realización de una revisión del cuerpo de la literatura científica es vista como algo obvio y como una tarea fácil, pero en la práctica la calidad de dichas revisiones, estados del arte o del conocimiento, varían de manera considerable. En realidad, muchas revisiones sólo son bibliografías anotadas y este libro no escapa a dichas inercias, como sucede de manera parcial en el capítulo cuatro.

La cantidad del material identificado dificultó la lectura realizada por los investigadores. Además, la producción aborda diferentes disciplinas que ofrecen ideas muy diversas; también varían los vocabularios de los distintos temas y éstos difieren en sus métodos, paradigmas y resultados de lo que debe tomarse como centro del argumento en un estado del conocimiento con fines analíticos.

La cantidad y variedad de estudios elaborados durante la década permitió llevar a cabo una tarea incluyente que hizo posible contar con dos sub-áreas adicionales a las establecidas en el trabajo realizado para el período de 1992 a 2002. Las tres primeras son: a) cognición, b) perspectivas sociales y familiares, y c) educación especial; y las que se agregaron son: d) aprendizaje social y situado, y e) aprendizaje de jóvenes y adultos para la vida y el trabajo. El área de cognición se suprime como tal y se subsume en los temas tratados. Dada la mayor productividad de los investigadores, académicos y estudiantes de posgrado, estas sub-áreas se dividieron en mayor número de subtemas generando una clasificación diferenciada de tipos de estudio y de investigación.

El grupo de investigadores que escribieron este estado del conocimiento decidió que se atendieran los siguientes criterios, de manera desigual por decisión de los autores de cada capítulo:

1. Sintetizar la visión sobre cada sub-área, apoyada en la experiencia propia de investigación, de dirección, de promoción, como núcleo y sustento de las referencias al conocimiento especializado en investigación educativa, en la práctica educativa y en la medida de lo posible, de su influencia en las políticas públicas.
2. Expresar una valoración que destaque la influencia o contribución del tema al conocimiento disciplinar, a la práctica educativa, a la elaboración de políticas o a la manera en que comunitariamente se asegura su eficacia social y formativa. Confiar y esperar que la valoración haga explícita la perspectiva teórica desde la cual se realiza.
3. Indicar los criterios para una visión prospectiva de la elaboración de una agenda de investigación educativa.
4. Presentar la bibliografía y documentos que sustentan el análisis y la valoración de modo que ayuden a los lectores a ampliar su conocimiento de la investigación educativa del tema de aprendizaje y desarrollo en general y de cada sub-área en particular.

El presente libro está integrado por cuatro capítulos. El primero, de la Dra. Guadalupe Acle Tomasini de la Facultad de Estudios Superiores-Zaragoza de la UNAM, trata acerca de la *educación especial e integración educativa*. En él se presenta una revisión de las investigaciones acerca de la categorización en educación especial, de las políticas y los procesos de integración educativa y de los servicios asociados: debilidad visual y ceguera, personas sobresalientes, problemas de aprendizaje, problemas de audición y lenguaje, problemas de conducta y motores, y discapacidad intelectual.

El segundo capítulo refiere a la investigación sobre *el aprendizaje social y situado* y fue escrito por las doctoras Mercedes de Agüero y Margarita Mata Acosta, del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Este capítulo incluye, además, los estudios referidos a los procesos, condiciones y factores socio-afectivos vinculados con el desempeño escolar y el aprendizaje, el aprendizaje situado y la transferencia del aprendizaje, el aprendizaje colaborativo y cooperativo, el

aprendizaje social y la afectividad en el vínculo pedagógico, y las interacciones en el aula.

El tercer capítulo, sobre el *aprendizaje para la vida y el trabajo con personas jóvenes y adultas*, fue escrito por cinco investigadores liderados por la Dra. Ana María Méndez, de la Escuela de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo; ellos son la Dra. Gloria Hernández, los maestros Rosalba Canseco, José Carlos Cortés Zavala y María de Lourdes Vargas Garduño, quienes abordan las investigaciones de los procesos y concepciones del aprendizaje en contextos y modalidades educativas diversas, y estudios relevantes que dan cuenta de los procesos de constitución de los sujetos de aprendizaje para seguir aprendiendo a lo largo de la vida, con dos temas fundamentales: el aprendizaje en grupo y los estilos de aprendizaje, dentro y fuera de la escuela.

El cuarto capítulo se refiere las investigaciones acerca de la *familia, crianza y desempeño escolar* que realizaron el Dr. Ángel Alberto Valdés Cuervo, del Instituto Tecnológico de Sonora y el Dr. Ángel Vera Noriega del Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, sede Hermosillo, Sonora. En este apartado se presentan las investigaciones que estudian las influencias familiares y contextuales en el desarrollo de los niños, tanto en condiciones de riesgo y vulnerabilidad como son los factores familiares de organización, función y estilos de vida para el desarrollo y educación en la familia, como aquellos relativos al comportamiento y el desempeño escolar. Un eje importante son las prácticas de crianza y el aprendizaje socioemocional en las relaciones familiares.

CAPÍTULO 1

INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL 2002-2011: LOGROS Y DESAFÍOS

Guadalupe Acle Tomasini¹

La complejidad de la educación especial (EE) en su calidad de disciplina científica se manifiesta en su naturaleza multiparadigmática, multidisciplinaria y multidimensional, que se ha visto ampliamente reflejada en las contribuciones que se brindan desde diversas áreas de formación teórico-metodológica y ámbitos de acción, tales como la Filosofía de la Ciencia de la Educación, la Psicología, la Pedagogía, la Medicina, la Neuropsicología, el Trabajo Social, las Ciencias de la Comunicación, Sociología, Ciencias Políticas y la Educación Especial misma, entre otras. En este sentido, Filio y Xicoténcatl (2011) afirman que la educación especial puede abordarse como objeto de estudio de la pedagogía y la psicología (dimensión científica), en sus formas de atención por las instituciones educativas (dimensión política) y como resultado de un ejercicio profesional (dimensión práctica). Por su parte, Sánchez Palomino (2011) reconoce su carácter científico-técnico y al definirla se centra en el sujeto de la educación especial al señalar a ésta como la disciplina que se ocupa del estudio e intervención de los procesos de enseñanza-aprendizaje orientados al logro de la optimización de las posibilidades educativas referidas a los aspectos cognitivos, actitudinales y procedimentales de los sujetos con necesidades educativas especiales.

¹ Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Profesora Titular.

Respecto al carácter tanto interdisciplinario como multidisciplinario de la educación especial, Romano (2011) destaca una interesante distinción, mientras que el primero tiene que ver con la manera en que distintas disciplinas se conjuntan para definir el campo a partir de la delimitación de conceptos, el multidisciplinario implica la participación de diversos profesionales con objeto de resolver problemas de manera compartida, de modo tal, que el ejercicio profesional que se derive de ello se reflejará en formas diversas de orientar tanto la práctica como la investigación. Ambas concepciones se estrechan íntimamente, no sólo en lo que se refiere a la definición general de lo que consideraremos como educación especial, sino al establecimiento de los conceptos que, como señala Romano (2011) configuran su propia materia de conocimiento.

En concordancia con lo antes señalado, como resultado del primer estado del arte de la educación especial en México (1990-2001), Sánchez, Acle, de Agüero, Jacobo y Rivera (2003) plantearon como una perspectiva fundamental de la investigación en EE, la necesidad de proveer información científica que permitiera entender la organización, funcionamiento, utilidad y eficacia de los servicios, además de esclarecer el perfil del sujeto de la educación especial para contribuir al establecimiento de los criterios de inclusión al brindar la atención y acotar la responsabilidad de la educación especial en el proceso educativo. Los autores enfatizaron como una obligación considerar “como variable dependiente de excelencia al sujeto de las educación especial: el alumno” (2003: 354); pues promover su permanencia y progreso en el aprendizaje escolar disminuiría el riesgo de rezago y deserción escolar, a la vez que favorecería su integración e inclusión en los planteles regulares.

En cuanto a la especificación del sujeto y objeto de la educación especial, un acuerdo sustancial entre la mayor parte de profesionales de la educación especial es la “no etiquetación”, aunque al mismo tiempo se hace un particular hincapié en identificar las características de las necesidades educativas especiales o de las barreras que surjan cuando un estudiante muestre dificultad para aprender aquello que se estipula en el currículo (SEP, 2006). Al respecto, Romano (2011) afirma que se demanda una clarificación de los criterios con los cuales han de ser identificadas las personas que requieran de educación especial y afirma contundentemente que si no hay especificidad en los criterios se pueden correr riesgos como “sobre” o “infra” identificar a quienes presenten requerimientos de educación especial. Para Sánchez Palomino (2011) la identificación de las necesidades educativas del alumno constituye el punto de

partida a fin de determinar las actuaciones educativas que se concreten en el currículo escolar, propone para ello tener en cuenta los aspectos biológicos, intelectuales, motores y comunicativo-lingüísticos de los alumnos conjuntamente con al análisis del currículo y el contexto de aprendizaje.

De aquí la pregunta que surge es: ¿en qué medida se muestran avances de investigación en educación especial durante la década 2002-2011 en relación con mejores prácticas educativas especiales, logro de las políticas de integración e inclusión, adecuación de la formación profesional y servicios profesionales de calidad? En la presente revisión, al referirse a la investigación en educación especial y en total acuerdo con Romano (2011) quien afirma que la necesidad de clasificar es inherente a la propia materia de estudio y no por veleidades del campo, se considera fundamental para el propósito de este escrito analizar las contribuciones de investigaciones que desde distintas disciplinas se hace a la educación especial en términos de la profundización del conocimiento sobre las categorías de EE, la práctica educativa especial, la integración e inclusión educativas y la evaluación de la formación y de los servicios profesionales en EE conjuntamente con los diversos contextos con los cuales se vinculan: políticos, sociales, económicos, escolares y familiares.

Para llevar a cabo este análisis se recopilamos aquellos estudios que cumplieran con los siguientes criterios: a) que fueran claramente resultados de investigación; b) que fueran realizados en México o con mexicanos, dentro o fuera del país, y c) que los trabajos hubieran sido publicados; en este sentido se consideraron tesis de maestría y doctorado, reportes de investigación, libros, capítulos de libros y artículos en revistas indexadas con comité editorial que garantizara la revisión por pares. Con base en estos criterios se registraron 172 trabajos, de éstos 60 fueron publicados en revistas nacionales indexadas y con arbitraje, 32 en revistas internacionales indexadas y con arbitraje, 43 fueron tesis de maestría, 12 de doctorado realizadas en México y 2 de doctorado realizadas en el extranjero, tres reportes de investigación, tres libros publicados a nivel nacional y 17 capítulos de libros. De acuerdo al enfoque disciplinar y a la naturaleza del problema que se plantea, el método empleado en las investigaciones revisadas se ubica en metodologías cuantitativas o en cualitativas, empero cabe resaltar, que en esta década emerge la aplicación de diseños mixtos con una modificación relevante en la naturaleza y profundización del objeto de estudio. Es importante indicar que los estudios revisados utilizaron la taxonomía científica internacional utilizada en Educación Especial para

caracterizar sus muestras de estudio, por lo que una vez analizado el contenido y con base en las aportaciones centrales de los estudios recabados se establecieron los siguientes ejes de análisis:

1. Estudios sobre las categorías de Educación Especial:
 - a) Análisis de las características personales, familiares y/o escolares.
 - b) Procesos de identificación y detección.
 - c) Prácticas basadas en evidencia científica.
2. Estudios orientados a la Integración e Inclusión Educativas.
3. Estudios referidos a Evaluación:
 - a) Evaluación y detección temprana.
 - b) Evaluación de la calidad de los servicios de EE.
 - c) Evaluación de la formación profesional en EE.

Estudios sobre las categorías de educación especial

El orden en que se presenta el análisis de los resultados de los diversos estudios, parte de la definición conceptual de las categorías de educación especial, glosario establecido por Sánchez *et al.* (2003) al llevar a cabo el estado del arte de la década pasada (2003: 377-380) y, por otro lado, parte de la manera en que los investigadores las definen como objeto de estudio en sus propios trabajos tanto de manera conceptual como operacional. Lo cual, como señala Gargiulo (2012): a) favorece la comunicación entre profesionales e investigadores, b) permite diferenciar los programas de evaluación e intervención con base en las características diferenciales de las categorías, c) intensifica la visibilidad de las necesidades especiales únicas de las personas en cada una de las categorías, y d) los hallazgos planteados de esta manera pueden servir de base para llevar a cabo un mejor censo de las personas incluidas en dichas categorías y, por lo tanto, en el establecimiento de mejores políticas de atención, prevención y educación.

Aptitudes sobresalientes

Uno de los problemas que enfrentan quienes en México se interesan por el estudio de las capacidades y aptitudes sobresalientes (CAS) se refiere a la ausencia

de una concepción clara y precisa de esta categoría que permita a su vez detectarla y enriquecerla (Zacatelco, 2005; Zavala, 2004), a lo que se aúna lo señalado por Cortés (2010) al hacer hincapié en que las políticas instrumentadas para la atención de alumnos sobresalientes han estado desarticuladas y con un presupuesto raquítico que refleja la ausencia de una política real y, por ende, la presencia de modelos que no han logrado los resultados tangibles esperados. No obstante que en nuestro país se inició en 1985 la atención a niños CAS en educación básica, ésta ha sido irregular, no sólo en lo que respecta a la concepción que se tiene de dichas capacidades sino también en la manera en que las distintas instancias encargadas de realizarla la abordan; se observan variaciones tanto en su proceso de identificación como en la forma en que se brinda el apoyo.

Para ilustrarlo, Ordaz y Acle (2010) indican que si se tomara como base la definición de la Organización Mundial de la Salud —por ser la más reservada— la cual declara que: “los individuos sobresalientes son aquellos quienes obtienen un Coeficiente Intelectual (CI) igual o mayor a 130”, se estimaría entonces, que el 2.2% de una población pertenecería a este grupo. Ello significa que si en el ciclo educativo 2010-2011 en México había 34.3 millones de estudiantes inscritos en todos los niveles educativos, desde la educación básica hasta la universitaria, la atención hubiese sido brindada a 756 569 alumnos. En la realidad, en dicho ciclo la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2012) reporta haber atendido a 165 865 estudiantes CAS, lo que representa sólo el 0.48% de la población escolar en general y el 22% (aprox.) de la población escolar potencialmente sobresaliente, como resultado se tiene que el 78% de estudiantes sobresalientes queda sin detectar y, por tanto sin recibir una educación correspondiente a sus altas capacidades; con ello se pierde la posibilidad de potencializar un capital humano indispensable para el desarrollo del país. En este sentido, estudiar la incidencia de estudiantes con CAS en escuelas que no cuentan con una Unidad de Servicio y Apoyo a la Escuela Regular (USAER) y, que por lo tanto, no están registrados en las estadísticas del sistema educativo oficial, ha sido el objeto de diferentes estudios llevados a cabo en diversas poblaciones (tabla 1).

En términos generales, se observa que en escuelas públicas de educación básica es factible encontrar una incidencia de estudiantes CAS del 6 al 12%, lo que da cuenta de una importante población que no siempre es identificada y atendida; la variabilidad reportada obedece a aspectos como la definición

empleada y los factores considerados en la medición. Los estudios hacen patente la heterogeneidad presente en los alumnos CAS, así como se constata su incidencia en poblaciones urbanas marginales e indígenas que no siempre son consideradas foco de atención pero que forman también parte del capital humano del país. Además de establecer la incidencia en escuelas públicas, los estudios describen algunas características analizadas en sus muestras. Zacatelco (2005) y Zacatelco y Acle (2009) observan que: las niñas presentan mayor compromiso con la tarea que los niños, los alumnos de 6° manifiestan mayor creatividad, los de 4° muestran mayor compromiso con la tarea que los de 6°, pero a la vez, éstos son más creativos que los de 4°, se reporta asimismo que los maestros identifican a las mujeres con mayores características sobresalientes que a los hombres.

TABLA 1. Incidencia de alumnos CAS establecida en diversas poblaciones

Autores	Prevalencia	Población de estudio	Zona
Valadez, Meda y Zambrano (2004)	7.60%	4° de primaria	Escuelas públicas de Guadalajara
Acle, Roque, Lozada, Manzo y Martínez (2004)	13%	1° de primaria	Urbana del Distrito Federal
Zacatelco (2005)	7%	4° y 6° de primaria	Urbana del Distrito Federal
Acle, Roque, Zacatelco, Lozada y Martínez (2007)	6% a 9%	1° y 2° de primaria	Urbana del Distrito Federal
Chávez y Zacatelco (2010)	6%	4° y 6° de primaria	Urbana del Distrito Federal
Ramírez y Martínez (2010)	12%	1° y 2° de primaria	Urbana del Distrito Federal
Tapia (2011)	11%	2° a 6° de primaria	Urbana del Distrito Federal
Lozada, Gómez y León (2011)	15%	1° y 2° de primaria	Urbana del Distrito Federal
Sánchez-Escobedo (2008)	8.60%	1° a 3° de secundaria	Zonas mayas del estado de Yucatán

Por su parte, Ramírez y Martínez (2010) indican que, algunos alumnos CAS no obstante obtener altos niveles de creatividad y compromiso con la tarea pueden presentar necesidades educativas especiales (NEE) respecto a los procesos requeridos en la adquisición de la lectoescritura. En poblaciones rurales y/o indígenas Cabrera (2002) y Sánchez-Escobedo (2008) hacen hincapié en el problema de la falta de identificación y atención a estudiantes CAS que provienen de estas comunidades y que asisten, desde educación básica hasta preparatoria, tanto por la carencia de instrumentos válidos y confiables para ellos como por la falta de entendimiento de los maestros y los padres en relación al concepto de sobresaliencia.

En relación con estudios orientados a indagar las diversas características cognitivas de alumnos CAS, Roger y López (2010) reportan diferencias significativas en el tipo de procesos metacognitivos empleados al usar las TIC en estudiantes de 4° y 5° de primaria con altas capacidades intelectuales y estudiantes promedio, en específico en monitoreo con reparaciones, en las elaboraciones correctas que se activan mientras los estudiantes comprenden información multimedia y en el rendimiento en las tareas de comprensión profunda. Por su parte, Cervantes, Valadez, Lara, Zambrano, Pérez, López y Avelino (2011), respecto a alumnos CAS de secundaria, refieren que éstos muestran altas capacidades para: a) comprender y expresar ideas con palabras; b) imaginar y concebir objetos en dos y tres dimensiones; c) resolver problemas lógicos, comprender y planear; d) manejar números y conceptos cuantitativos; f) para hablar y escribir sin dificultad, y g) para aplicar estrategias de aprendizaje y metacognición. En este mismo sentido, González (2010) al comparar la relación entre el uso de estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en un grupo de alumnos CAS de 2° y 3° de secundaria, encuentra que los estudiantes con alta capacidad intelectual poseen un mayor conocimiento de estrategias.

El estudio de aspectos emocionales en estudiantes con CAS también ha sido objeto de inquietud, Valadez, Vera y Matsui (2004) reportan diferencias estadísticamente significativas entre los niños con y sin altas capacidades en aspectos como ánimo, alegría y depresión, siendo esta última más elevada en los niños regulares. Además, los varones CAS calificaron significativamente más alto que las mujeres CAS en su preocupación por problemas sociales, por la muerte-salud y en aspectos de inquietud-hipersensibilidad. Por su parte, López-Aymes y Acuña (2010) muestran que no hubo diferencias estadísticamente significativas en los factores de autoconciencia, autocontrol,

aprovechamiento emocional, empatía, habilidades sociales e inteligencia emocional de alumnos de 4° y 5° de primaria con y sin altas capacidades intelectuales. Estos resultados apoyan lo referido por Zavala y Vargas (2009), en cuanto a que ser un estudiante sobresaliente no implica necesariamente presentar un desequilibrio entre el desarrollo cognitivo, el emocional y el social, analizarlo no es simple, e influirán asimismo los contextos familiar y escolar en los que se encuentre el alumno.

Respecto al contexto familiar, Gómez y Valadez (2010), Mercado y López-Aymes (2010), encuentran que los hijos CAS no ocasionan un desequilibrio negativo en la familia, al contrario, promueven un cambio evolutivo en la misma. Si bien, los padres se sienten orgullosos de sus hijos CAS a quienes describen como inteligentes, que aprenden rápido y con facilidad, temen no estar preparados para hacer frente a sus necesidades, saben que para brindar una respuesta educativa a sus necesidades especiales requieren hacer un esfuerzo adicional y además contar con recursos económicos para ello. Los niños por su parte, refieren sentirse presionados por sus padres en la realización de actividades diversas, se sienten temerosos de reprobar y defraudarlos.

Al considerar que la nominación del maestro es un importante elemento en la detección de estudiantes con CAS en nuestro país, Martín, Medrano y Sánchez-Escobedo (2005) reportan que los conocimientos que los profesores de primaria y estudiantes normalistas tienen acerca de las características de estos estudiantes es más bien regular. No obstante, destacan que los profesores de primaria poseen mayor conocimiento sobre aspectos relacionados con el compromiso con la tarea y la creatividad a diferencia de los estudiantes normalistas, cuyos conocimientos se refieren sólo a las características de inteligencia. Lo anterior se constata en el estudio de Garnica y Acle (2006), que al retomar el modelo de Inteligencias Múltiples de Gardner encuentran que no existe semejanza en la manera en que los niños se autoperciben y en la que los maestros los califican, denotando con ello la diferencia cultural entre ambos. La autopercepción de los niños indígenas, se vincula de forma significativa con la inteligencia de la naturaleza, lo cual muestra la relación que tienen con el contexto rural en el que viven, mientras que los maestros vinculan de forma significativa distintos tipos de inteligencia con las calificaciones escolares, lo que a su vez, tiene que ver con su propio contexto como docentes.

Elaboración y validación de instrumentos para la detección de alumnos sobresalientes

Un aspecto clave en los estudios que buscan determinar de manera más precisa la incidencia de alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes es establecer, por un lado, los parámetros que les caracterizan de acuerdo a la literatura científica y, por otro, llevar a cabo la validación psicométrica y confiabilidad de los instrumentos utilizados en su muestra de estudio, en la década revisada se aprecia un avance en este sentido (tabla 2).

Cabe resaltar que la mayoría de instrumentos orientados a la medición de características atribuidas en la literatura científica a los alumnos CAS presentan índices de confiabilidad altos que se ubican de 0.79 a .90; los autores además hacen señalamientos relevantes, por ejemplo, Zavala (2004a) enfatiza la necesidad de detectar de forma oportuna las necesidades educativas de alumnos sobresalientes y propone un sistema para establecer el perfil de estos niños de los 9 y 12 años de edad, inscritos en escuelas públicas de medios urbanos. Primero en una fase exploratoria en la que serán los profesores del grupo regular quienes, después de ser capacitados contestarán los instrumentos para optimizar su evaluación y proponer con mayor precisión a aquellos alumnos que seguirán a las fases de evaluación psicopedagógica y de intervención. Por su parte, Zacatelco y Acle (2009) al analizar el valor predictivo de las variables de su modelo, encuentran que el indicador que más contribuye en la detección del potencial sobresaliente es la creatividad, seguido por la nominación del maestro, el compromiso con la tarea y por último, por las habilidades de razonamiento. De manera similar, Sánchez-Escobedo (2004) resalta que los criterios principales para referir a los alumnos son: la dedicación, el compromiso con la tarea, la responsabilidad; no obstante él afirma que si bien éstas son de gran valía, no son suficientes para clasificar a un alumno con CAS.

Se confirma entonces que si bien, se toma en cuenta el criterio del CI, éste tendrá que ser valorado en conjunto con otros elementos que midan aquellas características establecidas por la literatura para los estudiantes sobresalientes, aunado a la importancia de la participación en esta evaluación, de un equipo multidisciplinario y considerando los contextos escolares, sociales y culturales del estudiante CAS.

TABLA 2. Instrumentos dirigidos a la identificación de alumnos CAS

Autor	Instrumento	Población a la que se dirige	Índices de Confiabilidad	Factores
Zavala (2004a)	Escala para la detección de alumnos CAS	Maestros	0.9	Comportamiento inteligente en el aula; creatividad en tareas escolares; y, motivación ante las tareas.
Zacatelco (2005)	Escala Farrrens de Creatividad	4° a 6° de Primaria	0.9	Elaboración y originalidad
Zacatelco (2006)	Escala de Compromiso con la Tarea	4° a 6° de Primaria	0.79	Interés, Persistencia y Esfuerzo
Tapia, Ortiz, Lemus, González y Zacatelco (2010)	Escala de Nominación del maestro	Maestros		Compromiso con la Tarea; Habilidades Superiores; Creatividad y Aspectos Socio afectivos
Ordaz, Reyes-Lagunes y Acle (2010)	Escala de autoconcepto académico	Secundaria y preparatoria	0.897	Habilidades Intelectuales generales; Habilidades Intelectuales específicas; Creatividad; Motivación; y, Perfeccionismo
Sánchez-Escobedo, García y Valdés (2009).	Evaluación Multifactorial de la Creatividad	Secundaria	0.86	Creatividad Visomotora; aplicada; y Verbal.
Sánchez-Escobedo y Medrano (2010)	Pruebas de conocimientos de español y matemáticas	3°, 4° y 5° de Primaria	0.44 a 0.68	Conocimientos contenidos en programas de estudio de los grados correspondientes

Prácticas basadas en evidencia científica con alumnos sobresalientes

Diseñar e instrumentar prácticas basadas en evidencia científica constituye otro de los principales desafíos en educación especial en el mundo, su propósito será siempre beneficiar no sólo los aprendizajes escolares de los estudiantes con requerimientos de educación especial, sino también favorecer su integración escolar, familiar y social. En México no se ha logrado consolidar la investigación en las prácticas de educación especial que se llevan a cabo, a pesar de las necesidades que se tienen para lograr que los programas de atención a la diversidad y de integración e inclusión educativa sean exitosos. En esta década se observa el surgimiento de esta necesidad, al analizar los diversos programas se consideró lo establecido por Cook, B., Tankersley, Cook, L. y Landrum (2008) al indicar la importancia de aplicar procedimientos rigurosos, sistemáticos y objetivos para obtener y validar el conocimiento que será relevante en la instrumentación de los programas y actividades educativas especiales. Sea cual sea el diseño que se utilice es fundamental considerar: a) determinar las NEE de los alumnos, cada uno de ellos requiere programas que atiendan sus necesidades particulares, b) los contextos escolares, c) los contextos familiares y sociales, d) las políticas educativas que rigen a la Educación Especial, y e) la interacción entre todos los puntos anteriores (Acle, 2010).

En la tabla 3 se visualizan diversos programas que buscan contribuir al desarrollo y promoción de las capacidades y aptitudes sobresalientes de alumnos CAS de educación básica. La mayor parte de los estudios utilizan un diseño pretest-intervención-postest, si bien la mayoría se orienta fundamentalmente a instrumentar y evaluar programas de enriquecimiento de la creatividad, las poblaciones foco y actividades hacia las que se orientan son diversas. En este sentido, en relación con el primer ciclo de primaria, Romero (2008) diseñó e instrumentó un programa para niños de 6 a 8 años ($CI > 120$), los resultados del postest muestran en los menores diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones de creatividad en los cuatro indicadores de éste establecidos por Torrance (2008): fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración ($p = .05$). Además, al abordar su estudio desde el enfoque ecológico en educación especial, Romero brindó de forma paralela un taller a los padres y a los maestros; los resultados del postest muestran que para los primeros, el taller les fue útil para reflexionar acerca de su actitud como padres de niños CAS, así como para aprender a motivarlos y educarlos. Por su parte, las maestras indicaron

sentirse favorecidas con el taller porque les ayudó a mejorar el aprendizaje de los menores.

Chávez (2008), Chávez, Zacatelco y Acle (2009), Chávez y Zacatelco (2010), Hernández (2008), Tapia (2011) y Zacatelco y Chávez (2010) han diseñado, instrumentado y evaluado programas de enriquecimiento de la creatividad con base en el modelo de Renzulli en aspectos verbales y gráficos en niños de 2º a 6º de primaria. Los programas se orientan al desarrollo de la creatividad en actividades de juego, de solución de problemas, de expresión escrita, de actividades artísticas como pintura, grabado y escultura. En estos estudios, las autoras encontraron en sus muestras diferencias estadísticamente significativas en el postest, no sólo en los aspectos de creatividad como son: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración sino también en el mismo CI y en las actitudes de los padres hacia sus hijos.

Cabe señalar, que la población a la que se dirigen estos programas se ubica en escuelas públicas de zonas urbano-marginadas en las que se reportan índices de delincuencia y marginación, por lo que se considera urgente detectar a los alumnos CAS que viven en zonas como éstas desde el inicio de la primaria, con el fin de promover su propio desarrollo cognitivo, afectivo, social y de conductas pro sociales, y evitar así el riesgo de deserción escolar y/o el desarrollo de conductas antisociales.

En este mismo tenor están los programas propuestos por Márquez (2010), Soriano, Galindo, de Mata, Castellanos y Pineda (2010) llevados a cabo con adolescentes CAS de secundaria, nivel en el que está aún menos instituida la identificación de estudiantes sobresalientes. Márquez orientó su programa a aspectos cognitivos y metacognitivos en el aprendizaje escolar, sus hallazgos muestran que los alumnos con superdotación intelectual describen cómo utilizar sus habilidades y procesos cognitivos y metacognitivos al ejecutar las tareas. Mientras que Soriano *et al.*, orientaron su programa al desarrollo de aspectos como son: identidad, integración grupal, habilidades de comunicación, creatividad, solución de problemas, identificación de valores y de proyectos de vida. Los resultados muestran que los participantes se benefician de actividades que les permiten identificar y exponer sus intereses, además de que se les brinda un espacio para el autoconocimiento, la exploración e identificación de sus potencialidades, fortalezas y debilidades, y donde se les induce a comprender y valorar la cooperación y el trabajo en equipo. Las estrategias lúdicas resultan efectivas para el trabajo con ellos, pues, se les

TABLA 3. Programas específicos para alumnos CAS de primaria y secundaria

Autores	Programa	Población a la que se dirige	Elementos	Evaluación
Romero (2008)	Enriquecimiento de la creatividad y autoevaluación	1º y 2º de primaria y a Padres	Fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración y autoevaluación	Pretest-Posttest
Chávez (2008)	Enriquecimiento de la creatividad	4º a 6º de primaria	Creatividad verbal y gráfica a través del juego	Pretest-Posttest
Hernández (2009)	Enriquecimiento de la creatividad escrita	5º y 6º de primaria	Actividades de exploración, entrenamiento e investigación de problemas reales	Pretest-Posttest
Soriano, Galindo, de Mata, Castellanos y Pineda (2010)	Taller de enriquecimiento personal-creativo	Secundaria	Identidad, integración grupal, comunicación, creatividad, solución de problemas, valores y proyectos de vida	Valoración de los alumnos por sesión Evaluación durante y al final del programa

Continúa...

Autores	Programa	Población a la que se dirige	Elementos	Evaluación
Chávez y Zacatelco (2010)	Enriquecimiento de la creatividad	Segundo ciclo de primaria	Solución de problemas	Pretest-Posttest
Márquez (2010)	Programa de Entrenamiento de estrategias metacognitivas	Alumnos de Secundaria	Habilidades cognitivas y metacognitivas orientadas a tareas	Evaluación por los alumnos al realizar sus tareas
Muñoz y López (2010)	Programa de orientación a padres	Padres	Estrategias para desarrollar las potencialidades de los hijos	Evaluación final
Zacatelco y Chávez (2010)	Enriquecimiento de la creatividad	2° a 6° de primaria	Creatividad artística, gráfica a través del cuento y en la solución de problemas	Pretest-Posttest
Ortiz y Zacatelco (2011)	Modelo de solución creativa de problemas	Segundo ciclo de primaria	Recolectar información, formar, seleccionar , reforzar ideas y dar soluciones creativas	Pretest-Posttest
Tapia (2011)	Enriquecimiento de la creatividad artística	2° y 3° de primaria	Fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración en pintura, escultura y grabado	Pretest-Posttest

permite armonizar sus intereses personales y actividades con la estimulación de aspectos claves de su desarrollo personal en una etapa crítica como lo es la adolescencia.

Gómez y Valadez (2010), Mercado y López-Aymes (2010) refieren que los padres de alumnos CAS expresan el temor de no satisfacer las necesidades educativas de sus hijos, en este sentido Muñoz y López (2010) después de instrumentar un programa de orientación a padres con hijos CAS de una escuela primaria pública, observan en ellos disposición e interés por aprender cómo desarrollar el potencial de aprendizaje de sus hijos y participar acertadamente en su educación, lo cual constituye un requisito fundamental para el trabajo colaborativo entre escuela y familia. En síntesis, a pesar de la normatividad en torno a la orientación que se debe brindar a los padres, esta labor no es llevada a cabo en todos los servicios de educación especial. Por lo tanto, un programa informativo, de carácter preventivo, proporciona a los padres las herramientas necesarias para participar activamente en el desarrollo de las potencialidades de sus hijos.

Discapacidad auditiva

Los estudios orientados a determinar la incidencia de hipoacusia o sordera enfatizan la importancia de su detección para poder considerar a los trastornos auditivos como un problema de salud pública en México. Por ello, García-Pedroza, Peñaloza y Poblano (2002) al examinar la utilidad de los estudios de Potenciales Provocados Auditivos del tallo cerebral, las emisiones otacústicas (EOA) y la audiometría para el diagnóstico de la sordera o hipoacusia en el país, hacen énfasis en la utilización de éstos en la detección tanto de recién nacidos como de adultos. Señalan la carencia de información epidemiológica e informan que en campañas extramuros del Instituto Nacional de Comunicación Humana realizada en población abierta, se ha encontrado que el 16.9% mostró umbrales de hasta 80 decibeles y, con más de 81 decibeles el 0.1%. En este mismo tenor, Gómez (2008) llevó a cabo un estudio descriptivo transversal con una muestra de 1,214 recién nacidos a los que se les realizó una exploración de ambos oídos, la prueba EOA; a quienes no la superaron se les hizo una prueba de timpanometría normal y potenciales evocados. La prevalencia de hipoacusia encontrada fue de 0.2%, que coincide con la referida en otras

instituciones, la Organización Mundial de la Salud y el Instituto Nacional de Comunicación Humana refieren una prevalencia de 1 a 3 recién nacidos con hipoacusia de moderada a profunda.

Por su parte, Estrella-Castillo, Cárdenas-Marrufo, Zapata-Peraza, Canto-Herrera, González-Herrera y Oaxaca-Castillo (2011) como resultado de un estudio de corte epidemiológico llevado a cabo en 2 285 personas con diferentes niveles de pérdida auditiva en Yucatán, indican una prevalencia de 5/1000. Afirman que en aproximadamente el 50% de los recién nacidos con pérdida auditiva, la causa es desconocida o no identificable y presumiblemente de carácter genético. En 25% de estos niños las causas pueden relacionarse con factores de riesgo, prenatales y perinatales. Los autores señalan que no hay una distribución específica por género, la mayoría se encontraba entre los 6 y 20 años de edad y estaban apoyados por auxiliares auditivos. Se reafirma el hecho de que no se han sistematizado programas de detección precoz de la sordera.

Otros estudios se han orientado a conocer las características de las personas con sordera o hipoacusia. En niños pequeños de 0 a 2 años con hipoacusia profunda Arch, Verduzco, Manduano, Reyes, Alfaro, Sánchez y Martínez (2006) demuestran que respecto al llanto no hay diferencias estadísticamente significativas con niños oyentes normales, pero el análisis cualitativo de los espectrogramas sí muestra diferencias en el llanto entre ambos grupos; se concluye que el análisis del llanto puede proveer información útil acerca del estado neurofisiológico y psicológico de los niños pequeños que puede ayudar a su desarrollo. Por su parte, Cuevas, Fajardo, Canseco, López y Chavolla (2005) al comparar las audiometrías de campo libre postimplante coclear, audiometría preoperatoria del oído izquierdo y derecho, y ganancia con un auxiliar auditivo externo de 21 individuos a quienes se colocó el implante coclear, muestran que en los pacientes pediátricos con hipoacusia pre lingual, el implante coclear permite que haya percepción de los sonidos, previa adaptación para adquirir la comprensión verbal y el habla apropiada, lo que mejora su calidad de vida y que, en el caso de niños postlinguales, el implante coclear no sólo restaura la función auditiva sino mejora el lenguaje. Reconocen los autores que la evolución del lenguaje después de un implante coclear es difícil e involucra fases de discriminación, reconocimiento, identificación y comprensión. Información fundamental en los programas de intervención.

La importancia de las interacciones familiares, es puesta en evidencia por Muñoz (2004) al estudiar las interacciones educativas de una madre con sus dos hijos gemelos de tres años de edad, uno de ellos con una deficiencia auditiva leve, reveló que el comportamiento de la madre tuvo una mayor directividad en las sesiones tríadicas que en las diádicas, la madre presentaba mayor dificultades en las situaciones tríadicas para atender adecuadamente las demandas de los dos niños de manera simultánea. La madre fue también más directiva con el niño con audición normal que con el de deficiencia auditiva. Por su parte, Zambrano y Martínez (2002), al identificar algunos factores psicológicos de niños con déficit auditivo y sus implicaciones familiares, encontraron la presencia de ansiedad aguda, agresividad, impulsividad y pobre concepto de sí mismos en los niños. Se observó mayor participación de la madre y en menor medida la del padre, rechazo de los hermanos mayores y de familiares cercanos de la misma edad. Es el factor económico el que más afecta a la familia. La comunicación familiar se da principalmente a través de señas convencionales y lectura del labio facial, en menor medida se utiliza el lenguaje oral. Los padres indicaron que la educación escolar que se les brinda es regular porque los niños avanzan de grado sin saber leer, sin terapia de lenguaje y sin entender al maestro.

¿Qué pasa cuándo crecen los niños con discapacidad auditiva? Del Río (2009) brinda información relevante al analizar las trayectorias exitosas de 28 jóvenes sordos que viven en la ciudad de México gracias a las redes de apoyo familiar y a pesar de los procesos de exclusión social por prejuicios. Se reporta la mayor escolaridad de las madres como un elemento fundamental, tanto para la intervención temprana como después para una mejor inserción profesional. La falta de recursos económicos impide a jóvenes con pérdida severa la adquisición de auxiliares auditivos que les permitan funcionar mejor. Los padres pasan asimismo por diversas vicisitudes que tienen que ver con la orientación y canalización adecuada, algunos incluso tuvieron que migrar de sus lugares de origen para encontrar los servicios adecuados para sus hijos y tuvieron también que superar los prejuicios sociales que existen aún respecto a la sordera.

Elaboración y validación de instrumentos para la detección de menores con discapacidad auditiva

En lo que se refiere a la elaboración de instrumentos específicos para detectar discapacidad auditiva, Corvera (2011) elaboró y aplicó el instrumento Amaoir diseñado para evaluar el progreso de niños hipoacúsicos de 3 a 6 años. El instrumento se organiza de tres áreas: Audición, Habla y Lenguaje, cada una se conforma de tres sub-áreas. En el caso de la audición los datos se registran de forma escrita en el momento de la aplicación y en las áreas de habla y lenguaje los datos se graban y analizan posteriormente. En términos generales se concluye que el instrumento coincide con los parámetros del desarrollo del lenguaje normal, resulta ser funcional, pues proporciona tanto datos cuantitativos como cualitativos que permiten valorar las variaciones entre los menores, por otro lado su aplicación es flexible. La forma de calificar cada área permite ubicar al niño en su nivel de desarrollo, lo que será de utilidad para aplicarse con niños hipoacúsicos durante los procesos de terapia.

Prácticas basadas en evidencia científica con alumnos con discapacidad auditiva

Respecto a programas basados en evidencia, Sosa-Andrade, Estrella-Castillo y López-Manrique (2006) al evaluar el efecto de la instrumentación de un programa de educación audio-verbal en la percepción auditiva de infantes de 8 y 9 años con limitación funcional auditiva, esto con la participación de los padres en las sesiones que aprendieron cómo interactuar con el niño para reproducir lo aprendido en casa, indican que una vez que todo el residual auditivo disponible es amplificado, los niños tienen la oportunidad de desarrollar el lenguaje de manera más natural a través de la educación auditivo verbal, ya que ambos niños a pesar de su pérdida auditiva poseían un lenguaje oral fluido y podían comunicarse con otras personas sin la necesidad de otro tipo de lenguaje. Los niños mejoraron su percepción auditiva en relación con la primera prueba y el hecho de que las madres se involucraran completamente constituyó una premisa básica en la metodología propuesta, y favoreció una mejor y mayor adquisición del lenguaje oral.

Discapacidad Intelectual

Los estudios que establecen la incidencia de alumnos con discapacidad intelectual (DI), han encontrado conjuntamente a otro porcentaje de niños que presentan un nivel de Bajo Rendimiento Intelectual (BRI) con un CI entre 70 y 85, cuyas características respecto a las conductas adaptativas definidas por la American Association of Intellectual and Development Disabilities (AAIDD) semejan a los niños con DI, pero que quedan fuera de las categorías y servicios de Educación Especial por no ser identificados.

En este sentido, en la tabla 4 se presentan aquellos estudios que muestran la incidencia de esta categoría en escuelas primarias de zonas urbano-marginalizadas. Los estudios basados en el enfoque ecológico (Acle, 2006) que estudia al niño en su interrelación con las fuerzas ambientales que le rodean como los de Acle, Roque, Lozada, Manzo y Martínez (2004), Acle, Roque, Zacatelco, Lozada y Martínez (2007), Lozada, Gómez y León (2011), Martínez (2007), Meléndez (2008), Uribe y Roque (2011), han detectado a niños con DI y Bajo Rendimiento Intelectual (BRI) al iniciar la educación primaria en zonas urbanas de alta marginación y en escuelas en las que no participan las USAER; cuyas características personales en interrelación con las escolares, familiares y sociales contribuyen en su bajo desempeño escolar. La importancia de identificar y estimular adecuadamente a estos estudiantes en edades tempranas y sobre todo al inicio de su vida escolar, es enfatizada por Forns (1993) en términos de que al estar en proceso su desarrollo biológico, psicológico y social, si se les brinda la estimulación adecuada lograrán una adaptación escolar apropiada, de no ser así podría disminuirse su potencial y estarían en riesgo de desertar de la escuela. De aquí la importancia de ir más allá del CI y estudiar las conductas adaptativas esperadas en el contexto de los menores.

TABLA 4. Incidencia de alumnos con discapacidad intelectual y bajo rendimiento intelectual

Autor	Prevalencia	Población de estudio	Zona
Acle <i>et al.</i> (2004)	6% (CI 69-79)	1º de primaria	Urbana del Distrito Federal

Autor	Prevalencia	Población de estudio	Zona
Acle <i>et al.</i> (2007)	1% (CI < 69)	1º y 2º de primaria	Urbana del Distrito Federal
	2% (CI 70-80)	1º y 2º de primaria	
Meléndez (2008)	6% (CI 69-80)	1º y 2º de primaria	Urbana del Distrito Federal
Uribe y Roque (2010)	7.8% (CI <85)	1º y 2º de primaria	Urbana del Distrito Federal
Lozada, Gómez y León (2011)	11% (CI 70-80)	1º y 2º de primaria	Urbana del Distrito Federal

Respecto a las características atribuidas a las personas con DI, Morales y López (2006), al determinar si la familiaridad de los rostros facilitaba o inhibía el reconocimiento de la valencia emocional de los mismos en jóvenes con Síndrome de Down (SD) de 20 a 28 años, encontraron que en éstos efectivamente hay un efecto diferencial entre condiciones de tipo familiar y no familiar, en específico cuando existe información positiva involucrada en la tarea. La familiaridad es uno de los factores que influye y facilita el procesamiento de caras; los participantes con síndrome de Down tienden a centrarse de manera más marcada en la información de tipo positivo. El segundo factor se relaciona con el hecho de que todo proceso cognitivo requiere de cierto tiempo para su ejecución, así, al observar caras de tipo familiar positivo, las personas con SD recurrieron no sólo a los procesos relacionados con el reconocimiento de expresiones faciales emocionales sino que intervinieron procesos relacionados al recuerdo de información asociados a las personas de los rostros que observaron.

En relación con la autoestima, Bribiesca (2010) al analizar las diferencias respecto de ésta entre adolescentes con y sin discapacidad intelectual al utilizar el Culture Free Self Esteem Index Forma A de Battle (1981) encontraron que la mayoría de los puntajes tanto para la escala total como para las subescalas fue cuantitativamente mayor en el grupo de adolescentes con DI, mientras que para el grupo control los puntajes se ubicaron en un nivel intermedio. Resultado que se explica en función de que el grupo de adolescentes con DI se

encuentra integrado en un centro escolar en el que recibe las mismas oportunidades y estimulación que reciben sus pares sin DI, lo cual como se muestra, beneficia el desarrollo de la autoestima.

En lo que se refiere a las prácticas educativas con alumnos con DI, Cohen (2009) al preguntarse ¿es posible incluir el sentido del humor dentro de las prácticas educativas que conciernen a los estudiantes que tienen discapacidad? y ¿qué beneficios puede aportar este elemento a la comunidad educativa y a la sociedad en general? realizó un grupo focal con 13 personas relacionadas al ámbito de la discapacidad; ya fueran personas con discapacidad o padres con hijos con discapacidad, y concluye que el humor presenta dimensiones diferentes y cumple funciones importantes, abriendo un punto de partida para indagar con mayor profundidad el uso que familias con hijos con discapacidad, le dan a este elemento como promotor de resultados positivos, como catalizador de emociones negativas, como medio de aprendizaje, como un remedio natural contra el estrés y como un medio infalible de comunicación. La autora propone que éste se utilice y promueva en diferentes prácticas educativas relacionadas a la discapacidad.

Con la información anterior, Cohen (2011) profundiza el estudio de la relación de la familia que tiene un hijo con síndrome de Down con la escuela, explora el proceso de resiliencia como un proceso de recuperación que se vive ante un hecho estresante y encuentra un desarrollo resiliente en las familias que es consolidado más en casa que con ayuda de la escuela. La resiliencia familiar tiene impacto en el desarrollo de las habilidades sociales de los niños más que en las académicas y existe un estrecho vínculo entre resiliencia familiar e integración educativa. Las familias construyen elementos de ayuda, de apoyo y de soporte en estas situaciones, comparten creencias y le confieren a esta adversidad un sentido positivo que les ayuda a superar las dificultades que se les presentan. Manifiestan tener un adecuado funcionamiento familiar y la fe espiritual forma también una parte importante, lo cual contribuye a la aceptación del hijo con SD y a las acciones a favor que se emprenden. Aspectos que no suceden en el ámbito escolar, los maestros de EE refirieron limitaciones en espacio y en las relaciones con los demás maestros, de hecho, Cohen documenta la desvinculación entre la escuela regular y la especial que limita los beneficios que un trabajo conjunto podría tener. Los maestros tienen ante sí un desafío que la institución escolar no les ayuda a resolver.

Su estudio coincide con el realizado por Roque (2009), quien encontró que si las madres son resilientes mantienen lazos importantes con la escuela y están abiertas a recibir entrenamiento para las tareas que deben realizar con sus hijos con DI. En su estudio se pone de manifiesto que las características de resiliencia y los mediadores de las madres, en su constante interrelación con los aspectos de los contextos: familiar, escolar y social contribuyen a la atención diferencial de los hijos con discapacidad intelectual. Las madres con altos niveles de autodeterminación habían aprendido a identificar problemas y a resolverlos, sabían que el autocontrol y la reflexión eran importantes para buscar mejores opciones, sabían leer y escribir, poseían habilidades para buscar información. Por el contrario, en el grupo de madres de menor autodeterminación se encontró desesperanza, pesimismo y la creencia de que lo que les pasaba a sus hijos era “un castigo”, tenían además problemas para organizarse, planear sus acciones, tomar decisiones por sí mismas y depresión. De acuerdo a las características señaladas en cada grupo se establecían pautas de relación, con el hijo y la escuela, siendo mayormente positivas con el grupo de madres autodeterminadas.

Otros trabajos se han centrado en el estudio de las tareas de crianza de niños con DI, Hernández, Oudhof, González, Robles y Zarza (2011) al estudiar la percepción que niños de 9 a 12 años con DI tienen respecto de las tareas de crianza de sus padres, encuentran que para los menores ambos padres participan con igual incidencia en actividades de contacto físico y emocional, ellos se perciben aceptados y queridos por sus padres menos cuando son agredidos físicamente; el padre es el que mantiene el control de la conducta del niño. Estas tareas de crianza son percibidas por los menores dentro del proceso de socialización en el que desempeñan un papel fundamental los afectos, la disciplina y el control.

En este mismo sentido, Albor (2011) al aplicar la Escala de Conductas Adaptativas y el Inventario de Estilos de Crianza a padres de jóvenes con DI, muestra que el estilo y las prácticas de crianza varían de acuerdo a la escolaridad de las madres, mientras menos estudios tengan ellas el estilo de crianza es más de tipo negligente y, mientras se aumentan los niveles de escolaridad éste se vuelve más permisivo; pero también encontró que las madres con licenciatura o mayores estudios prefieren utilizar un estilo de crianza autoritativo. Al mismo tiempo las que tienen mayores estudios comparten más actividades con sus hijos, son más afectuosas en comparación con las que tienen menos

estudios. En cuanto al impacto de los estilos de crianza en la conducta adaptativa de jóvenes con DI, los hallazgos muestran que los hijos de padres autoritativos presentan más habilidades prácticas y sociales en comparación con los hijos de padres que utilizan estilos negligentes, y que los hijos de padres permisivos muestran mayor habilidad práctica que los padres de estilo negligente. Las prácticas de crianza positiva relacionan positivamente con cada una de las habilidades de conducta adaptativa, lo que muestra que a mayor afecto, aceptación y actividades compartidas mayor será el nivel de tales conductas. Se resalta la importancia de proponer programas de intervención para madres de niños con DI con baja escolaridad que les brinden herramientas para responder de manera adecuada a las necesidades de sus hijos.

Allen-Leigh, Katz, Rangel-Eudave y Lazcano-Ponce (2008) encontraron que los familiares de personas con DI que reciben entrenamiento para la vida independiente consideran que: a) la autonomía empoderada se da cuando se enseñan a las personas con DI las habilidades necesarias, pero, sobre todo cuando se les permite actuar con base en sus propios intereses y lograr mayor autonomía; b) las personas con DI pueden ejercer autonomía en diversos ámbitos: personal, social, sexual y económico; c) la manera de concebir la autonomía implica que no es un concepto dicotómico, se ejerce o no, sino de entender que cada individuo desarrolla el sentido de qué es lo que más le interesa, aprende cómo decidir, y d) la autonomía se desarrolla por la interacción de la persona con DI con los otros, en especial cuando hay una negociación con cuidadores, padres u otros respecto a cómo ejercer dicha autonomía. No obstante, cuando los niños, adolescentes o adultos con DI ejercen su autonomía, para los padres o guardianes legales es difícil ceder el control. Por lo que el concepto de autonomía aplicado a personas con DI es complejo como lo es su implementación, hay gradientes de autonomía que dependerán de diversos factores.

Respecto a lo que sucede en ámbitos escolares, Pedraza (2009) al estudiar el contexto conceptual refiere que el diagnóstico de DI y la identificación de las necesidades educativas especiales se realiza sin considerar los criterios de clasificación establecidos en la literatura internacional; el contexto social del aula revela que las actitudes y percepción de los maestros y compañeros sobre la DI se basan en las dificultades y, que de hecho existe rechazo y exclusión. En cuanto a la interacción y discurso refiere que se compone de preguntas de los maestros y respuestas de los niños sin que exista una negociación de significados. En síntesis, se observó que los niños con DI no

se benefician del contexto, interacción y discurso en el aula, se remarcan las diferencias entre el discurso oficial sobre integración y la realidad encontrada en el aula. De igual manera, Garza (2010) coincide en que al no haber un conocimiento real de lo que significa la DI hay también un desconocimiento respecto a la sexualidad de estas personas. En la familia también sucede algo similar, Ordoñez (2006) refiere que en padres con hijos(as) con síndrome de Down respecto a su educación sexual prevalecen actitudes de represión, desconfianza, resistencia y temor a que sus hijos(as) reciban educación sexual, persiste a la base de estas actitudes la no aceptación de la discapacidad. Existe también incertidumbre y angustia porque sufran abusos sexuales al ser confiados y cariñosos con los extraños.

Elaboración y validación de instrumentos para la detección de alumnos con discapacidad intelectual y bajo rendimiento intelectual

Como ya se ha señalado, un aspecto clave en los estudios que buscan establecer la incidencia de alumnos con DI o bajo rendimiento intelectual e indagar sobre sus características específicas es la validación y confiabilidad de instrumentos para ser utilizados en la población mexicana; en la década revisada se aprecia un avance en este sentido (tabla 5).

TABLA 5. Instrumentos dirigidos a la identificación de alumnos con discapacidad intelectual

Autores	Instrumento	Población a la que se dirige	Índices de confiabilidad	Factores
Albor (2011)	Inventario de prácticas de crianza	Padres	0.8	Crianza Positiva: estrategias para prestar atención, ser sensibles, afectuosos Crianza Negativa: control, inconsistencia, desamor

Autores	Instrumento	Población a la que se dirige	Índices de confiabilidad	Factores
Albor (2011)	Escala de conductas adaptativas	Niños con DI	0.92	Habilidades conceptuales, prácticas y sociales
Oliva y Calderón (2010)	Escala de actitudes	Adultos	0.72	Actitudes hacia la sexualidad de personas con DI
Roque, García-Méndez y Acle-Tomasini (2009).	Escala de resiliencia materna	Madres	0.91	Autodeterminación, como característica de resiliencia y 6 mediadores a nivel personal y sociofamiliar

La relevancia de los instrumentos validados en la población mexicana es que cumplen con las características de validez psicométrica adecuada para ser aplicados en nuestro contexto, con lo cual se observa un importante avance en este sentido durante esta década. Además, cabe enfatizar que éstos se orientan a medir no sólo las características atribuidas a la DI en relación con las conductas adaptativas, sino también incluyen aspectos del contexto familiar, ambos fundamentales para tomar decisiones respecto a las consideraciones que se tomarán en cuenta para elaborar programas de intervención que vayan más allá de tomar en cuenta sólo al CI como el elemento indicador de la DI, de esta manera destaca el estudiar las prácticas de crianza que los padres desarrollan para estimular a sus hijos con DI (Albor, 2011) y las características de resiliencia que permiten a madres enfrentar la situación de adversidad que surge al tener un hijo con DI (Roque *et al.*, 2009).

Prácticas basadas en evidencia científica con alumnos con discapacidad intelectual o bajo rendimiento intelectual

Diversos son los programas encontrados que dan muestra de efectividad con las poblaciones que presentan discapacidad intelectual en distintos niveles o bien

TABLA 6. Programas para alumnos con discapacidad intelectual o bajo rendimiento intelectual

Autores	Programa	Población a la que se dirige	Elementos	Evaluación
Cocolezzi y Sánchez-Villafuerte (2006)	Comprensión de textos narrativos	Adolescentes con DI leve	Mediación en la enseñanza y aplicación de estrategias	Pretest-Posttest
Meza (2004)	Programa de comprensión de lenguaje	Chicos 9 a 16 años con DI	Aspectos Semánticos y Fonológicos del lenguaje	Evaluación Inicial y final
Damian (2005)	Programa de desarrollo psicológico	Preescolares con síndrome de Down	Estrategias de juego para lenguaje, cognición, motricidad, y socialización	Pretest-Posttest
Calderón, Navarrete y Carrillo (2010)	Intervención para la integración educativa y social	Preescolar con síndrome de Down	Competencia comunicativa, producción lingüística y juego simbólico	Evaluación Inicial y final
Meléndez (2008)	Modelo de atención para niños con DI y BRI	Alumnos de 1º y 2º grado con DI leve y BRI	Habilidades cognitivas, lectoescritura y conductas adaptativas	Pretest-Posttest
Martínez y Acle-Tomasini (2011)	Programa para incrementar la resiliencia	Alumnos de 1º y 2º grado con DI leve y BRI	Comportamientos resilientes, autoestima aprendizaje y adaptación escolar	Evaluación Inicial y final
León (2011)	Modelo de evaluación e intervención	Alumnos de 1º y 2º grado con DI leve y BRI	Adquisición de la lectoescritura	Evaluación Inicial y final
Domínguez (2009)	Programa de reflexión sobre prácticas educativas	Docentes de USAER	Evaluación Psicopedagógica y Adecuaciones Curriculares	Evaluación Inicial y final

bajo rendimiento intelectual. Al revisar los programas (tabla 6) es relevante señalar que todos brindan evidencia de cambios en las habilidades promovidas en estudiantes con discapacidad intelectual o bajo rendimiento intelectual.

Los programas para niños preescolares con síndrome de Down (Calderón *et al.*, 2010; Damián, 2005) dan cuenta de la importancia de la estimulación temprana en el desarrollo psicológico de estos menores en las áreas: cognitivas, de lenguaje en términos de competencia y dominio lingüístico, juego simbólico, coordinación motora gruesa y fina, así como en las conductas de auto cuidado. En ambos programas se pone de manifiesto que el juego constituye una estrategia fundamental para el desarrollo psicológico de los niños para favorecer su integración tanto escolar como social.

En el nivel de primaria los programas de León (2011), Martínez y Acle-Tomasini (2011) y Meléndez (2008) ponen en relieve la importancia no sólo de detectar al inicio de la vida escolar la discapacidad intelectual leve o el Bajo Rendimiento Intelectual, sino de llevar a cabo programas orientados a promover el desarrollo de las habilidades cognitivas, de aprendizaje y de conducta adaptativa, pues se favorece no sólo el desempeño escolar de los menores sino también su desarrollo psicológico, cognitivo y afectivo. Las autoras encuentran en la evaluación posterior a la instrumentación del programa resultados estadísticamente significativos, Meléndez en el postest encontró un incremento en el CI de Ejecución ($p = .008$), lo que muestra que después de la intervención los niños mejoran el desempeño de sus habilidades de organización perceptual; además, cabe resaltar que seis de los menores modificaron su CI Total ($p = .005$). Por su parte, León, Martínez y Acle-Tomasini encontraron resultados similares al detectar que los niños se integraron adecuadamente en su escuela. Incluir en estos programas tanto a padres como a maestros, los logros académicos, cognitivos, afectivos y de integración escolar se vieron reforzados.

En el caso de programas específicos de adquisición de habilidades como son la lectura y escritura en niños y adolescentes con DI, Cicoletzi y Sánchez-Villafuerte (2006) y Meza (2004) refieren una mejor comprensión de palabras en sus aspectos semánticos y fonológicos como de la comprensión de lectura de textos narrativos; las autoras, hacen hincapié en la mediación para la enseñanza y aplicación de estrategias, para encausar la anticipación y la autocorrección, la evocación de conocimientos previos y el incremento del vocabulario. El análisis del contexto de desarrollo, familiar y social de los participantes, subraya la importancia de conocer a fondo, las interacciones que permean el aprendizaje

de los menores con discapacidad intelectual, para así mejorar los procesos de aprendizaje y de integración educativa.

La interacción que los niños con DI y BRI establecen con sus maestras es fundamental para el logro del aprendizaje, por lo que Domínguez (2009) diseñó e instrumentó un programa de evaluación-intervención para docentes del aula regular con el propósito de promover su participación en la evaluación psicopedagógica y atención de alumnos con discapacidad intelectual leve o moderada. Al final del programa, resultados relevantes muestran que los docentes adquirieron los conocimientos básicos para la identificación y atención pedagógica de estudiantes con DI leve y moderada, identificaron la metodología a seguir en el aula para que éstos se beneficiaran de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tuvieron mayor interés y comunicación con ellos, con sus padres y con el personal de la USAER.

Discapacidad motora

Olea (2011) al analizar las significaciones sociales de las personas con discapacidad motriz respecto a su accesibilidad en la ciudad universitaria reporta que la UNAM no cuenta con una base de datos que contenga la información de las personas con discapacidad motriz que forman parte de la comunidad universitaria. Además de que el campus no cuenta con espacios adecuados, no hay accesibilidad física, faltan cajones de estacionamiento, las rampas están mal ubicadas, construidas fuera de la norma y en mal estado, el transporte para personas con discapacidad tiene que solicitarse, las escaleras no cuentan con pasamanos adecuados para personas con bastones o muletas, y el material de las banquetas y pavimento dificultan la rodada de las sillas de ruedas. Las personas con discapacidad motora en general viven un contexto de rechazo, de separación de los demás y excluidas en la mayoría de los ámbitos: sin interacción e inclusión social.

Por su parte, Martínez, Robles, Ramos, Santiesteban, García V., Morales y García L. (2008) al evaluar la carga percibida por los cuidadores primarios informales familiares de niños con parálisis cerebral infantil severa, encontraron que la sobrecarga percibida por los cuidadores puede ser un indicador de estrés relacionado con el cuidado de un niño con parálisis cerebral severa. Asimismo se establece la necesidad de instrumentar programas de apoyo al

cuidador en los cuales se les enseñen y fortalezcan habilidades para cuidar un paciente y a sí mismos, y prevenir problemas de salud física y psicológica.

Discapacidad visual

Rodríguez-Abrego y Sotelo-Dueñas (2009) al medir la prevalencia de miopía en niños en edad escolar en población suburbana en escuelas de Netzahualcóyotl del Estado de México, resaltan que la prevalencia de miopía fue de 33%, dicha prevalencia fue significativamente menor en hombres. Se concluye que la probabilidad de presentar miopía se incrementa: con la edad, pertenecer al sexo femenino, tener historia familiar de miopía y antecedente de ser prematuro y bajo peso.

Naranjo y Candela (2006) reportan los saberes de un maestro al integrar en su aula de 4º de primaria a un niño ciego, los cuales se sustentan en relación con tres aspectos: ¿cómo lograr que alumnos con características heterogéneas avancen de forma homogénea en los contenidos?, ¿cómo trabajar específicamente las ciencias naturales? y ¿cómo resolver la tensión entre las necesidades de atención individual y grupal? Estos saberes construidos social e históricamente le permiten al maestro afrontar la situación de tener a un niño ciego en su aula aunado a su preocupación de que todos los alumnos participen en la construcción del conocimiento escolar. Se pone de manifiesto que los logros de integración del niño ciego se presentan justamente por el involucramiento del profesor en su quehacer docente más que por otros elementos (Naranjo, 2005).

Contrario a los hallazgos antes descritos, Arteaga y Dyak (2006) muestran cómo se cristaliza la violencia cultural hacia niños invidentes. En las escuelas observadas se reportan verbalizaciones de docentes a quienes se asignan estos niños y que reflejan lo que los autores plantean como estigmatización y violencia cultural, rechazo, resignación, pensar que el niño invidente es indeseable, el profundo temor del docente de enfrentar el trabajo cotidiano con niños invidentes. Asimismo observaron que en esto influye el desacuerdo de los otros padres de que sus hijos estén con niños con “problemas”, a pesar de un discurso contrario. Al llevar a cabo observaciones en el aula, se registró que las maestras tenían por lo regular poca capacidad para dedicar un tiempo especial a los niños invidentes, no saben manejar Braille el cual lo consideran complicado. A su vez los niños generan sus propios estigmas, se pone en evidencia en las

verbalizaciones de las maestras la diferencia entre lo que les enseñaron y a lo que se enfrentan en la realidad, incluso algunos docentes modifican sus propias percepciones acerca de lo que es un niño invidente.

En lo que se refiere a la familia de niños con discapacidad visual, Sánchez-Escobedo, Estrella y Juárez (2006) describen que las aspiraciones escolares en la familia apuntan a una mejor independencia personal, ajuste a la discapacidad y, por tanto una mejor calidad de vida para el niño con discapacidad visual, pese a que la mayoría de las familias de los niños estudiados vivían en situación de desventaja económica provee una red de apoyo a su hijo que beneficia los logros escolares.

Problemas de aprendizaje

Un tema que sigue vigente en el estudio de los problemas de aprendizaje es determinar su incidencia en las aulas a pesar de que, según la información de la SEP, este tipo de problemas dejaron de aparecer en las estadísticas oficiales como una categoría de Educación *per se* desde 1997. De hecho, al hacer una revisión de las estadísticas proporcionadas por la Secretaría de Educación Pública del ciclo escolar 2005-2006 en referencia la atención brindada por USAER, CAM y CAPEP, llama la atención que en la categoría “Otros” se ubica al 42.5% de los menores, sin que se especifique a qué se refiere esta categoría (SEP, 2006), y en el ciclo 2010-2011 en el rubro “Sin discapacidad” se ubica al 62.21% de los menores atendidos en los servicios de EE. Por lo tanto, es altamente posible que menores con problemas de aprendizaje estén incluidos en estos porcentajes, pues como lo muestran los estudios que han buscado establecer su incidencia, están presentes en las aulas regulares (tabla 7) o bien, constituir una muestra de niños de los que no se tiene una clara identificación de sus necesidades educativas especiales. Sea la razón que sea, esta cifra es alarmante.

TABLA 7. Incidencia de alumnos con problemas de aprendizaje en las escuelas

Autores	Prevalencia	Población de estudio	Zona
Acle, Roque y Contreras (2005)	25%	1° de primaria	Rural indígena
Acle, Roque, Zacatelco, Lozada y Martínez (2007)	22%	1° de primaria	Urbana del Distrito Federal
Martínez (2008)	7.73%	1° y 2° de Primaria	Urbana del Distrito Federal
Méndez (2010)	12.70%	1° Y 2° de primaria	Urbana del Distrito Federal
Álvarez, Roque y Uribe (2011)	20%	1° y 2° de primaria	Urbana del Distrito Federal
Anaya, Acle y Cid (2011)	7.50%	1° y 2° de primaria	Urbana del Distrito Federal

Los estudios de Acle *et al.* (2005), Acle *et al.* (2007), Álvarez *et al.* (2011), Anaya *et al.* (2011), Martínez (2008) y Méndez (2010) ponen de manifiesto como ya se señaló, la alta incidencia de problemas de aprendizaje de alumnos en escuelas ubicadas en zonas rurales y urbanas marginadas. En estos estudios se partió del enfoque ecológico (Acle, 2006) en el que además de evaluar las habilidades cognitivas y psicológicas que caracterizan a los menores con problemas de aprendizaje de acuerdo a la literatura científica, se consideraron los contextos familiar y social, que en su interacción determinaban la presencia y/o mantenimiento de las dificultades. De los resultados se destaca que en los niños se encontraron factores de riesgo individual como son: deficiencias en procesos psicológicos básicos como los de memoria, atención, vocabulario, abstracción y autorregulación, dificultades en la adquisición de la lectoescritura aunados a sentimientos de ineficacia y baja autoestima; por su parte los docentes se expresaban de ellos de manera negativa y las escuelas no contaban con servicio de USAER para atender las dificultades. En la familia resalta la separación de los padres y abandono de los hijos. En medios indígenas Cruz y Acle (2006) describen la manera en que los factores económicos, culturales

y educativos de la familia permiten documentar el porqué de la presencia de dichas dificultades. No obstante, también se analizan los factores protectores: en los menores el contar con una capacidad intelectual normal o incluso superior, mostrar un uso apropiado del lenguaje oral, que los docentes colaboren en el trabajo de las psicólogas con los niños y que la familia contara con redes de apoyo de otros familiares.

En cuanto a los procedimientos de enseñanza inicial de la lectura en niños que presentan dificultades para su adquisición, Chumacero, Camacho e Irigoyen (2010) muestran que los maestros regulares de 1° y 2° promueven de manera general la repetición y copia de los materiales de lectura y se observa que la historia de referencialidad del alumno juega un papel aparentemente importante en el proceso de adquisición. De forma paralela, Trejo (2008) pone de manifiesto la influencia de la ansiedad en docentes cuando enseñan a alumnos del primer ciclo de primaria con problemas de aprendizaje, por su desconocimiento están en disposición de aprender cómo resolver las necesidades educativas especiales de sus alumnos.

Los problemas de aprendizaje a nivel secundaria son abordados por Cazares (2007), Flores y Macotela (2006) y González (2004), quienes describen los factores de riesgo de adolescentes con problemas de aprendizaje en relación con la reprobación, las bajas calificaciones, la falta de estrategias para enfrentar las demandas académicas, la falta de motivación hacia la escuela y las peleas con sus compañeros de secundaria. Un factor protector es la presencia de alguna persona significativa que le brinde apoyo. En este sentido Flores, Macotela y González muestran la importancia de los apoyos motivacionales que puede brindar un tutor de alumnos de secundaria con problemas de aprendizaje, pues, no basta con que un alumno con estas características sea autorregulado en los aspectos cognoscitivos y metacognoscitivos sino que también requiere serlo en lo motivacional.

Prácticas basadas en evidencia científica con niños con problemas de aprendizaje

Estudiar la categoría de problemas de aprendizaje dentro de la educación especial implica reconocer que éstos se presentan en el ámbito escolar cuando el niño evidencia dificultades para acceder a la lectura, la escritura y el cálculo

TABLA 8. Programas para alumnos con problemas de aprendizaje

Autores	Programa	Población a la que se dirige	Elementos	Evaluación
Cedillo (2002)	Comprensión lectora	Niños de 4° y 5°	Textos narrativos y descriptivos	Pretest-Posttest
Colmenares (2004)	Adquisición de habilidades básicas	Niños otomíes de 1°	Expresión oral lectoescritura y matemáticas	Evaluación inicial y final
Rodríguez (2004)	Estrategias de aprendizaje en matemáticas	Niños otomíes de 6°	Selección, organización, elaboración y solución de problemas	Evaluación inicial y final
Cruz y Acle (2006)	Adquisición de habilidades de lectoescritura	Niños otomíes de 1°	Habilidades cognitivas y aprendizaje de lectoescritura	Evaluación inicial y final
López y Roque (2006)	Adecuaciones curriculares	Niños otomíes de 1°	Adecuaciones curriculares	Evaluación Inicial y final
Delgado (2006)	Programa para bajo rendimiento en matemáticas	Alumnos de 6°	Enseñanza y apropiación de las fracciones	Evaluación inicial y final

Continúa...

Autores	Programa	Población a la que se dirige	Elementos	Evaluación
Martínez (2008)	Modelo de atención para problemas de aprendizaje	Niños de 2° y 3°	Procesos psicológicos básicos para el aprendizaje. Taller a padres	Pretest-Postest
Romero, Ortega, Ramos, Islas, Meneses y Martínez (2010)	Modelo de aprendizaje mediado	Niños de 2° y 3°	Habilidades de lectura, escritura y matemáticas	Evaluación Inicial y final
Favila (2009)	Atención a niños con retraso lector	Alumnos de 1° y 2°	Retraso lector. Conciencia fonológica	Pretest-Postest
Méndez (2010)	Atención a problemas en lenguaje oral y escrito	Alumnos de 1° y 2°	Comportamientos resilientes, autoestima aprendizaje y adaptación escolar	Evaluación Inicial y final
Flores y Macotela (2006)	Alcanzando el éxito en secundaria	Alumnos de secundaria	Autorregulación académica	Evaluación inicial y final

tal como lo muestran los estudios antes citados. Asimismo, es sabido que los enfoques desde los cuales se aborda esta categoría son heterogéneos, así como la población misma que los presenta (Acle y Olmos, 1998; Gargiulo, 2012) lo que se ve ampliamente reflejado en los distintos programas de intervención que brindan evidencia de ello (tabla 8). Las coincidencias entre éstos es que se refieren los problemas de aprendizaje tal como es descrito en la literatura, esto es, vinculados tanto a las dificultades en logro de la lectura, la escritura y/o el cálculo como al desarrollo de los procesos psicológicos básicos que subyacen en su adquisición como son los cognoscitivos, metacognoscitivos y afectivos. Cabe resaltar que la mayor parte de los programas de intervención se orientan a brindar atención en el nivel de educación primaria, de modo que se apoya a alumnos de 1º a 6º cuyo un nivel de inteligencia es normal, pero, que por razones diversas —especificadas en cada uno de los programas- no han podido adquirir la lectoescritura y/o el cálculo. Importante es observar que emerge en esta década el interés por abordar estos problemas durante la secundaria, cuya presencia es consecuencia de la falta de atención durante la educación primaria.

En su formato de investigaciones aplicadas, se reportan resultados significativos al final de la instrumentación de los programas desde enfoques diferentes: conductuales (Romero *et al.*, 2010), conciencia fonológica (Favila, 2010), cognitivos y de aprendizaje estratégico (Flores y Macotela, 2006), sociocultural e histórico (Delgado, 2006) y ecológicos (Acle, 2006; Colmenares, 2004; Cruz y Acle, 2006; Martínez 2008; Méndez, 2010; López y Roque, 2006; Rodríguez, 2004) lo que pone de manifiesto la heterogeneidad de enfoques que pueden utilizarse y además con resultados favorables. Como ya se señaló, cuando estas dificultades no son atendidas en la escuela primaria se hacen presentes en secundaria e impiden a los adolescentes ajustarse a su ambiente escolar, de aquí la importancia de los trabajos presentados por Flores y Macotela (2006).

De esta manera, con base en una aproximación conductual Romero *et al.* (2010) reportan el caso de tres niños repetidores con dificultades de aprendizaje escolar, dos con 7 años y otro de 10, se obtuvo información sobre habilidades adquiridas en lectura, escritura y matemáticas, a partir de la cual se elaboró el programa de intervención. De entre las técnicas aplicadas se utilizó la retroalimentación, la sobre corrección, el modelamiento de la lectura y la escritura correcta de las letras, palabras y párrafos por parte del instructor-mediador, instigaciones tanto físicas como verbales y el reforzamiento

diferencial de las respuestas correctas. Se promovió asimismo que se generalizara lo aprendido al contexto escolar. El haber presentado un conjunto de estrategias de interacción permitió desarrollar un aprendizaje mediado que favoreció el aprendizaje de la lectoescritura en estos niños quienes además lograron generalizar estas habilidades en otros aspectos del contexto escolar.

Otros programas se han centrado en una perspectiva ecológica en la atención a población indígena que inicia su aprendizaje escolar, como los de Colmenares (2004), Cruz y Acle (2006) y López y Roque (2006) quienes después de identificar y analizar los factores personales, familiares y escolares de niños otomíes de 1°, llevaron a cabo procedimientos de intervención en los que se consideró tanto la adquisición de las competencias escolares de lectura, escritura y cálculo, así como el desarrollo de los procesos psicológicos como son: atención, memoria, orientación espacial, a lo que añadieron la información obtenida de entrevistas periódicas con profesores y padres, la observación detenida de la vida escolar y el entorno cultural y social. Al final se obtuvieron avances significativos con la instrumentación del programa y en todos los casos las autoras reafirman que, las características propias de ambiente como la cantidad de estimulación, la interacción verbal y, la densidad demográfica, entre otras, influyen en la adaptación psicológica del niño y a su vez, éste tiene el potencial para influir y contribuir al ambiente en el que participa.

En ámbitos urbanos, Martínez (2008) y Méndez (2010), diseñaron e instrumentaron sus programas desde el enfoque ecológico para alumnos de primer ciclo de primaria con problemas de lenguaje oral y escrito, con un rango de edad de 7 a 9 años. Los resultados descritos dan muestra en primer lugar de cambios significativos que los niños mostraron en el postest, por ejemplo, la mejoría en la lectura, la copia, el dictado, la escritura espontánea y su capacidad para expresar ideas oralmente ($p = .001$). En segundo lugar, los cambios en los padres al obtenerse diferencias significativas en la percepción que éstos tenían sobre su hijo y su aprendizaje escolar después del taller en que participaron durante el programa de intervención ($p = .001$), fue claro que ellos advirtieron la mejoría en la lectura, escritura y atención de sus hijos, así como los percibían más interesados en asistir a clases, realizar sus tareas escolares indicando además que los observaban más tranquilos, obedientes y con más disposición para realizar los trabajos ($p = .001$). Todo lo anterior se vio igualmente reflejado en sus calificaciones, así como en la relación que ellos mantenían con sus maestras y sus compañeros. El trabajo colaborativo

con los maestros a través de la validación ecológica de las distintas fases de la intervención y el intercambio constante fue fundamental en los cambios logrados en la ecología del aprendizaje escolar de los menores.

La SEP ha puesto de manifiesto a través de las diversas evaluaciones realizadas los bajos resultados obtenidos en pruebas de matemáticas, tema que es abordado por Rodríguez (2004) en población indígena y Delgado (2006) en población urbana de 6° de primaria. Rodríguez centró su programa en el desarrollo de estrategias de selección, organización y elaboración para resolver problemas matemáticos de cambio, comparación e igualación, los resultados del postest muestran que los niños lograron utilizar efectivamente las estrategias, entendieron cómo y para qué se utilizaba cada una, a la vez este trabajo interesó a la maestra de grupo por la generalización que se observó en otras áreas del programa de matemáticas. Por su parte Delgado, desde un enfoque sociocultural instrumentó un programa orientado a la apropiación del concepto de fracción en alumnos de 6° con bajo rendimiento académico, de cuyos logros destaca el trabajo colaborativo que se dio al interior del grupo de alumnos, el mejor desempeño de éstos y el cambio no sólo del profesor sino de los compañeros de la percepción negativa que se tenía de los alumnos como estudiantes de bajo nivel académico y poca participación.

Problemas de conducta

Los estudiantes con problemas emocionales o de conducta demandan intervenciones que van más allá de lo que les ofrece la educación general. La educación especial puede proponer mejores vías para instrumentar prácticas basadas en la investigación, con integridad y apoyo para estos alumnos a lo largo de sus estudios. Una dificultad que se presenta en estos casos, es que, en comparación con las otras categorías, no siempre se presentan problemas de rendimiento académico; sin embargo, ha sido ampliamente documentado que los estudiantes con estas dificultades, muestran un rendimiento escolar pobre, generalmente reprueban, tienen promedios bajos y sobre todo, muestran dificultades de adaptación, que pueden persistir durante su vida adulta (Gargiulo, 2012). Si a lo anterior se añade que los niños viven en zonas de marginación social con altos índices de delincuencia y pandillerismo como sucede en algunas zonas del país, la atención temprana a estos problemas de conducta y/o

emocionales se vuelve indispensable, pues como señala Domínguez (2008) es en el ámbito escolar, que el maestro y los apoyos brindados por las Unidades de Servicio y Apoyo a la Escuela Regular tendrán un papel protagónico para propiciar un cambio positivo en sus alumnos y podrían evitar dificultades de orden social posteriores, en particular en su adolescencia. Cabe asimismo señalar, que esta categoría como independiente tampoco aparece en las estadísticas proporcionadas por la SEP desde 1998 (SEP, 2011), y se agrupa conjuntamente con otras en los rubros de “otros” o “sin discapacidad”. Diversos estudios dan muestra de la incidencia de estos problemas en las escuelas regulares desde el nivel preescolar hasta el de secundaria, como se observa en la tabla 9.

TABLA 9. Incidencia de alumnos con problemas de conducta en las escuelas

Autores	Prevalencia	Población de estudio	Zona
Acle, Roque, Zacatelco, Lozada y Martínez (2007)	14%	Primer ciclo de primaria	Urbana del Distrito Federal
Oliva, Rivera y González (2009)	40%	Secundaria	Urbano-Marginada de Xalapa, Veracruz
Lozada, Gómez y León (2011)	6%	Primer ciclo de primaria	Urbana del Distrito Federal
Oliva y León (2011)	20%	Preescolar	Urbano-Marginada de Xalapa, Veracruz
Vivas y Roque (2011)	22%	Primer ciclo de primaria	Urbana del Distrito Federal

Resalta el hecho de que la incidencia de estos problemas de conducta y/o emocionales oscila del 14 al 40%. Su presencia se observa desde el preescolar, nivel en el que Oliva y León (2011) reportan la presencia de ellos en los niveles de: normal, limítrofe y clínico; se pone de manifiesto que existen diferencias por sexo en relación con la presencia de los problemas de conducta y con su ubicación en los rangos estudiados con la escala de Achenbach (2000). Mientras

que en la primaria Acle *et al.* (2007), Lozada *et al.* (2011), Vivas y Roque (2011) al utilizar un enfoque ecológico (Acle, 2006) describen la interacción e influencia recíproca en los factores de riesgo: a) personal: factores pre y perinatales de riesgo, conductas motoras de interferencia y agresión física y verbal que impactan el desempeño escolar, relaciones conflictivas con pares, introversión, baja autoestima y autoconcepto, problemas en memoria, abstracción y lectoescritura; b) Escolar, percepción estigmatizante del docente sobre los niños con problemas de conducta y sus padres; c) Socio familiar: bajos ingresos, ambientes violentos, hacinamiento, control conductual inadecuado, y d) A nivel comunitario, se encontraron altos índices de violencia, drogadicción y marginación.

La incidencia de estos problemas a nivel secundaria es la más alta, Oliva *et al.* (2009) identificaron de 2,372 estudiantes entre 13 y 17 años a un 40% en situación de vulnerabilidad, la agresividad fue una de las conductas que presentó mayor incidencia, caracterizándose por desobediencia, ser demandante, rebeldía. Respecto al género, se encontró que la introversión y la somatización se presentan en frecuencia doble en las mujeres en relación con la del varón. La variable familiar resultó ser la mayormente vinculada con los problemas de conducta, pues se encontró que un elemento predictor de los problemas de conducta era cuando los adolescentes señalaron que sus padres tenían una mala relación de pareja aunado a inadecuadas relaciones familiares. Otros estudios han profundizado en los factores asociados con los problemas de conducta, Frías, Fraijo y Cuamba (2008) muestran que la violencia infantil, tanto en la forma directa de maltrato como indirecta cuando los niños son testigos de la violencia entre sus padres, producen problemas emocionales y de conducta en ellos, que pueden manifestarse en la escuela. De hecho, los problemas de ajuste les impiden desarrollarse en el ámbito escolar, los maestros reportan los problemas de conducta externa, sin estar enterados completamente de la problemática de los niños.

Cid, Acle, Anaya y Martínez (2011) analizaron los factores de riesgo y protección de 12 alumnos con problemas de conducta de una escuela primaria pública. En el área individual los factores protectores revelan a alumnos con niveles intelectuales normales, una situación favorable de nutrición y salud, sin problemas en las áreas sensoriales, motoras y de lenguaje. A diferencia de su esfera social y emocional, en la que se aprecian dificultades en sus relaciones interpersonales y con la autoridad, se perciben como rechazados. En la escuela si

bien se observa un liderazgo positivo del director, se advierten factores de riesgo tales como el horario extenso, grupos numerosos, así como la inconsistencia en la disciplina y la falta de reglas dentro del aula. En el área familiar, la mayoría de los padres muestra disposición para apoyar a sus hijos, pero, el riesgo es la ausencia de un acuerdo entre los padres para educar a sus hijos, lo que coincide con los hallazgos de Oliva y León (2011), Vivas y Roque (2011).

En este sentido, Escoffié y Zapata (2011) encuentran que un factor común entre los menores de 7 y 9 años con conductas disruptivas en la escuela, es que perciben poco control y establecimiento de límites por los padres, a lo que se aúna la presencia de diversos factores emocionales en todos ellos como inseguridad, culpa, ansiedad, agresividad e impulsividad. Un dato relevante es que las madres que participaron en este estudio poseen mejores características de apoyo que de control conductual, son ligeramente más poseedoras de conducta nutricional que de calidez en la opinión de sus propios hijos, quienes las perciben como menos coercitivas, con menos monitoreo sobre su comportamiento y más controladoras desde el aspecto psicológico de lo que ellas mismas se consideran. Los menores que presentaron mayor número de indicadores de conductas disruptivas fueron los que obtuvieron puntuaciones más bajas respecto a la opinión que tienen de sus padres, tanto en apoyo como en control parental.

En el otro extremo, tenemos a los adolescentes y la alta problemática de infracción e inadaptación social en este grupo de edad en México; al considerar la importancia de orientar las actividades de los adolescentes y favorecer conductas proactivas, González (2006) llevó a cabo su estudio en una secundaria con objeto de identificar las normas que son valoradas por alumnos, maestros y padres, así como observar las interacciones entre estos actores. La autora resalta la variabilidad de normas que se valoran, los niveles en que éstas se hacen explícitas y las estrategias con las que se instrumentan. La diversidad entre estos aspectos, da cuenta de las diferencias entre los alumnos que presentan problemas de conducta y los que no.

De hecho, Sánchez-Escobedo (2003) al cuestionarse si la categoría de “menores infractores” tradicionalmente utilizada en el sistema de educación especial en México tenía razón de ser, llevó a cabo un estudio con 45 menores, 39 hombres y 6 mujeres con una edad promedio de 14 años internos de la Escuela de Educación Social del gobierno del estado de Yucatán. Respecto al contexto familiar destaca que dos tercios de los jóvenes vivían sólo con uno de

los padres, ya que la mayoría estaban separados, el 20% de los padres tenían antecedentes penales, el 18% de las madres tenía antecedentes de trastornos psiquiátricos, el 76% de los padres consumía alcohol, el 82% prefería que su hijo estudiara, no obstante cerca de la mitad de los menores refirió no contar con el apoyo familiar para la realización de las tareas escolares. De tal forma que una historia de problemas académicos y de conducta acompañaba a la mayoría de los adolescentes estudiados. En cuanto a las NEE el 37% de los niños presentó discapacidad intelectual limítrofe o leve, y el 40% presentaba problemas de aprendizaje. Los resultados sugieren que todos los menores mostraban pobre desempeño escolar y sólo dos tercios de los participantes presentaban necesidades especiales, en los otros se encontró atraso escolar, pobre escolaridad, marginación educativa y necesidades de regularizar sus procesos educativos.

Autores reconocidos con Landrum, Tankersly y Kauffman (2003) enfatizan que los estudiantes que presentan problemas de conducta en la escuela demandan intervenciones que van más allá de lo que les ofrece la educación general. En este sentido, Maldonado (2008) y Cid (2011) diseñaron y aplicaron un programa dirigido a niños de primer ciclo de primaria identificados con problemas de conducta, a sus maestras y a sus padres con base en el modelo ecosistémico de riesgo/resiliencia (Acle, 2010) con objeto de disminuir factores de riesgo, incrementar los protectores y favorecer conductas pro sociales para superar los problemas y adversidades de una forma socialmente aceptable. Se reporta que los niños modificaron sus conductas agresivas, mejoraron su autoestima, autoconcepto y sus relaciones con compañeros y padres. Los padres y maestras notaron los cambios positivos en su relación con los niños, a través del establecimiento de reglas claras y un trato respetuoso. Se concluye que este tipo de programas con enfoque en riesgo/resiliencia promueve tanto el trabajo colaborativo con padres y maestras, como el uso de la resiliencia para comprender su papel como factores protectores en la educación de niños con problemas de conducta en la escuela.

La relevancia de instrumentar programas a nivel de secundaria y, en concordancia con la alta incidencia de estos problemas encontrados por Oliva *et al.* (2011) se presenta el programa de Habilidades Sociales que Guzmán, García, Martínez, Fonseca y Castillo (2007) desarrollaron con jóvenes estudiantes de secundaria con características de pre-delincentes y con la participación de sus padres. De forma indirecta se observaron los cambios comportamentales

logrados por los jóvenes, quienes se manifestaron muy satisfechos con su desempeño, en diversas áreas de su vida, en la interacción en la escuela, en el hogar y en la casa. Aplicaron lo aprendido en su vida cotidiana, en este programa se utilizó el Análisis Aplicado de Conducta y mostró ser efectivo.

Problemas de lenguaje

La importancia de abordar el estudio de los problemas de lenguaje a nivel preescolar se hace patente en estudios como el de Valeriano, Méndez, Hernández y Bustos (2011), quienes describen las alteraciones fonológicas en el lenguaje presentes en niños de 3 a 6 años cuyo nivel de articulación se consideró como “extremadamente inferior a su edad”. Las alteraciones más frecuentes se referían a omisiones, sustituciones, alteración global, asimilación, transposición, dificultades que afectaban en diverso grado la comunicación. Por su parte, Melgarejo, Molina y López (2005) al identificar las habilidades maternas e infantiles involucradas en las interacciones madre-hijo en niños preescolares con o sin problemas de lenguaje, encuentran que las díadas normales son más activas y orientadas al control de la conducta que los grupos que tienen problemas de lenguaje o con antecedentes familiares de los mismos.

En el caso de niños de 3 a 7 años con labio y paladar hendido, Grijalva (2008) encontró que si bien los menores desarrollaban correctamente las funciones comunicativas, cognitiva y reguladora del comportamiento, así como la asimilación de los niveles semántico, gramatical y pragmático de la lengua, mostraban dificultad en el dominio fonético y fonológico debido a las dificultades articulatorias, además a mayor número de factores lingüísticos y psicológicos comprometidos en la expresión oral el discurso se vuelve ininteligible para el interlocutor. De aquí la relevancia de lo encontrado por Ortiz, Macías, Sánchez y Ramírez (2011) cuyos hallazgos muestran diversos índices de depresión y ansiedad en niños con diagnóstico de labio/paladar hendido, señalan que el ingreso a la escuela es un momento significativo para estos niños, pues deben salir del hogar vivido como seguro para enfrentar un medio que no siempre cuenta con las destrezas para entender su forma de hablar.

Al no ser detectados los problemas de lenguaje en preescolar, su incidencia aparecerá al inicio de la primaria, los estudios presentados en la tabla 10 refieren una incidencia que varía de un 6% a un 22%. Los estudios de Acle,

Roque, Lozada, Manzo y Martínez (2004); Acle, Roque, Zacatelco, Lozada y Martínez (2007); Bernal (2006); Gómez, León y Lozada (2011); Martínez (2006); Serna y Martínez (2011), además de hacer patente la presencia de problemas de lenguaje con base en un enfoque ecológico de riesgo/resiliencia (Acle, 2010), establecen los factores de riesgo individual, familiar, escolar y social que se interrelacionan en la presencia de los mismos. Así, a nivel individual se encuentran en algunos casos dificultades en los componentes formales del lenguaje (fonología y morfosintaxis) y/o de contenido (semántica); reflejados en errores para articular fonemas aislados y mezclas que afectan la fluidez al hablar, así como dificultad para narrar historias breves, respecto al contenido se observaron dificultades para comprender instrucciones complejas.

TABLA 10. Incidencia de alumnos con problemas de lenguaje en las escuelas

Autores	Prevalencia	Población de estudio	Zona
Acle, Roque, Lozada y Manzo (2004).	16%	Primer ciclo de primaria	Urbana del Distrito Federal
Martínez (2006)	15%	Primer ciclo de primaria	Urbana del Distrito Federal
Acle, Roque, Zacatelco, Lozada y Martínez (2007)	15%	Primer ciclo de primaria	Urbana del Distrito Federal
Bernal (2009)	6%	Primer ciclo de primaria	Urbana del Distrito Federal
Serna y Martínez (2011)	8%	Primer ciclo de primaria	Urbana del Distrito Federal
Gómez, León y Lozada (2011)	22%	Primer ciclo de primaria	Urbana del Distrito Federal

Aunado a lo anterior, se apreciaron dificultades en procesos psicológicos básicos que subyacen en el desarrollo del lenguaje, por ejemplo, memoria auditiva inmediata, atención y síntesis; una consecuencia de la presencia de estos problemas es que a nivel afectivo los menores presentaban autoconcepto

bajo, deficientes habilidades sociales y retraimiento. A nivel familiar los niños vivían en familias extensas, algunas de las madres eran solteras, con falta de límites en casa, además de que vivían en zonas de marginación social. Sus problemas en comunicación dificultaban asimismo su desempeño escolar y su relación con compañeros.

Prácticas basadas en evidencia científica con niños con problemas de lenguaje

La evaluación de las características que subyacen a los problemas de lenguaje proporcionan la base para el diseño e instrumentación de programas que incidirán en el desarrollo apropiado de los diferentes elementos del lenguaje oral, que a su vez servirán de base para el aprendizaje de la lengua escrita, tal como se verá en los programas que muestran evidencia respecto a los logros obtenidos con niños que se encuentran cursando el primer ciclo de primaria, sus padres y maestros (tabla 11).

TABLA 11. Programas para alumnos con problemas de lenguaje

Autor	Programa	Población a la que se dirige	Elementos	Evaluación
Martínez (2006)	Comprensión lectora	Niños primer ciclo de primaria y sus madres	Textos narrativos y descriptivos	Pretest-Postest
Bernal (2009)	Adquisición de habilidades básicas	Niños primer ciclo de primaria y sus madres	Expresión oral lectoescritura y matemáticas	Pretest-Postest
Gómez (2011)	Estrategias de aprendizaje en matemáticas	Niños primer ciclo de primaria y sus madres	Selección, organización, elaboración y solución de problemas	Pretest-Postest
Ojeda, Melgarejo y Márquez (2011)	Estimulación de la articulación	Padres de niños preescolares	Exposición, modelaje, asesoría grupal e individual	Pretest-Postest

Bernal (2009), Gómez (2011) y Martínez (2006), al tomar como base el enfoque ecológico en educación especial (Acle, 2006) diseñaron, instrumentaron y sistematizaron un modelo de intervención con niños del primer ciclo escolar, cuyos problemas de lenguaje se mostraban desde una inadecuada articulación para su edad hasta dificultades para entender el contenido del lenguaje aunado a problemas en discriminación y memoria auditivas, fluidez verbal, seguimiento de instrucciones y memoria a largo y corto plazos. Los resultados del postest muestran que además de favorecer el desarrollo del lenguaje oral se impactó de manera significativa en los procesos psicológicos básicos para el aprendizaje como son: memoria, atención, comprensión, abstracción, autorregulación y a nivel afectivo en el comportamiento, la autoestima y las habilidades de socialización de los menores. Al incluir a las madres en el programa se promovió el trabajo colaborativo con ellas y las maestras. Una aportación relevante del modelo fue la instrumentación de un programa de lenguaje para casa, el cual dio pauta a las madres para estimular el lenguaje oral y escrito de sus hijos, con lo cual se incrementó la comunicación padres-hijos en el hogar.

Al considerar la importancia de la relación madres-hijos en la estimulación del lenguaje en la etapa preescolar, Ojeda, Melgarejo y Márquez (2011) proporcionaron a los padres de niños con problemas de articulación las herramientas para apoyar a sus hijos. Los resultados mostraron que en términos generales los niños pudieron articular en más de 80% de éxito los fonemas y grupos consonánticos, en lo que se refiere a oclusivas sordas, oclusivas sonoras, fricativas sordas, fricativas sonoras, africada sorda, nasales y laterales, no así con las vibrantes que lo hicieron en menos del 60%. Se concluye que si bien hubo cambios en la articulación del lenguaje de los niños cuyas madres asistieron al curso, éste no fue suficiente para lograr la adecuada pronunciación de los fonemas, resultados que se atribuyen a factores relacionados con las diferencias en las habilidades maternas, influyendo en ello compromiso y escolaridad.

Trastornos del espectro autista (TEA)

Desde 1943 cuando Kanner identificó por primera vez las características del autismo, su estudio se ha ampliado a la fecha como resultado de la investigación científica, el término Trastornos del espectro autista empleado

actualmente se refiere a una gama de categorías diagnósticas (Gargiulo, 2012). La Asociación Psiquiátrica Americana (APA, 2000) incluye este tipo de trastorno en el *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM IV-TR) y se refiere a él como un trastorno del desarrollo que se presenta en la infancia, se manifiesta de manera sutil alrededor de los 3 años, momento en el que se hacen más evidentes los síntomas (Barrera, 2013). La APA afirma que esta condición es diferente a la psicosis o a la esquizofrenia; bajo el término Trastornos del espectro autista se agrupan diferentes categorías diagnósticas cuyas características, si bien son comunes, varían en el grado de severidad. En ellas se incluyen las siguientes: Trastorno autista, Trastorno de Rett, Trastorno desintegrativo infantil, Trastorno de Asperger y Trastorno generalizado del desarrollo (Gargiulo, 2012). Desde un punto de vista estadístico, los infantes que están en riesgo de presentar este tipo de trastornos es aproximadamente de 3 a 6 por cada mil niños, lo que ha sido referido en estudios epidemiológicos internacionales; por su parte la APA (2000) sugiere tasas del trastorno de 5 casos por cada 10 mil niños y señala que es más frecuente en hombres que en mujeres.

En México, y en particular en el ámbito de la educación especial, estas mismas categorías diagnósticas son consideradas en el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (2012), el cual señala que la incidencia de los Trastornos generalizados del desarrollo durante el ciclo escolar 2010-2011 fue de 4 743 menores, lo que equivale al 3.34% de la población atendida con discapacidad por este programa en dicho ciclo escolar. Cabe mencionar que en este sentido no se encuentran estudios que den cuenta de la presencia de este tipo de trastorno además de la población atendida por el PNFEIE, lo cual constituye un objeto emergente de estudio.

En relación con las causas por las que no encontramos tantas investigaciones dentro del ámbito de la educación especial es que pueden estar dadas por factores diversos como son: falta del diagnóstico preciso de estas categorías diagnósticas, que los padres de estos menores acuden a instancias privadas más que públicas en las que encuentran una respuesta favorable. Pero, también puede ser que se debe a los mitos y creencias que hay alrededor de este particular tipo de trastorno, en este sentido Valdés, Cisneros, Vales y Alonso (2009) al entrevistar a padres de niños autistas que asistían a centros escolares, observan que respecto al tratamiento y la etiología del autismo los padres muestran un bajo nivel de creencias; las creencias erróneas más frecuentes son que: sus hijos siempre están ensimismados (70%), siempre aprenden a leer y a escribir

(72.5%); se hacen los sordos cuando se les habla (62.5%); tienen habilidades extraordinarias (77%). Respecto al tratamiento, el 47% cree en procedimientos de medicina alternativa y otro 47% en la terapia asistida por animales. Todo lo cual lleva a concluir en la necesidad de orientar el trabajo no sólo con los padres de los niños autistas sino también con los profesionales que los atienden tanto a nivel de información como en el aspecto emocional.

Elaboración y validación de instrumentos para la detección de alumnos con TEA

Cabe mencionar que no se encontraron estudios en los que se validasen instrumentos específicos para la identificación de los Trastornos del Espectro Autista. No obstante, Albores-Gallo, Hernández-Guzmán, Díaz-Pichardo y Cortés-Hernández (2008), además de presentar una breve revisión de la evolución histórica de la clasificación de autismo acordes al *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM) hacen referencia a la descripción de los principales instrumentos de diagnóstico para el espectro de trastornos autistas y señalan los datos de validez y confiabilidad de los mismos. Los autores afirman que la entrevista de diagnóstico de autismo (ADI), la entrevista de diagnóstico revisada (ADI-R), la cédula pre lingüística genérica de observación del autismo y la cédula de observación genérica para el autismo (ADI-G) son fundamentales para el diagnóstico del autismo. Afirman que conforme se han mejorado las propiedades psicométricas de estos instrumentos, también se han ajustado para cubrir las necesidades de evaluación de niños autistas con un amplio rango de edad, destreza verbal y cognitiva.

Prácticas basadas en evidencia científica para niños con TEA

En cuanto a prácticas basadas en evidencia científica García, Alvarado y Bautista (2005) proponen una estrategia para el tratamiento del autismo mediante el empleo de técnicas de modificación conductual y el trabajo conjunto con los padres como co-terapeutas eficaces. Se utilizó un diseño ABC; después de establecer la línea base tanto con las madres como con los niños, se entrenó a los padres para promover repertorios conductuales adaptativos en sus hijos autistas, se tuvieron sesiones individuales de entrenamiento de la madre

y su hijo en conductas como: atención, estar sentado, realizar tareas psicopedagógicas sencillas hacia complejas, interactuar con otros niños, hablar, comunicarse, vestirse y asearse solo, así como evitar las conductas repetitivas o estereotipadas. Los resultados muestran que este entrenamiento permite a los padres favorecer la adquisición de conductas adaptativas y de generalización en el manejo conductual de sus hijos autistas.

En síntesis, puede considerarse que en el ámbito de la educación especial la investigación respecto del Trastorno del espectro autista constituye un objeto de estudio emergente para la próxima década, debido a la incidencia de este tipo de categoría diagnóstico en nuestros menores.

Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad

En la actualidad el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) es un problema de alta incidencia en los centros educativos y por las características del trastorno genera repercusiones educativas de consideración que interfieren con el proceso de adaptación y aprendizaje de los niños (Sánchez y Damián, 2009). Este trastorno tiene como características esenciales la impulsividad, el déficit de atención y en la mayoría de los casos se presenta inquietud excesiva, trastornos de conducta y dificultades de aprendizaje. Su prevalencia a nivel mundial está reportada entre el 1.7 y 17% en países desarrollados; en México sólo existen estimaciones que indican 1 millón 500 mil en niños con predominio en el género masculino (Gallardo, Padrón, Martínez, Barragán, Passaye, García y Aguilar, 2010).

Respecto a su incidencia, Ortiz (2006) para identificar a niños que presentaban TDAH utilizó escalas conductuales y neuropsicológicas que usualmente se utilizan para tal fin. Cabe señalar que de 395 estudiantes de primaria evaluados sólo con las escalas conductuales calificadas por padres, maestros y niños, en el 22% de los casos coincidieron padres y/o maestros y/o niños en calificar los síntomas del TDAH, pero, la autora destaca que sólo en el 2% coincidieron padres, maestros y niños. A 74 de estos menores se les aplicó una batería neuropsicológica y sólo el 2.9% de ellos obtuvo puntuaciones altas en ambos tipos de escalas, lo que reflejó la presencia de las características atribuidas al TDAH. Sus hallazgos muestran que no existe una correlación estadísticamente significativa entre los resultados obtenidos entre ambos

tipos de escalas, lo que llevó a cuestionar si sólo deben tomarse en cuenta los criterios del *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-IV* que son evaluados por las escalas conductuales y contestadas por el mismo niño, padres y maestros sin considerar otros elementos tanto personales como de los contextos familiar y escolar.

Por su parte Cruz, Ramos, Gutiérrez M., Gutiérrez D., Márquez, Ramírez, Razo y Sepúlveda (2010) encontraron una prevalencia de 14.6% de niños 1º y 2º de primaria con TDAH en escuelas públicas y privadas de tres poblaciones de los Altos Sur de Jalisco, se encontró un claro predominio de género masculino sobre el femenino 3:1. Es importante señalar que los autores no encontraron diferencias entre niños de escuelas públicas y de privadas, que en un primer momento aplicaron la Escala Conners validada para población mexicana y que a los niños con puntuaciones altas además de aplicarles la escala WISC se les hizo un examen neurológico completo. Respecto a niños diagnosticados con el TDAH con una Edad= 8.7 y con un Coeficiente Intelectual Normal, Reyes (2009) describe de entre sus características que muestran dificultad para elaborar planes y utilizar estrategias para resolver una tarea gráfica, además de que presentan impulsividad, perseverancia y falta de flexibilidad cognitiva, aspectos que no les permitía organizar un plan para acabar la tarea de manera satisfactoria.

Al considerar que las escalas Escala Conners contestadas por maestros y padres se han vuelto una herramienta importante para clasificar a niños con TDAH, Ortiz y Acle (2006) encontraron diferencias estadísticamente significativas en la manera en que padres y maestros califican las escalas conductuales, lo que indica una percepción diferente de las problemáticas que caracterizan a los niños con TDAH. Sus hallazgos muestran además diferencias significativas en la manera en que padres y maestros califican a las niñas y a los niños, resalta el hecho de que tanto padres como profesores califican más alto a los niños que a las niñas en los factores de hiperactividad y de desatención; los profesores califican más alto a las niñas en el factor de desatención mientras que las madres lo hacen en el de hiperactividad. Lo que llevaría a concluir que los profesores y maestros califican de manera diferente a los niños y a las niñas, lo cual podría repercutir en el diagnóstico de este trastorno de forma relevante. En este mismo sentido, Zambrano-Sánchez, Martínez-Cortés, Del Río-Carlos, Martínez-Wbaldo y Poblano (2011) mostraron que los docentes identifican más que los padres síntomas como distracción e inquietud mientras que en otro estudio Zambrano (2009) encuentra una correlación positiva

y significativa entre padres y maestros en la identificación de los niños con TDA mediante la escala del DSM-IV-R. Resultados que ponen en evidencia las diferencias en que los niños son evaluados lo cual los puede poner a algunos en riesgo de ser sobre o sub diagnosticados con el TDAH y por lo mismo, medicados y tratados de manera indebida.

En relación con lo antes mencionado, es relevante el estudio de Victoria, Ulloa y Palacios (2011), quienes al describir los conocimientos y creencias de profesionales, psicólogos y pasantes de psicología de San Luis Potosí, Monterrey y el Distrito Federal respecto al TDAH destacan lo siguiente: el TDAH es conceptualizado como una enfermedad por la mayoría de la muestra; el 60% lo atribuyó a factores biológicos, el 7% a ambientales y el 28% a una combinación entre ambos. Para fines del diagnóstico el 12.8% sólo emplea la historia clínica, el 25.5% se apoyaba en la información del profesor y, sólo el 36.4% reportó hacer uso de alguna escala psicométrica para apoyar el diagnóstico. Lo anterior pone en evidencia tanto la falta de conocimiento del síndrome en quienes tendrían que conocerlo, como el riesgo en el que se encuentran los estudiantes a los que se les atribuye el TDAH sin que se profundice en los distintos elementos que lo caracterizan.

Elaboración y validación de instrumentos para la detección de alumnos con TDAH

Un aspecto clave en los estudios que buscan establecer la incidencia de alumnos con TDAH e indagar sobre sus características específicas, es la validación psicométrica y confiabilización de instrumentos para ser utilizados en población mexicana, en la década revisada se aprecia un avance en este sentido (tabla 12), no obstante su uso tendrá que considerar las observaciones antes señaladas.

TABLA 12. Instrumentos dirigidos a la identificación de alumnos con TDAH

Autores	Instrumento	Población a la que se dirige	Índices de Confiabilidad	Factores
Ortiz (2006)	Escala Conners	Padres	0.89	Trastorno de conducta, Desatención, Hiperactividad-impulsividad
Ortiz (2007)	Escala de autoidentificación de TDAH	Niños	0.76	Trastorno de conducta, TDA/H
Ortiz (2006)	Escala Conners	Profesores	0.92	Trastorno de conducta, Desatención, Hiperactividad-impulsividad
Ulloa, Narváez, Arroyo, del Bosque y Peña (2009)	Evaluación de síntomas del TDAH de niños y adolescentes	Maestros de niños con TDAH	0.94	Hiperactividad y problemas de conducta, disocial predatorio, inatención, dificultades en el funcionamiento y alteraciones motoras

Se observa que las escalas muestran altos índices de validez psicométrica y confiabilidad, Ulloa, Narváez, Arroyo, del Bosque y Peña (2009) señalaron además en su estudio que las puntuaciones de la escala mostraron correlación con las de la escala de impresión clínica global en respuesta a tratamiento farmacológico. Lo cual es importante, pues como se ha señalado, una parte de la evaluación de estudiantes con TDAH puede hacerse con escalas conductuales como las validadas, pero, para establecer con precisión un diagnóstico diferencial será conveniente acompañar la evaluación de otras medidas, además de la participación de otros profesionales especializados en el tema del TDAH.

Prácticas basadas en evidencia científica para niños con TDAH

En cuanto a programas de intervención Sánchez y Damián (2009) describen los resultados de un programa de detección e intervención a través del juego para preescolares con TDAH. En la evaluación se llevaron a cabo observaciones, la escala de evaluación abreviada de Conners, el EDAH y cuestionarios y entrevistas a padres y maestros. Se evaluaron a 60 preescolares en un Centro de Desarrollo Infantil del DIF, detectando a 9 niños con TDAH, a quienes se les aplicó un tratamiento integral en el que destacan los modelos clásicos constructivistas de la psicología infantil, para promover el desarrollo de habilidades y competencias, además se dio asesoría y orientación a padres y maestros para el manejo del niño. En los resultados se compararon las evaluaciones del pretest y postest, observando mejorías notables en las conductas más problemáticas, así como el desarrollo de habilidades de interacción.

Gallardo *et al.* (2010) al comparar los cambios conductuales, cognitivos e imagen en una muestra voluntaria de 13 escolares con TDAH antes y después de la exposición al arte-terapia grupal encontraron que: diferencias significativas entre las evaluaciones test-retest de maestros y padres, los cambios cognitivos mostraron estas diferencias en 11 de las 14 subescalas del WISC-IV. Los cambios en la activación de áreas de Brodman en los paradigmas fueron más importantes en el paradigma de imágenes. Después de la intervención con arte-terapia los cambios conductuales y cognitivos en la muestra estudiada fueron significativos. Es necesario confrontar estos resultados con estudios que incluyan un grupo control, y rediseñar un paradigma que sea compatible con el registro de la resonancia magnética funcional, que mida la capacidad de inhibición u otra función ejecutiva y compararla con un grupo control.

Estudios orientados al Estudio de la Integración Educativa

Los estudios sobre integración educativa continuaron realizándose en esta década y abordan aspectos diversos. En primer lugar, es importante señalar lo encontrado en las evaluaciones hechas en esta década por el mismo gobierno federal a través del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Integración Educativa y la Educación Especial (PNFIEEE) en 2002, en éstas se reconocieron de entre las limitantes en la instrumentación de dicho programa las siguientes:

1. Una imprecisión en la misión de la EE.
2. Falta de lineamientos sobre la organización y funcionamiento de los servicios.
3. Falta de articulación entre EE y educación regular.
4. No hay claridad en cuanto al lugar de la EE en el organigrama de los sistemas estatales de educación.
5. Recursos insuficientes tanto humanos como financieros.
6. Persistencia de dos sistemas dentro del mismo sistema estatal.

Posteriormente se siguieron realizando evaluaciones externas de dicho programa de 2003 al 2007 (SEP, 2009). En la evaluación de 2007 se señalan algunos datos interesantes a considerar: a) se reconoce que por la complejidad y diversidad de las necesidades educativas especiales de los niños con discapacidad no se han podido ni identificar ni cuantificar los costos de operación; b) muchas de las escuelas llamadas integradoras no cuentan con las condiciones básicas mínimas para lograr la función de la integración; c) no se cuenta tampoco con los instrumentos apropiados para medir el grado de satisfacción de la población objetivo: niños, padres y maestros; d) se acepta que el PNFEIE rebasa sus competencias y se afirma la necesidad de la corresponsabilidad entre la educación básica y la especial para lograr la igualdad de oportunidades; y, e) el PNFEIE no cuenta finalmente con una forma para controlar la veracidad de la información que le llega de las entidades federativas, por lo que considera que ésta no puede ser confiable para la toma de decisiones. En síntesis, los puntos señalados anteriormente muestran que algunos de los resultados del 2002 respecto a la implantación del PNFEIE no habían variado.

A lo anterior se añaden los resultados de diversas investigaciones cuyos hallazgos contribuyen a explicar el porqué de los aspectos antes señalados: la necesidad de formación, capacidad y voluntad por parte de los maestros, así como de una modificación en las actitudes y creencias de los docentes respecto a la integración sigue vigente como lo muestran los estudios de Consejo (2010), Fletcher, Dejud, Kingler y López (2003), López (2009), Mares, (2005), Mares e Ito, (2005), Osnaya, (2003) y Pedraza (2009), en los que se sigue reportando la marcada divergencia entre el discurso oficial y el trabajo cotidiano con niños, padres y maestros. Las preocupaciones de los maestros de USAER están relacionadas con la falta de planeación, la falta de inclusión de personal regular y especial para lograr la integración, la falta de comunicación entre

los maestros de especial y regular y, la necesidad de crear una comunidad de aprendices entre todos los participantes dedicados a la meta común de proveer una educación de calidad a los niños con NEE. Los diversos estudios concluyen que es difícil lograr cambios fundamentales a nivel nacional por las arraigadas prácticas y creencias educativas.

Por otro lado, la inconsistencia respecto a la terminología empelada para definir la población foco parte sigue presente. Mares, Martínez y Rojo (2009) describen cómo los docentes califican al alumno con problemas de conducta, por ejemplo, al indisciplinado lo etiquetan como antisocial e inadaptado y no le ven posibilidades de beneficio académico; mientras que al alumno con NEE en el aprendizaje lo consideran dócil y expresan tener menos dificultades para mantenerlos en el aula independientemente del aprendizaje académico. Lo que se relaciona con el estudio de Forlin, García-Cedillo, Romero-Contreras, Fletcher y Rodríguez (2010) encontraron en los maestros que mientras mayor es el entrenamiento, la experiencia y el compromiso con las personas con discapacidad, la disposición y la autoeficacia son mayores. Pero, muchos de ellos enfatizaron que no cuentan con experiencia o ésta es limitada en las áreas de discapacidad que atienden en sus aulas. En este sentido, Naranjo (2005) al estudiar la manera en que un maestro integra a un niño ciego durante las clases experimentales de ciencias naturales, concluye que la vocación y actitud personal del maestro conduce a modificaciones relevantes en las prácticas escolares que no sólo benefician al niño con ceguera sino al grupo en general.

Por el contrario, Rubio (2004) al elaborar mapas socio-cognitivos, encontró que los alumnos con necesidades educativas especiales dentro del aula regular manifiestan un menor número de afiliaciones con sus compañeros, además de que las pocas que tienen las conservan menos con el tiempo; el autor encontró también que existen diferencias en las habilidades percibidas en los aspectos académico y social de los alumnos con NEE y sus compañeros sin éstas. Los maestros perciben a sus alumnos con NEE con menos posibilidades en las áreas académicas y sociales, lo cual tiene implicaciones en la instrumentación de los programas de integración educativa. Al respecto Rubio y Santoyo (2005) enfatizan que los niños con NEE despliegan menor número de interacciones sociales, menor participación académica y una mayor cantidad de ocio, esto tiene efectos relevantes en su integración escolar, lo cual también fue encontrado por Pedraza (2009) quien muestra que en el contexto social del aula que integra a niños con discapacidad intelectual, las

actitudes y percepción de los maestros y compañeros sobre la DI se basan en las dificultades y que de hecho existe rechazo.

Lo anterior también está presente en los Centros de Atención Múltiple (CAM); Ezcurra (2003), García-Cedillo y Rocha (2008) encontraron rechazo a los menores con discapacidades severas o múltiples porque el personal no se siente lo suficientemente capacitado para educarlos, si bien los niños se habían beneficiado de su asistencia a los CAM, éstos no habían cubierto sus necesidades de vinculación con sus pares y los niños no habían encontrado el ambiente óptimo para desarrollar sus potencialidades. Asimismo, García-Cedillo, Romero, Motilla y Zapata (2009) al mencionar la reforma fallida de los CAM encontraron que algunos de éstos realizan cambios estructurales e incorporan hasta cierto punto los nuevos lineamientos de la integración educativa, mientras que otros funcionan como las antiguas escuelas de educación especial, con cambios superficiales, al respecto Franco (2003) añade la falta de acuerdo entre el currículo y las necesidades de los alumnos, la carencia de criterios de clasificación del tipo y grado de discapacidad de los alumnos, lo que sería indispensable para lograr su integración escolar.

Jacobo (2010) al plantearse una serie de interrogantes respecto a la aplicación del programa de Integración en un CAM y en la Asociación Pro personas con Parálisis Cerebral (APAC) resalta que en APAC los alumnos “regulares”, además de haber desplazado de su espacio al alumno con discapacidad, mantienen comportamientos hacia éste de protección, ayuda y cuidado. La maestra auxiliar se encuentra mayormente atraída por los alumnos regulares. Mientras que en CAM se atiende a estudiantes con problemas neuromotores a pesar de no contar con una infraestructura propicia para la rehabilitación; el edificio presenta características funcionales, si bien se tiene una homogeneidad en los problemas neuromotores con diversos grados de severidad, no se apresura el ritmo del aprendizaje y se encuentra una reiterada reprobación de los niños, finalmente observa que el aprendizaje de los contenidos del currículo rige el ascenso a los niveles escolares.

Otros autores encuentran que en la praxis de la integración educativa existen algunos elementos integradores pero, aún son incipientes e insuficientes para responder a las necesidades educativas especiales reales de los alumnos. En su estudio Peralta (2009) demuestra que si bien, los logros de éstos son evidentes en sus relaciones sociales, no lo son en aspectos específicos del aprendizaje escolar, de modo que un 40% de su muestra repetiría el

curso escolar por no haber aprendido a leer y escribir. Como factores favorecedores aparecen los padres de familia, los docentes de grupo y los de apoyo pedagógico; como no favorecedores resalta el factor autoridades educativas. Hallazgos similares son los de Pedraza y Acle (2009) al reportar que niños con discapacidad intelectual que se integraron en aulas inclusivas desde el inicio de la educación primaria en 5º no habían consolidado habilidades de lectura y escritura y requerían una supervisión constante. Por esta razón, los maestros se veían obligados a pedirles actividades de menor nivel al correspondiente a su grado escolar. Al analizar este contexto escolar Pedraza (2009) encuentra que apenas cumplía apenas con el 19.3% de los indicadores de cultura, política y prácticas educativas para la integración, además encontró que el diagnóstico de DI y la identificación de las necesidades educativas especiales se realizó sin considerar los criterios de clasificación establecidos en la literatura internacional.

Meza (2010) al identificar los elementos clave de la cultura escolar inclusiva en la educación de los niños con NEE y con discapacidad en centros de desarrollo infantil de Oaxaca encontró diferencias en las respuestas y puso de manifiesto que existen problemas relacionados con la comunicación interna en los centros, con la formación adecuada para atender niños con NEE, se tienen dudas sobre las repercusiones positivas del aprendizaje colaborativo. Por su parte, la percepción de los padres es que su participación es limitada, así como perciben limitaciones con el clima de trabajo y el trabajo en equipo. Lo que se constata en medios indígenas, Jacobo, Alvarado, Ehrenberg, Moctezuma y Campos (2007) refieren que en estas zonas no se tienen las bases mínimas para lograr la interculturalidad, por lo que siguen manteniéndose marginadas del resto del país. Los docentes indígenas no están formados ni capacitados para llevar a cabo una educación bilingüe intercultural y la comunidad indígena no participa de manera activa en el proceso educativo.

Respecto a las experiencias de profesionales en la reorientación de los servicios para la IE. Los hallazgos de López (2009) son ilustrativos y apoyan los estudios antes descritos, la mayor parte de los docentes refirió tener conocimientos sobre las adecuaciones curriculares, pero sólo el 55% señaló poseer la capacitación para realizarlas, el 40% las había revisado en los Consejos Técnicos y el 5% no tenía capacitación alguna. Respecto a la manera de poner en práctica esta capacitación el 40% lo hacía disminuyendo la dificultad de contenidos, el 40% sólo cuando lo consideraba necesario y el 15% adecuando

la planeación. En general, el 50% de los docentes señalaron que requerían mayor preparación porque se sentían inseguros para realizar las adecuaciones curriculares y aunque estaban sensibilizados con respecto a las NEE consideraban que no los atendían con la calidad educativa que los alumnos necesitaban.

Lo antes señalado también está presente en los estudios realizados a nivel preescolar, Consejo (2010) refiere: 1) que el programa de integración educativa en un preescolar de Xalapa se está instrumentando sin recursos financieros y materiales suficientes por parte de la SEP y sin personal con perfil adecuado para atender la discapacidad y las necesidades educativas especiales; 2) no se han fijado los criterios para detectar y determinar las necesidades educativas especiales en preescolar; ni se ha sistematizado la respuesta educativa: planeación, evaluación y adecuaciones curriculares; 3) los diferentes conocimientos y creencias de los participantes influyen en cómo conciben el programa de integración educativa y, por consiguiente, en su participación; 4) las maestras de grupo no participan de manera formal en el programa de integración educativa y sólo la USAER se hace responsable de la integración educativa, y; 5) no se delimitan las funciones y participación de ambos servicios, lo que genera relaciones oficiales y no oficiales de tensión y conflicto, es decir, dificultades en la relación laboral.

Otros estudios se han orientado al estudio de las actitudes de padres y alumnos hacia la diversidad, la discapacidad y los niños con necesidades educativas especiales, Bausela (2008) encontró que las actitudes de alumnos universitarios hacia las personas con discapacidad en términos generales se orientan a la aceptación, pero se encontraron diferencias estadísticamente significativas en estas actitudes entre estudiantes de diferentes cursos académicos y orientaciones. Campos (2009) encontró que mientras para la población general el gobierno es el primer responsable de vigilar los derechos humanos de personas con discapacidad, para la comunidad educativa lo es tanto el gobierno como la sociedad y cada individuo. La población general asocia la discriminación al trato diferente del que son objeto las personas con discapacidad, mientras que la comunidad educativa da mayor importancia al trato negativo, al aislamiento y a que se “hacen menos” a las personas y en referencia a las personas con discapacidad se refiere a que les nieguen sus derechos, se les excluya de los trabajos, se les dé un trato en especial o se les ignore. No obstante, si bien en la comunidad educativa se tiene una actitud favorable a la inclusión, lo cierto es que la presencia de alumnos con

discapacidad en escuelas regulares puede exacerbar la discriminación si no se cuenta con una estrategia formal y organizada para desarrollar una escuela abierta que responda a la diversidad.

En este sentido, Barrazas (2008) si bien encuentra una alta aceptación de la diversidad de alumnos por parte de los profesores de educación básica, los tipos de alumnos más aceptados son: el que pertenece a otras religiones diferentes a la católica, los zurdos, los que presentan diferencia de privación cultural, los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes, extranjeros, indígenas, con inclinaciones sexuales diferentes y con tartamudez. Mientras que los menos aceptados son los que presentan: rasgos esquizofrénicos, conducta delictiva, paranoicos, autistas, infractores, conductas agresivas y disruptivas. A mayor edad los maestros tienden a aceptar más a los estudiantes con discapacidad visual o auditiva.

La problemática de la integración laboral y social de las personas con discapacidad es abordada por Skivington (2011) quien al determinar el significado cultural y los retos que tienen las personas con discapacidad en su transición a la vida adulta encuentra que resalta el hecho de que se espera que los niños que presentan una discapacidad nunca dejen a la familia para hacer una vida independiente, los padres temen que sufran abuso de otros, en síntesis nunca dejan el rol de niño eterno. Respecto a las creencias sobre la discapacidad se encontró que las familias de escasos recursos atribuían la discapacidad un sentido religioso mientras que en las de mayores recursos la explicación se daba en términos científicos. Los resultados mostraron que la vida adulta para las personas con discapacidad en Cuernavaca es difícil, la corrupción, el rechazo social, la inadecuada socialización y servicios sociales son los mayores riesgos que esta población enfrenta.

Estudios orientados a la evaluación

Detección e Intervención Temprana

Varios estudios se orientan a detectar necesidades educativas especiales en épocas tempranas de la vida de los niños cuyo objetivo preventivo tanto a nivel primario, como secundario y terciario (Salvador, 1987) es indispensable. Estos estudios aparecen en la revisión hecha en esta década y sus resultados

constituyen un paradigma emergente de la investigación y las prácticas en educación especial. En primer lugar emergen estudios realizados con población de uno a 60 meses de edad. Alvarado y Huitrón (2010) de 1992 a 2007 evaluaron a 2,077 infantes de 1 a 60 meses de edad en áreas del desarrollo: índice general cognitivo, memoria, control de postura y movilidad, coordinación óculo-motora o conducta de adaptación ante los objetos, lenguaje y relaciones personales y sociales. Los resultados obtenidos permiten ubicar a aquellos niños cuyo nivel de desarrollo se encuentra por abajo o por arriba de lo esperado a su edad, y con base en el análisis de las diferentes áreas se elaboran programas para que los padres los apliquen en casa, con ellos se hacen actividades de seguimiento.

Con niños del nacimiento a los seis años adquiere también importancia identificar áreas fundamentales del desarrollo como motricidad gruesa y fina, la cognitiva verbal, la de lenguaje y la de comportamiento afectivo, en este sentido los hallazgos de Aguilar (2004), Arias (2004) Gutiérrez (2004), Hernández (2006), Lemus (2009), Pérez (2006) y Santiago (2009) ponen de manifiesto que la detección de las alteraciones del desarrollo en estas edades permite elaborar programas de intervención temprana, cuyos efectos serán positivos para su aprendizaje escolar posterior de los menores, y coinciden en afirmar que para lograr mejores resultados es indispensable fortalecer los diferentes subsistemas en donde interactúa el niño, pues las características de su desarrollo se ven influidas asimismo, por los contextos familiares, escolares y sociales en los que están inmersos.

El contexto familiar es de suma importancia en estas etapas del desarrollo, en particular si los niños presentan alguna discapacidad; Ortega, Torres, Garrido y Reyes (2006) en su estudio encontraron que cuando los padres se enteran que sus hijos presentan algún tipo de discapacidad, sus actitudes difieren notablemente y muestran reacciones de rechazo, apoyo, indiferencia o solicitar ayuda, dependiendo del nivel socioeconómico que tengan; los de menores ingresos están más abrumados por el futuro mientras que los de ingresos medios están preocupados por el presente. Si bien, los hallazgos muestran que la responsabilidad recae en un 100% en las madres, Ortega, Torres, Reyes y Garrido (2010) respecto al ejercicio de la paternidad, encontraron que los padres aluden a las expectativas negativas de tener un hijo con discapacidad, se preocupan por el futuro y por el que lleguen a ser independientes en los ámbitos educativo, social y laboral. Además aceptan que se agudizan ciertos desajustes en la relación de pareja, cuando cada uno intenta enfrentar la situación por separado y no hay

comunicación, hay poco tiempo para la pareja, existen roles estereotipados, así como la dificultad para compartir la cotidianidad. El padre reconoce que delega la responsabilidad en la madre para la crianza y elección del tratamiento o búsqueda de una escuela especial.

En este mismo sentido, Mendoza (2010), Solís Cámara, Díaz, Bolívar y García (2003), muestran que familias de niños con síndrome de Down, autismo, daño cerebral u otro tipo de alteraciones del desarrollo, no aceptan la situación biológica por la que pasan los hijos, argumentan que el problema es temporal y que con tratamiento psicológico y médico sus hijos lograrán el restablecimiento. Por el contrario, cuando las familias están en proceso de adaptación, mantienen el cuidado adecuado hacia sus hijos, motivan el esfuerzo y logros, y siguen las recomendaciones que se les hacen. En esto influye la temporalidad en el desarrollo familiar, así, respecto a las familias en crisis, la mitad de ellas se encontraban en etapas escolares (57%), en etapas adolescentes (21%), hijos jóvenes (14%) y en nido vacío (7%), mientras que en las familias en proceso de adaptación (67%) se ubicaba en etapa adolescente y sólo el 33% en etapa escolar.

Al atender aspectos específicos del desarrollo, para Alarcón (2010) los niños con algún tipo de discapacidad constituyen un grupo de riesgo nutricional por diversas razones, por ello, encontró que el 63% de su muestra presentaba problemas de malnutrición que iban del sobrepeso al bajo peso, ninguno de los niños ingería la cantidad de calorías recomendadas para su edad, por lo que implementó un taller con las madres, después del cual en 70% de los casos se obtuvieron cambios en los hábitos de alimentación, la autora concluye que la conducta de alimentarse constituye la oportunidad para desarrollar habilidades motoras gruesas y finas, sociales y lingüísticas de menores con estas discapacidades, de ahí que este estudio sea emergente.

Evaluación de la calidad de los servicios y de la formación profesional

En relación con la calidad de los servicios en educación especial y la satisfacción de los usuarios respecto a éstos, Plancarte y Cansino (2008) encontraron que las madres usuarias del servicio que se prestaba en una clínica universitaria, señalaron que la mayoría estuvo enterada de los diversos programas de atención que recibieron sus hijos; calificaron el programa dirigido específicamente

a los padres como “muy bueno” y también refirieron que la relación entre el profesor, la madre y el menor fue muy buena. En síntesis la percepción de la calidad del servicio desde el punto de vista de las madres fue considerada como muy buena en 43% de los casos y buena en el 57%, esto debido a que se observaron avances en el desarrollo de sus hijos y a que reconocieron que la atención fue especializada e individualizada.

En lo que se refiere a la satisfacción con la formación profesional recibida en educación especial, Herrera (2011) llevó a cabo el seguimiento de egresados de la Maestría en Psicología con orientación en Educación Especial de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la UNAM (1987-2000). Los resultados mostraron: 1) que los contenidos teóricos y prácticos se calificaron como buenos o excelentes, no obstante se refirió que en algunas asignaturas la revisión no siempre era exhaustiva, o bien, en el caso de los conocimientos sobre metodología de investigación no se adquirieron los conocimientos debido a que éstos no se llevaban a la práctica, pues dependía del director de tesis asignado; 2) respecto a la investigación aplicada sólo el 47% de la muestra realizó durante sus estudios investigación en poblaciones y contextos reales; el porcentaje restante refirió que ésta fue regular o deficiente. La difusión de resultados de investigación sólo fue realizada por el 29%; 3) en cuanto al impacto del programa la mayoría refirió que fueron de gran utilidad los contenidos del programa para su desempeño laboral, lo cual les ha permitido responder adecuadamente a las necesidades sociales y han logrado reconocimiento por los estudios realizados; y, 4) se identificó en general que el manejo de las materias que impartían los docentes y sus conocimientos sobre los contenidos de éstas, fueron buenos o excelentes. No obstante, la materia de investigación al ser impartida por distintos asesores impactó diferencialmente el logro de la graduación, algunos egresados expresaron deficiencias en la guía del trabajo de tesis, a lo que se aunaba el hecho de que al egresar, los mismos alumnos adquirirían compromisos que se reflejaron en la tardía graduación o en la no graduación.

En este mismo sentido, Plancarte y Ortega (2010), respecto a las experiencias, logros y alcances de la formación profesional y los servicios que se llevan a cabo en la Clínica Universitaria de Salud Integral de la FES Iztacala, demuestran que puede trabajarse de manera interdisciplinaria e ilustran las situaciones vividas desde diferentes disciplinas con algunos menores con discapacidad, con o sin necesidades educativas especiales. Exponen con

claridad las propuestas teóricas y prácticas de cómo formar profesionales que atiendan de manera interdisciplinaria a los usuarios de los servicios de educación especial; se plantean las interrogantes referentes a la enseñanza de las competencias que se requieren en las diversas disciplinas y se muestra cómo esto se está logrando a través de los procesos formativos con estudiantes de Psicología, Medicina, Optometría, Enfermería y Trabajo Social en la CUSI. No obstante, quedan aún algunas interrogantes, como lo es preguntarse qué es lo que faltaría por hacer para lograr un mayor éxito en estos procesos formativos que posteriormente se vean reflejados en la práctica profesional.

Torres (2008) identifica los elementos clave en la construcción de un perfil por competencias para los psicólogos que ejercen en el ámbito de educación especial y señala que: a) existen funciones y subfunciones que desempeñan no consideradas aún en la literatura al respecto, b) realizan funciones administrativas para las que no fueron formados, c) las competencias básicas y genéricas son percibidas como de mayor autodominio, d) la percepción de este autodominio es percibida más alta en el sector privado, e) las funciones de planeación, prevención y evaluación son consideradas más útiles en el sector privado, y g) la investigación fue constantemente auto percibida como poco útil y poco dominada.

Los hallazgos de investigadores como Consejo (2010), Forlin *et al.* (2009), Fletcher *et al.* (2003), López (2009), Mares e Ito, (2005), Mares *et al.* (2009), Osnaya, (2003) y Pedraza (2009), que han mostrado la percepción de docentes que tienen respecto a la necesidad de mayor preparación para enfrentar los retos de la integración educativa, dan pauta al estudio de Morales (2007), quien al determinar la existencia del síndrome de Burnout en 19 maestros de Educación especial que laboran en las USAER y en los CAM, encuentra que 53% de los profesores muestra un nivel de moderado a alto del síndrome; respecto al Agotamiento emocional el 21% se ubica en los niveles de moderado a alto; en cuanto a la Despersonalización el 14% se ubica de moderado a alto, en relación con la satisfacción personal, los resultados mostraron que el 47% se ubica en los niveles de moderado a alto. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los tipos de centros laborales; no obstante, en cuanto al Agotamiento emocional 11% profesores de CAM obtuvieron el nivel alto, mientras que en la USAER lo obtuvieron el 5%. En cuanto a la despersonalización, el 22% de profesores se ubican entre los niveles moderado y alto y 10% de la USAER se encuentra en ese nivel. Se

encontró una mayor insatisfacción personal en los profesores de USAER (16% alto) que en los del CAM (0%) mientras que en los del CAM la insatisfacción era moderada (33%) en las USAER fue de 37%.

Longoria (2008) reconoce que en el personal que realiza actividades de apoyo técnico pedagógico no tiene definido el rol que desempeña, se releva constantemente y en muchos casos no cuenta con las competencias mínimas para llevar a cabo la formación de docente en servicio; lo cual de acuerdo a Maslach (2003) puede ser un potenciador del síndrome de Burnout debido a que los profesionales que trabajan en institutos de servicios humanos —médicos, policías, enfermeras, maestros, psicólogos, entre otros—, al estar involucrados intensamente con otras personas pueden presentar a través del tiempo problemas psicológicos, físicos y sociales que repercutirán en el desempeño laboral y en el trato a las personas a su cargo. Una manera en que se pueden disminuir estas problemáticas es la propuesta por Longoria (2008), quien diseñó y evaluó la utilidad del sitio WEB del Departamento de Educación Especial de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua para quienes llevan a cabo Asesorías Técnicas Pedagógicas, y encontró que el 77.9% de los usuarios consideraron el uso de las TIC favorable por la información que se les brindó y porque era importante contar con un portal educativo de difusión para el trabajo en EE, que les proporcionaba opciones para la capacitación y auto capacitación. Asimismo, 53.5% de ellos consideró que algunos aspectos mejorables del sitio podrían ser entre otros, la ampliación de cursos referentes a discapacidad intelectual, formación laboral, aptitudes sobresalientes, autismo, lenguaje de signos y discapacidad múltiple, así como información sobre estrategias concretas para su propia práctica.

Logros y desafíos para la siguiente década

Con objeto de analizar los avances de investigación en educación especial de esta primera década del siglo XXI, es importante mencionar en primer lugar que al llevarse a cabo el análisis de las investigaciones realizadas durante el periodo 1990-2001 Sánchez *et al.* (2003) encontraron que: 1) la mayoría de los trabajos recopilados eran de divulgación y difusión, pocos se referían a investigaciones con referentes empíricos; 2) además, se advirtió la carencia de investigación sistemática con claros criterios de calidad y pertinencia que impactara al área

en sus aspectos científicos y técnicos y, por ende, a quienes elaboraban las leyes educativas; 3) sólo el 10% de los materiales presentaban estos criterios con predominio de investigaciones de corte cuantitativo, y 4) los resultados en general demostraron que en México aún había hasta el 2001, una insuficiencia de investigación para sustentar las prácticas educativas especiales. Aunado a lo anterior, se señaló la carencia de investigación en temáticas comunes de trabajo en EE, por ejemplo, el autismo y trastorno generalizado del desarrollo, discapacidad física y neuromotora, discapacidad visual y auditiva o problemas de lenguaje. Por el contrario, emergió el interés por indagar acerca de la implantación del programa de Integración Educativa como una línea de investigación vinculada a las políticas educativas de la década de los noventa.

Aspectos que en el periodo 2002-2011 se observan con mayor avance; en primer lugar, de los trabajos recopilados es importante indicar que reflejan el beneficio de una mayor formación en investigación y contribuyen al fortalecimiento de la teoría y la práctica de la educación especial en nuestro país, cabe resaltar que todos se refieren a resultados de investigación en los que continúa el predominio del uso de métodos cuantitativos a través de diseños experimentales: exploratorios, descriptivos, de pretest-intervención postest, pero algunos de ellos se acompañan además del uso de técnicas cualitativas para lograr una mayor profundización de los fenómenos estudiados. Un dato relevante en la comparación con la década pasada se aprecia en el número de artículos en revistas nacionales e internacionales indizadas y con arbitraje por pares que se incrementó en un 43.4%, las tesis de posgrado lo hicieron en un 26.6%, aumento que se reflejó sobre todo en el nivel de doctorado; además aparecen reportes de investigación, libros y capítulos de libros con la única finalidad de presentar resultados de investigaciones teóricas y aplicadas relacionados a tópicos como: problemas de aprendizaje en adolescentes, multidisciplinaria en educación especial, evidencia de programas efectivos para poblaciones escolares rurales o urbanas o evaluaciones de aspectos específicos de la calidad de los servicios o de intervención temprana.

Al margen del incremento en los aspectos cuantitativos del material recopilado, las contribuciones de las investigaciones en esta década 2001-2011 se refieren a:

1. La importancia de determinar la incidencia de los estudiantes con requerimientos de educación especial al interior de nuestras escuelas en las que no se ofrece el servicio de las USAER y, que por tanto, quedan fuera de las estadísticas oficiales de la SEP reportadas en los documentos referentes a las principales cifras de los diversos ciclos escolares. La variabilidad en la incidencia presente en cada categoría es relevante y pone de manifiesto dos aspectos fundamentales: 1) la cantidad de alumnos de educación básica que requiere de servicios de educación especial y que nadie observa, y 2) la importancia de obtener estos índices a partir de una claridad conceptual cualquiera sea la categoría de que se trate, para poder así establecer los programas de intervención más apropiados y lograr su integración escolar y social con una educación con equidad y calidad, tal como se propone en el artículo 41 de la Ley General de Educación. Si bien, la mayoría de los estudios se ubican en la educación primaria, se incluyen en esta década otros que dan cuenta de la presencia de estudiantes de los niveles preescolar y secundaria con diversos requerimientos de educación especial.
2. Para obtener los porcentajes de incidencia antes citados, emerge como producto de las investigaciones realizadas en México en esta década, la elaboración de instrumentos específicos cuyas características de validación psicométrica y confiabilización cumplen los estándares requeridos para las diversas categorías que fueron elaborados. Esto permite que desde diferentes disciplinas se valoren las características personales según sea la categoría de educación especial en que se ubique el estudiante, cabe resaltar que en los estudios no se considera a éstas como déficit sino como elementos del desarrollo humano que será necesario potencializar a través de los programas adecuados.
3. Se añade a lo anterior, el estudio de la interacción del estudiante con discapacidad con y sin necesidades educativas especiales con los contextos escolares y/o, familiares y/o sociales, lo que muestra la importancia de abordar esta indagación desde enfoques más comprehensivos, multiparadigmáticos y multidimensionales. En estas interacciones se sigue reportando la exclusión de estos alumnos, si son niños se les excluye al interior de las aulas regulares, si son adolescentes o adultos siguen con dificultad para integrarse vocacional y laboralmente.
4. Los resultados que abordan la relación con el contexto familiar enfatizan el papel que el bajo nivel educativo y socioeconómico de la familia tiene

para que los estudiantes logren desempeñarse exitosamente en la escuela y en el trabajo. En contraposición, se encuentran estudios en los que se resalta el papel de la familia en el éxito académico, vocacional y laboral de estudiantes con discapacidad con o sin necesidades educativas especiales, lo cual sienta las bases para la elaboración de programas mejor dirigidos a las necesidades y fortalezas individuales, familiares y escolares.

5. En este sentido, en el análisis realizado de programas que brindan evidencia científica en diferentes categorías ponen de manifiesto: a) la importancia de instrumentarlos en los escenarios escolares con objeto de favorecer la integración e inclusión educativas y brindar así una educación con mayor equidad y calidad, b) la caracterización precisa del tipo de necesidades educativas especiales del alumno y de las barreras escolares y/o familiares presentes sobre las que también es conveniente orientar la intervención, c) la evaluación formativa y sumativa con el empleo de distintas técnicas cuanti y cualitativas que permite retroalimentar el programa de intervención a lo largo de su instrumentación, d) la obtención de resultados estadísticamente significativos entre el pretest y el postest que dan cuenta de la efectividad del programa instrumentado, y e) la inclusión activa de padres y maestros en su papel de principales promotores del éxito académico y social de sus hijos y alumnos respectivamente, lo cual contribuye para clarificar las pautas del trabajo colaborativo que se requiera según sea el caso.
6. Estudios sobre detección e intervención temprana se incluyen en esta década de manera promisorio, pues enfatizan su contribución en acciones encaminadas a lograr en primer lugar, la prevención primaria, pero también la secundaria y terciaria.
7. Emergen asimismo en esta década estudios orientados a evaluar la calidad de los servicios, generalmente de los que se brindan en instituciones de carácter público, los cuales proporcionan información valiosa de aquellos aspectos que funcionan adecuadamente como de los que no, elementos que será conveniente tomar en cuenta para mejorar los servicios que se ofrecen e incrementar la satisfacción de los usuarios de los mismos.
8. Estudios sobre la calidad de los programas de formación en educación especial aparecen igualmente en esta década, proporcionan información sobre las competencias profesionales que tendrían que enseñarse para mejorar la calidad de la atención y que tendrían que vincularse de forma más realista con lo que sucede en los escenarios escolares.

9. La incorporación en los estudios de diversos tipos de diseños derivados de las metodologías cuantitativa y/o cualitativa obedece por un lado, a la disciplina de formación de los investigadores y, por otro, a la perspectiva teórica con la que se aborda el objeto de estudio, lo cual además de brindar riqueza en la información obtenida reafirma el carácter multidisciplinario, multidimensional y multiparadigmático de la educación especial en tanto disciplina científica.

En 1987 Elizondo y Toledo indicaron que de la investigación educativa que se reportaba en el país, la orientada a la educación especial constituía apenas el 0.09%, de esa época a la fecha observamos cambios relevantes en el desarrollo de la investigación en educación especial, tanto la reportada en el estado del arte 1990-2001 (Sánchez *et al.*, 2003), como la encontrada en el periodo 2002-2011. Si bien este incremento es alentador, no se puede considerar que ésta se haya establecido como una tradición en nuestro país ni que sea suficiente para sustentar las prácticas educativas que se llevan a cabo, de aquí los desafíos para la siguiente década:

1. El principal reto es que los resultados de la investigación se dirijan a quienes verdaderamente lo necesitan, un problema aún presente es que, si bien se ha incrementado la formación en investigación a través de programas de maestría y doctorado altamente calificados por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, los productos emanados de las tesis, así como los artículos en revistas indexadas y con arbitraje, se dirigen a la audiencia académica mas no al profesor, quien enfrenta diversos retos en el aula inclusiva o, a la familia, que tiene ante sí un desafío más para sacar adelante a sus hijos con requerimientos de educación especial.
2. El siguiente desafío, no menos importante es, si se está logrando incrementar la investigación en educación especial y como se observó ha estado orientada a profundizar en tópicos de interés común que beneficiarían la calidad de educación y vida de los estudiantes con discapacidad con y sin necesidades educativas especiales, de sus familias y del ámbito escolar ¿cómo hacer para impactar las leyes que se promulgan y a los administradores de los servicios de educación especial en nuestro país? Los resultados de esta década respecto al estudio de diversos aspectos de la integración e inclusión educativas tanto en CAM como en USAER son significativos, pues,

muestran que poco o nada ha cambiado desde la década pasada. Ante esto, ¿cómo utilizar los resultados de estas investigaciones para mejorar los procesos de integración e inclusión educativa? Sobre todo porque la investigación que se ha llevado a cabo se ha hecho en los contextos mexicanos y por investigadores mexicanos.

3. A lo anterior se añaden las asignaturas pendientes de investigación que en esta década emergieron: a) la detección e intervención tempranas, b) la investigación interdisciplinaria que aborde las problemáticas presentes en educación especial desde el nivel preescolar hasta el universitario, c) una mayor validación psicométrica y confiabilización de instrumentos acordes a nuestra diversidad cultural y de atención, d) el incremento de la evidencia científica de prácticas educativas exitosas en todos los niveles educativos: educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, bachillerato y universidad, e) el estudio de los elementos que favorecerán la transición a la vida adolescente y posteriormente adulta de los niños con discapacidad con o sin necesidades educativas especiales, no sólo de los que son atendidos en primaria sino también de los que se detectan en la adolescencia, y f) investigar sobre la utilización de las tecnologías de información y comunicación no sólo en la atención a diversas discapacidades sino también en la formación profesional en la educación especial.
4. Para responder a todos los retos falta aún: a) precisar el enfoque epistemológico, ontológico, metodológico y axiológico en el abordaje social, educativo y cultural de la población con requerimientos de educación especial (Torres, 2011); b) la participación multi o interdisciplinaria en el abordaje de las problemáticas del campo y en sus soluciones; c) el estudio de las dimensiones histórica, científica, técnica, jurídica, política y económica que contextualizan el campo de la educación especial en México; d) las necesidades en la formación profesional según sea la disciplina; e) la ética que no sólo debe sustentar la investigación que se realice sino también las prácticas educativas, de atención y de formación profesional; f) abordar la realidad educativa e ir más allá de la dicotomía “educación” y “educación especial”, con apoyo de paradigmas cualitativos, hermenéuticos y críticos (Sánchez Palomino, 2011) y por último g) desarrollar investigación en la que se profundice más allá del estudiante con discapacidad con o sin necesidades educativas especiales y se involucre a la familia, docentes, administradores escolares y políticos, en fin, a los diversos contextos familiares,

escolares, sociales, jurídicos y políticos con objeto de abordar los fenómenos educativos de manera comprehensiva, cuyo propósito sea promover el logro de una educación con calidad y equidad, tal como se propone en el artículo 41 de la Ley General de Educación y, por tanto, conducir hacia una mejor calidad de vida de los estudiantes con requerimientos de educación especial, sus familias y profesores.

Bibliografía

- Acle Tomasini, Guadalupe (2010). "Prácticas basadas en evidencia científica: asignatura pendiente en educación especial", en *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, núm. 1, vol. 1, México, pp. 13-20.
- Acle Tomasini, Guadalupe (2010). *Resiliencia en educación especial, una experiencia en la escuela regular*, México: Sociedad Mexicana de Investigadores en Psicología.
- Acle Tomasini, Guadalupe (2006). *Educación Especial: Investigación y práctica*, México: UNAM-Plaza y Valdés.
- Acle Tomasini, Guadalupe y Andrea Olmos Roa (1998). *Problemas de aprendizaje: enfoques teóricos*, 2ª. Edición, México: UNAM-Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.
- Acle Tomasini, Guadalupe; Ma. Del Pilar Hernández Roque y Eduardo A. Ramírez Contreras (2005). "Hacia una visión ecológica de la educación especial para zonas rurales e indígenas", en *Electronic Journal of Research in educational Psychology*, núm. 5, vol. 3, España, pp. 57-76.
- Acle Tomasini, Guadalupe; Ma. Del Pilar Roque Hernández, Rosalinda Lozada García, Leticia Manzo y Laura María Martínez Basurto (2004). "Perfil de riesgo educativo de primer grado en una escuela de Iztapalapa", en *La Psicología Social en México*, vol. X, Sonora, México: UNAM-CIAD-UNISON-ITSON, pp. 293-300.
- Acle Tomasini, Guadalupe; María del Pilar Roque Hernández, Fabiola Zacatelco Ramírez, Rosalinda Lozada García y Laura María Ramírez Basurto (2007). "Discapacidad y rezago escolar: riesgos actuales", en *Acta Colombiana de Psicología*, núm. 2, vol. 10, Colombia, pp.19-30.
- Acuña, Santiago y Gabriela López-Aymes (2010). "Comprensión multimedia en estudiantes con altas capacidades intelectuales", en *Ideación*, núm. 31, España, pp. 354-365.

- Aguilar González, Ma. Luisa (2004). "Programa de intervención temprana para el desarrollo de habilidades básicas en preescolar con niños otomíes", tesis de maestría en psicología con orientación en educación especial, México: Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.
- Alarcón Armendáriz, Martha Elba (2010). "La participación materna en la alimentación de niños con necesidades educativas especiales: Perspectiva interdisciplinaria", en Patricia Ortega y Patricia Plancarte (coords.). *Educación Especial formación multidisciplinaria e interdisciplinaria*, México: UNAM-Facultad de Estudios Superiores Iztacala, pp. 124-147.
- Alavez Mercado, América, Roque Hernández, Ma. del Pilar y Ma. de la Luz Uribe Álvarez (2011). "Evaluación ecológica de niños con problemas de aprendizaje inscritos en una primaria de una zona urbano marginada de México", en José-María Román Sánchez, Miguel-Ángel Carbonero Martín y Juan-Donoso Valdivieso Pastor (eds.). *Educación, aprendizaje y desarrollo en una ciudad multicultural*, España: Asociación de Psicología y Educación, pp. 6614-6628.
- Albor Sánchez, Yesica Cristina (2011). "Estilos de crianza y su efecto con la conducta adaptativa en personas con discapacidad intelectual", tesis de maestría, México: Programa de Maestría y Doctorado en Ciencias Médicas, Odontológicas y de la Salud de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Albores-Gallo, Lilia, Laura Hernández-Guzmán, Juan Antonio Díaz-Pichardo y Beatriz Cortés-Hernández (2008). "Dificultades en la evaluación y diagnóstico del autismo", en *Salud Mental*, núm. 1, vol. 31, México, pp. 37-44.
- Allen-Leigh, Betania, Katz, Gregorio, Rangel-Eudave, Guillermina y Lazcano-Ponce, Eduardo (2008). "View of mexican family members on the autonomy of adolescents and adults with intellectual disability", en *Salud Pública de México*, núm. 2, vol. 50, México, pp. 213-221.
- Alvarado Guerrero, Irma R. y Huitrón, Vázquez Blanca E. (2010). "Programa del Centro Interdisciplinario de Educación Temprana Personalizada de la FESI UNAM: Una experiencia preventiva", en Patricia Ortega y Patricia Plancarte (coords.). *Educación Especial formación multidisciplinaria e interdisciplinaria*, México: UNAM-Facultad de Estudios Superiores Iztacala, pp. 58-82.
- Anaya Pazarán, Lizbeth Andrea, Guadalupe Acle-Tomasini y Delma Cid Cerón (2011). "Problemas de aprendizaje en lectoescritura. Factores de riesgo-protección a partir de un enfoque ecológico", en José-María Román Sánchez, Miguel-Ángel Carbonero Martín y Juan-Donoso Valdivieso Pastor (eds.). *Educación, aprendizaje y desarrollo en una ciudad multicultural*, España: Asociación de Psicología y Educación, pp. 8152-8164.

- Arch Tirado Emilio, Antonio Verduzco Mendoza, Mario Mandujano Valdés, Carlos A. Reyes García, Alfonso Alfaro Rodríguez, M.C. Sánchez y C.F. Martínez (2006). “Análisis del llanto en niños hipoacúsicos y normo-oyentes de 0 a 2 años de edad”. en *Salud Mental*, núm. 6, vol. 29, México, pp. 31-38.
- Arias Pantoja. Ana Ma. (2004). “Evaluación de la comprensión y expresión del lenguaje oral en niños de edad preescolar”, tesis de maestría, México: Departamento de Educación Especializada, Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Armenta Olvera, Celine (2008). “Educación incluyente para sobresalientes en las sociedades del conocimiento”, en *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, núm. 1, vol. XVIII, México, pp. 109-131.
- Arteaga Botello, Nelson y Cristina Dyak Montes de Oca (2006). “Las fronteras de la violencia cultural: del estigma tolerable al estigma intolerable”, en *Convergencia, revista de Ciencias Sociales*, núm. 41, vol. 13, México, pp. 65-86.
- Asociación Psiquiátrica Americana (2000). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, DSM IV-TR*, Washington, DC: Autor.
- Barrazas Macías, Arturo (2009). “La aceptación de la diversidad de alumnos, un estudio exploratorio en profesores de educación básica de la ciudad de Durango”, en *Investigación Educativa Duranguense*, México, pp. 1-14.
- Barrera Sosa, Yessica Guadalupe (2013). “Cuidadores primarios informales del niño con autismo. Efectos en la educación y la calidad de vida”, tesina de la Licenciatura en Psicología, México: Licenciatura en Psicología, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.
- Bausela, Herreras, Esperanza (2008). “Actitudes hacia la diversidad en un grupo de universitarios de la Universidad Autónoma de San Luis, Potosí, México”, en *Revista científica electrónica de psicología*, núm. 6, México, pp. 102-117.
- Bernal Arrieta, Luna Cristina (2009). “Programa de intervención con niños de primer ciclo con problemas de lenguaje”, reporte de experiencia profesional de maestría, México: Programa de Maestría y Doctorado en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bribiesca, Ruiz, Juan Leobardo (2010). “Autoestima en adolescentes con y sin discapacidad intelectual en una escuela integrada”, en *México Quaterly Review*, núm. 3, vol. 1, México, pp. 37-51.
- Cabrera Juárez, Imelda M.J. (2002). “Factores conceptuales y actitudinales en alumnos de alto y bajo rendimiento de primaria, secundaria y preparatoria del municipio de Ecatzingo, Estado de México”, tesis de maestría, México: Departamento de Educación Especializada de la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

- Calderón Guerrero, Gabriela, Navarrete Ramos, Ma. Teresa y Carrillo Pacheco, Marco Antonio (2010). "La lectura en voz alta, la integración educativa y la competencia comunicativa: un estudio de caso", en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, núm. 1, vol. 15, México, pp. 59-74.
- Campos Almeyda, Carlos A. (2009). "La discriminación por discapacidad, manifestada por padres y maestros de jardines de niños integradores: diferencias con la situación nacional", tesis de doctorado en educación, México: Doctorado Interinstitucional de Educación de la Universidad Iberoamericana.
- Cazares Palacios, Itzia Ma. (2007). "Percepción de factores protectores y factores de riesgo en alumnos de secundaria con problemas de aprendizaje", reporte de experiencia profesional de maestría, México: Programa de Maestría y Doctorado en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cervantes-de Dios, Daniel, Ma. de los Dolores D. Valadez Sierra, Baudelio Lara-García, Rogelio Zambrano-Guzmán, Luz Pérez-Sánchez, Elena López-Cobeñas e Ignacio Avelino-Rubio (2011). "Identificación de alumnos con talento en una escuela secundaria de la zona metropolitana de Guadalajara", en *Revista de educación y desarrollo*, núm. 18, México, pp. 41-49
- Chávez Soto, Blanca Ivett y Fabiola Zacatelco Ramírez (2010). "Juego y solución de problemas: actividades para promover la resiliencia en sobresalientes", en *Ideación*, núm. 31, España, pp. 310-320.
- Chávez Soto, Blanca Ivett (2008). "Programa de enriquecimiento para niños con potencial sobresaliente de segundo ciclo de primaria", reporte de experiencia profesional de maestría, México: Programa de Maestría y Doctorado en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Chávez Soto, Blanca Ivett, Fabiola Zacatelco Ramírez y Guadalupe Acle Tomasini (2009). "Programa de enriquecimiento de la creatividad para alumnas sobresalientes de zonas marginadas", en *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, núm. 2, vol. 7, España, pp. 849-876.
- Chumacero Lagunas, Natalí, Josué Antonio Camacho Candia y Juan José Irigoyen Morales (2010). "La enseñanza inicial de la lectura dentro del aula regular: niveles de desempeño funcional que se promueven en niños que presentan dificultades para su adquisición", en *Revista electrónica de educación especial y familia*, núm. 1, vol. 1, México, pp. 25-47.
- Cid Cerón, Delma, Guadalupe Acle-Tomasini, Andrea Lizbeth Anaya Pazarán y Teresa Martínez Cordero (2011). "El papel de la resiliencia en los problemas de conducta: factores de riesgo y protección", en José-María Román Sánchez, Miguel-Ángel

- Carbonero Martín y Juan-Donoso Valdivieso Pastor (eds.). *Educación, aprendizaje y desarrollo en una ciudad multicultural*, España: Asociación de Psicología y Educación, pp. 1637-1649.
- Cid Cerón, Delma D. (2011). "Promoción de comportamientos resilientes en niños con problemas de conducta", reporte de experiencia profesional de maestría, México: Programa de Maestría y Doctorado en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cocolezzi Conde, Julita y Elvia Sánchez Villafuerte (2006). "La comprensión oral de textos narrativos en alumnos con discapacidad intelectual leve", en Guadalupe Acle-Tomasini. *Educación especial. Investigación y práctica*, México: Plaza y Valdés-UNAM-FES Zaragoza, pp.103-118.
- Cohen Abadi, Milly (2009). "Sentido del humor y discapacidad: dos elementos que deben ir juntos y formar parte de la educación, pero muy pocos se atreven a unir", en *EduDoc* Centro de Documentación sobre Educación, ITESO, México, pp.1-8.
- Cohen Abadi, Milly (2011). "Resiliencia familiar y escolar: Construcción y promoción de fortalezas en familias con un hijo con síndrome de Down y en la escuela de educación especial", tesis de Doctorado, México: Doctorado Interinstitucional de Educación de la Universidad Iberoamericana.
- Consejo Trejo, Ma. de la Caridad (2010). "La integración educativa en preescolar-Xalapa. Estudio de caso", tesis de Doctorado, México: Doctorado Interinstitucional de Educación de la Universidad Iberoamericana.
- Colmenares César, Ma. Antonieta (2004). "Detección de habilidades básicas de aprendizaje en niños otomíes de primer grado", reporte de experiencia profesional de maestría, México: Programa de Maestría y Doctorado en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cook, Bryan G., Melody Tankersley, Lysandra Cook y Timothy J. Landrum (2008). "Examining the role of group experimental research in establishing evidenced-based practices", en *Intervention in School and Clinic*, núm. 2, vol. 44, Estados Unidos, pp. 76-82.
- Cortés, Coronel, Luis (2010). "Hacia una política pública de educación de talentos. El caso de México", tesis de doctorado, México: Programa de Doctorado en Políticas Públicas Comparadas de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Corvera, Gonzalo (2011). "Aplicación de un instrumento de evaluación de avances en audición, habla y lenguaje en personas con hipoacusia", en *México Quaterly Review*, núm. 5, vol. 1, México, pp. 32-42.
- Cruz Alcalá, Leonardo Eleazar, Azucena Ramos Herrera, Ma. Faviola Gutiérrez Paredes, Dolores Elizabeth Gutiérrez Pérez, Amparo Viridiana Márquez García,

- Denisse Carmina Ramírez Jiménez, Luz Rebeca Razo Macías y Karina Guadalupe Sepúlveda Barba (2010). "Prevalencia del trastorno por déficit de atención e hiperactividad en escolares de tres poblaciones de Jalisco", en *Revista Mexicana de Neurociencia*, núm. 1, vol. 11, México, pp.15-19.
- Cruz Lira, Yolanda y Guadalupe Acle-Tomasini (2006). "Factores que inciden en la aparición y mantenimiento de las dificultades de aprendizaje en niños otomíes", en Guadalupe Acle-Tomasini (coord.). *Educación especial. Investigación y práctica*, México: Plaza y Valdés-UNAM-FES Zaragoza, pp. 63-38.
- Cuevas Romero, Beatriz, German Fajardo Arrollo, Ma. del Pilar Canseco Calderón, Adriana López Ugalde y Rogelio Chavolla Magaña (2005). "Implantes cocleares. Experiencia en el Hospital General de México", en *Anales de Otorrinolaringología Mexicana*, núm. 4, vol. 50, México, pp. 88-91.
- Damián Díaz, Milagros (2010). "Dos modelos para identificar e intervenir en los problemas de desarrollo psicológico en niños con Síndrome de Down", en *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, núm. 1, vol. 8, México, pp. 40-55.
- Delgado Caballero, Alejandro Octavio (2006). "Apropiación de fracciones en alumnos de 6° de primaria con bajo rendimiento académico en matemáticas", reporte de experiencia profesional de maestría, México: Programa de Maestría y Doctorado en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Del Río Lugo, Norma (2009). "Trayectorias educativas de estudiantes y egresados sordos del nivel medio y superior", en *Holográfica*, núm.11, vol. VI, Argentina, pp. 37-60.
- Domínguez Maldonado, Dully Liliana (2008). "Modelo de evaluación e intervención para niños con problemas de conducta", reporte de experiencia profesional de maestría, México: Programa de Maestría y Doctorado en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México
- Domínguez Mota, Ma. Guadalupe (2009). "Programa de evaluación-intervención dirigido a docentes de primaria regular para la atención del alumno con discapacidad intelectual", tesis de maestría, México: Programa de maestría en Psicología con orientación en Educación Especial de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Elizondo Huerta, Aurora y Ma. Eugenia Toledo Hermosillo (1987). "La investigación educativa en México", en *Cero en conducta*, núm. 7, año 2, enero-febrero, México.
- Escoffé Aguilar, Elia Ma. y Cruz Zapata, Jimena (2011). "Estilos parentales e indicadores emocionales en niños con conductas disruptivas en el salón de clase", *Educación y Ciencia*, núm. 35, vol. 11, México, pp. 45-52.

- Estrella-Castillo, Damariz, María Cárdenas-Marrufo, Alicia Zapata-Peraza, Jorge Canto-Herrera, Lizbeth González-Herrera y David Oaxaca-Castillo (2011). "Las limitaciones funcionales auditivas en una muestra de población de Yucatán", en *Salud Pública de México*, núm. 4, vol. 53, México, pp. 286-287.
- Ezcurra, Martha (2003). *La calidad de la atención educativa de los niños y jóvenes con discapacidad de los Centros de Atención Múltiple*. Resultados del informe final de investigación, México: Secretaría de Educación Pública.
- Fletcher, Todd, Carlos Dejud, Cynthia Klingler e Isabel López Mariscal (2003). "The changing paradigm of special education in México: Voices from the field", en *Bilingual Research Journal* (Estados Unidos), vol. 27, núm.3, pp. 409-430.
- Filio Castro, Enrique y Mirna Xicohtécatl Preza (2011). "Institucionalización de la educación especial en México y su perspectiva como educación inclusiva", en *Revista Electrónica de Educación y Familia*, núm. 2, vol. 2, México, pp. 89-103.
- Flores Macías, Rosa del Carmen y Silvia Macotela Flores (2006). *Problemas de aprendizaje en la adolescencia. Experiencias en el programa Alcanzando el éxito en Secundaria*, México: UNAM-Facultad de Psicología.
- Forlin, Chris, Ismael García Cedillo, Silvia Romero Contreras, Todd Fletcher y Humberto Javier Rodríguez Hernández (2010). "Inclusion in Mexico: ensuring supportive attitudes by newly graduate teachers", en *International Journal of Inclusive Education*, núm. 7, vol. 14, Inglaterra, pp. 723-739.
- Forns, Maria (1993). *Evaluación psicológica infantil*, España: Barcanova.
- Franco Alejandro, Diana (2003). "Análisis de la integración educativa de niños con discapacidad en el estado de México", (en línea) Disponible en <http://www.educacionabierta.edu.mx> [consultado el 10 de octubre de 2011].
- Frías Armenta, Martha, Blanca Fraijo Sing y Nehemias Cuamba Osorio (2008). "Problemas de conducta en niños víctimas de violencia familiar", Reporte de profesores", en *Estudios de Psicología*, núm. 1, vol. 13, Brasil, pp. 3-11.
- Gallardo Saavedra, Gabriela, Ana Lucía Padrón García, Ma. del Consuelo Martínez Waldo, Héctor Raúl Barragán Campos, A. Erick Passaye, Raúl García Díaz de León y Ericka Aguilar Castañeda (2010). "El arte terapia como tratamiento del trastorno por déficit de atención en una muestra de escolares mexicanos", en *Archivos de Neurociencias*, núm. 2, vol. 15, México, pp.77-83.
- García-Cedillo, Ismael y Elizabeth Rocha Zavala (2008). "Posibilidades de integración educativa de niños con necesidades educativas especiales albergados en casa cuna. Estudios de caso", en *Uaricha, Revista de Psicología* núm. 11, México, pp.109-121.

- García-Cedillo, Ismael, Silvia Romero-Contreras, Karla Motilla Negrete y Claudia Isabel Zapata Martínez (2009). “La reforma fallida de los Centros de Atención Múltiple”, en *Actualidades investigativas en educación*, núm. 2, vol. 9. Costa Rica, pp. 1-21.
- García, Víctor, Adriana A. Alvarado y Eliseo Bautista (2005). “Integración de los padres al manejo conductual de sus hijos autistas”, en *Revista científica electrónica de Psicología*, núm. 9, México, pp. 84-110.
- García Mendoza, Areli, Pedro Antonio Sánchez Escobedo y Ángel Alberto Valdés Cuervo (2009). “Validación de un instrumento para medir la creatividad en adolescentes sobresalientes”, en *Revista Internacional de Psicología*, núm. 1, vol. 10, Guatemala, pp. 1-33.
- García Pedroza, Felipe, Yolanda Peñaloza López y Adrián Poblano (2002). “Los trastornos auditivos como problema de salud pública en México”, en *Anales de Otorrinolaringología Mexicana*, núm. 1, vol. 48, México, pp. 20-29.
- Gargiulo, Richard M. (2012). *Special Education in Contemporary Society*, Canadá: Sage Publications.
- Garnica Jalife, Gustavo y Guadalupe Acle Tomasini (2006). “Percepción de las inteligencias múltiples de Gardner en niños otomíes y sus maestros”, en Guadalupe Acle Tomasini (coord.). *Educación Especial. Investigación y práctica*, México: Plaza y Valdés-UNAM-FES Zaragoza, pp. 159-172.
- Garza Gutiérrez, Galia (2010). “Las concepciones de los maestros acerca de la educación sexual de los adolescentes con retardo mental”, tesis de maestría, México: Programa de Maestría en Educación Superior de la Universidad Autónoma de Yucatán.
- Gómez González, Melina (2011). “Modelo de evaluación e intervención en niños con problemas de lenguaje oral y escrito en los primeros grados de primaria”, reporte de experiencia profesional de maestría, México: Programa de Maestría y Doctorado en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gómez González, Melina, Nancy León Suárez y Rosalinda Lozada García (2011). “Problemas de lenguaje oral y escrito en niños de primaria: evaluación de la forma y el contenido”, en José María Román Sánchez, Miguel Ángel Carbonero Martín y Juan Donoso Valdivieso Pastor (eds.). *Educación, aprendizaje y desarrollo en una ciudad multicultural*, España: Asociación de Psicología y Educación, pp. 609-624.
- Gómez Pichardo, Victor (2008). “Prevalencia de hipoacusia en el recién nacido y factores de riesgo asociados en el estado de Colima”, tesis de maestría, México: Programa de Maestría en Ciencias Médicas de la Universidad de Colima.
- Gómez Pérez, Ma. Ángela y Ma. de los Dolores Valadez Sierra (2010). “Aspectos emocionales y relacionales de la familia y del hijo /a con superdotación intelectual”, en *Ideacción*, núm. 31, España, pp.126-141.

- González Álvarez, Naara (2010). “Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes con aptitudes sobresalientes en escuelas secundarias de Cuernavaca”, en *Ideación*, núm. 31, España, pp. 43-56.
- González Granados, Aurora (2006). “Problemas familiares y escolares en el manejo de normas en adolescentes”, en Guadalupe Acle-Tomasini, *Educación especial. Investigación y práctica*, México: Plaza y Valdés-FES, Zaragoza-UNAM, pp.191-200.
- González Juárez, Graciela (2004). “La participación del tutor en el establecimiento de metas durante la realización de tareas escolares en alumnos de secundaria con problemas de aprendizaje”, reporte de experiencia profesional de maestría, México: Programa de Maestría y Doctorado en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Grijalva Zavaleta, Socorro (2008). “Factores lingüísticos y psicológicos que hacen ininteligible la expresión oral de niños con labio y paladar hendido”, tesis de maestría, México: Programa de Maestría en Educación Especial. Facultad de Educación Especializada, División de estudios de Postgrado, Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Gutiérrez Jiménez, Ma. de los Ángeles (2004). “Programa dirigido a padres indígenas para estimular el desarrollo de sus hijos preescolares”, reporte de experiencia profesional de maestría, México: Programa de Maestría y Doctorado en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Guzmán Saldaña, Rebeca Ma. Elena, Rubén García Cruz, Juan Patricio Martínez Martínez, Carlos Fonseca Hernández y Arturo Castillo Arreola (2007). “Validación social de un programa de entrenamiento en habilidades sociales en adolescentes con problemas de conducta”, en *Revista científica electrónica de Psicología*, núm. 3, México, pp. 15-29.
- Hernández Castillo, Ruth Gabriela (2009). “Programa de enriquecimiento de la creatividad escrita para alumnos sobresalientes del tercer ciclo de primaria”, reporte de experiencia profesional de maestría, México: Programa de Maestría y Doctorado en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hernández, Hernández, Luis Antonio, Hans Oudhof Van Barneveld, Arratia González, Norma Ivonne López Fuentes, Erika Robles Estrada y Susana Silvia Zarza Villegas (2011). “Percepción de tareas de crianza en niños con discapacidad intelectual”, en *Psicología Iberoamericana*, núm. 1, vol. 19, México, pp. 39-46.
- Hernández Trejo, Miguel Ángel (2006). “Propuesta de atención integral a los niños y niñas con alteraciones del desarrollo”, reporte de experiencia profesional de maestría, México: Programa de Maestría y Doctorado en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México.

- Herrera Fragoso, Laura (2011). "La maestría en Psicología (Educación Especial de la FES Zaragoza: Seguimiento de egresados)", tesis de maestría, México: Programa de Maestría en Psicología con orientación en Educación Especial de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Jacobo Cúpich, Zardel (2010). "La discapacidad como una figura de discriminación en la modernidad. De la historia a las prácticas vigentes", tesis de doctorado. Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Jacobo Cúpich, Zardel, Julieta Alvarado Affantranger, Miguel Ehrenberg Enríquez, Mónica Moctezuma Echeverría y Mónica Campos Bedolla (2007). "El proceso de integración educativa en dos comunidades indígenas mexicanas, desde el marco del Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial e Integración Educativa", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, núm. 1-2, vol. xxxvii, México, pp.73-89.
- León Mendoza, Rogelio (2010). "Integración al trabajo clínico de familias con un hijo con necesidades educativas especiales", en *Revista científica electrónica de Psicología*, núm. 9, México, pp. 70-83.
- León Suárez, Nancy María (2011). "Bajo rendimiento intelectual: Evaluación e intervención, reporte de experiencia profesional de maestría", México: Programa de Maestría y Doctorado en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Longoria Gándara, Magda Ofelia (2008). "El uso de las TIC en la asesoría técnica de educación especial en el estado de Chihuahua (México) como una estrategia de mejora y optimización del servicio", tesis de doctorado, España: Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación de la Facultad de Educación, Universidad de Salamanca.
- López Aymes, Gabriela y Roger Acuña Santiago (2010). "Desarrollo emocional de los alumnos con altas capacidades intelectuales en aulas inclusivas", en *Ideación*, núm. 31, España, pp. 366-379.
- López Jiménez, Luz Imelda (2009). "Educación Especial: Planeación didáctica y adecuación curricular desde la percepción del docente regular", tesis de maestría, México: Programa de maestría en Educación Especial inédita de la Escuela Normal Superior de Hermosillo, Sonora.
- López Mejía, Fabiola y Ma. del Pilar Roque Hernández (2006). "Adecuación curricular individual para la atención de necesidades educativas especiales", en G. Acle-Tomasini (ed.). *Educación especial: Investigación y práctica*, México: Plaza y Valdés-UNAM-FES Zaragoza, pp. 83-103.

- Lozada García, Rosalinda, Melina Gómez González y Narcy León Suárez (2011). “Detección de necesidades de educación especial en niños de primer ciclo de primaria: la participación del psicólogo”, en José María, Román Sánchez, Miguel Ángel Carbonero Martín y Juan Donoso Valdivieso Pastor (eds.). *Educación, aprendizaje y desarrollo en una ciudad multicultural*, España: Asociación de Psicología y Educación, pp. 1651-1666.
- Lemus Romo, Leticia (2009). “Evaluación-intervención con niños con alteraciones en su desarrollo insertos en contextos educativos regulares”, reporte de experiencia profesional de maestría, México: Programa de Maestría y Doctorado en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mares Miramontes, Andrés (2005). “La integración educativa desde la perspectiva de los actores sociales encargados de realizarla”, tesis de doctorado, México: Programa de Maestría y Doctorado en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mares Miramontes, Andrés y Emily Ito Sugiyama (2005). “Integración educativa. Perspectiva desde los actores sociales encargados de realizarla”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 26, vol. 9, México, pp. 903-930.
- Mares Miramontes, Andrés, Rodrigo Martínez Llamas e Hilda Rojo Sabaleta (2009). “Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 42, vol. 14, México, pp. 969-996.
- Márquez, Norma (2010). “Programa de intervención educativa para alumnos de educación secundaria con superdotación intelectual”, en *Ideacción*, núm. 31, España, pp. 20-33.
- Martín Tun, Sandra Trinidad, Rubí Alejandra Medrano Chan y Pedro Antonio Sánchez-Escobedo (2005). “Necesidades de capacitación a profesores de primaria y estudiantes normalistas para la detección de niños con capacidades y aptitudes sobresalientes”, en *Educación y Ciencia*, núm. 18, vol. 9, México, pp. 55-66.
- Martínez Basurto, Laura Ma. (2006). “Modelo de intervención para problemas de lenguaje oral y escrito en primer ciclo de primaria”, reporte de experiencia profesional de maestría, México: Programa de Maestría y Doctorado en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Martínez Cordero, Teresa y Guadalupe Acle-Tomasini (2011). “Promoción de la resiliencia en alumnos con bajo rendimiento intelectual”, en José María Román Sánchez, Miguel Ángel Carbonero Martín y Juan Donoso Valdivieso Pastor (eds.). *Educación, aprendizaje y desarrollo en una ciudad multicultural*, España: Asociación de Psicología y Educación, pp. 2335-2344.

- Martínez García, Guadalupe (2008). “Modelo de atención para niños de primer ciclo con dificultades en lectoescritura”, reporte de experiencia profesional de maestría, México: Programa de Maestría y Doctorado en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Martínez González, Lucía D., Ma. Teresa Robles Rendón, Bertha Ramos del Río, Freddy Santiesteban Macario, Ma. Elena García Valdés, Martha G. Morales Enríquez y Laura García Leños (2008). “Carga percibida del cuidador primario del paciente con parálisis cerebral infantil severa del Centro de Rehabilitación Infantil Teletón”, en *Revista mexicana de medicina física y de rehabilitación*, núm. 20, México, pp. 23-29.
- Maslach, Christina (2003). “Job burnout: new directions in research and intervention”, en *Current Directions in Psychological Science*, núm. 12, Estados Unidos, pp.189-192.
- Medrano Chan, Rubí Alejandra (2009). “Diseño y desarrollo de pruebas de español y matemáticas para el uso en la identificación de niños sobresalientes”, tesis de maestría, México: Programa de Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Yucatán.
- Meléndez Campos, Julieta (2008). “Programa para niños con discapacidad y bajo rendimiento intelectual aplicado en la escuela regular”, reporte de experiencia profesional de maestría, México: Programa de Maestría y Doctorado en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Melgarejo, Coral, Cecilia M. Molina y Florente López (2005). “Interacción madre-hijo: una comparación de niños con o sin problemas de lenguaje”, en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, núm. 1, vol. 10, México, pp. 21-38.
- Méndez Álvarez, Rebeca (2010). “Modelo de atención para estudiantes de primer ciclo de primaria con problemas de lenguaje oral y/o escrito”, reporte de experiencia profesional de maestría, México: Programa de Maestría y Doctorado en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mercado, Aldo y Gabriela López-Aymes (2010). “Percepciones de los padres de hijos con altas capacidades intelectuales sobre sus sentimientos y expectativas”, en *Ideación*, núm. 31, España, pp. 57-68.
- Meza, Algreto, Ma. del Carmen (2004). “Estrategias de enseñanza para la comprensión del lenguaje de alumnos con discapacidad intelectual”, tesis de maestría, México: Programa de maestría en Educación Especial del Departamento de Educación Especializada de la Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Meza García, Clara Lourdes (2010). “Cultura escolar inclusiva en educación infantil: percepciones de profesionales y padres”, tesis de doctorado, España: Programa de Doctorado en Psicología de la Universidad de Salamanca.

- Morales Martínez, Guadalupe E. y Ernesto O. López Ramírez (2006). “Síndrome Down y el procesamiento de caras emocionales familiares y no familiares”, en *Ciencia UANL*, núm. 4, vol. IX, México, pp. 431-437.
- Morales Muciño, Ma. Rosalía (2007). “Factores asociados al síndrome de deterioro en maestros de educación especial”, tesis de maestría, México: Programa de maestría en Psicología de la Universidad Iberoamericana Santa Fe.
- Muñoz, Fabiola y Víctor Manuel López (2010). “Programa de orientación a padres de alumnos sobresalientes de una escuela primaria del estado de Tlaxcala”, en *Ideación*, núm. 31, España, pp. 185-198.
- Muñoz Silva, Alicia (2004). “Interacciones madre-hijo en situaciones diádicas y triádicas: gemelaridad y sordera”, en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, núm. 2, vol. 9, México, pp. 237-255.
- Naranjo Flores, Gabriela Begonia (2005). “Las prácticas de enseñanza durante las actividades experimentales: promoviendo la integración del alumno ciego”, tesis de maestría, México: Programa de Maestría en Ciencias del Centro de Investigación de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Naranjo, Gabriela y Antonia Candela (2006). “Ciencias naturales en un grupo con un alumno ciego. Los saberes docentes en acción”, en *Revista mexicana de investigación educativa*, núm. 30, vol. 11, México, pp. 821-845.
- Ojeda Osorio, Emma, Coral Melgarejo Nassar y Ma. Luz Márquez Barradas (2011). “Los problemas de lenguaje: Una experiencia en la educación preescolar”, en *Revista electrónica de educación especial y familia*, vol. 2, núm. 1, vol. 2, México, pp. 31-45.
- Olea Uribe, Fabiola Margarita (2011). “Discapacidad motriz, accesibilidad y exclusión social. Las personas con discapacidad motriz en la ciudad universitaria”, tesis de maestría, México: Programa de Maestría en Trabajo Social de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Oliva Zárate, Laura y Magaly Calderón Vidal (2010). “Elaboración de una escala de actitudes respecto a la sexualidad de personas con discapacidad mental”, en *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, núm. 4, vol. 13, México, pp. 106-115.
- Oliva Zárate, Laura y Dinorah León Córdoba (2011). “Identificación de trastornos de conducta en niños preescolares”, en *Revista electrónica de Educación Especial y Familia*, núm. 1, vol. 2, México, pp. 23-30.
- Oliva Zárate Laura, Elisa Rivera Vargas, Ma. del Pilar González Flores y Dinorah León Córdoba (2009). “Problemas de conducta más frecuentes en jóvenes de Secundaria”, en *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, núm. 3, vol. 12, México, pp. 30-40.

- Ordaz Villegas, Gabriela y Guadalupe Acle-Tomasini (2010). "Importancia de adolescentes sobresalientes la identificación de con aptitudes sobresalientes", en *Ideacción*, núm. 31, España, pp. 321-328.
- Ordaz Villegas, Gabriela, Isabel Reyes-Lagunes y Guadalupe Acle Tomasini (2010). "Escala de autoconcepto académico para identificar adolescentes sobresalientes", en Sofía Rivera Aragón, Rolando Díaz-Loving, Isabel Reyes-Lagunes, R. A. Sánchez y M. L.M. Cruz. *La Psicología Social en México*, vol. 13, México: AMEPSO, pp. 523-528.
- Ordoñez, Rodríguez, Ana Julia (2006). "Actitud de los padres ante la educación sexual de sus hijos(as) con síndrome de Down del Instituto del niño Down de Colima IAP", tesis de maestría. Programa de Maestría en Psicología Aplicada de la Universidad de Colima.
- Ortega Silva, Patricia, Laura Evelia Torres Velázquez, Adriana Garrido Garduño y Adriana Reyes Luna (2006). "Actitudes de los padres en la sociedad actual con hijos e hijas con necesidades especiales", en *Psicología y Ciencia Social*, núm. 1, vol. 8, México, pp. 21-32.
- Ortega Silva, Patricia, Laura Evelia Torres Velázquez, Adriana Garrido Garduño y Adriana Reyes Luna (2010). "Paternidad: niños con discapacidad", en *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 12, núm. 1, vol. 12, México, pp. 135-155.
- Ortiz Coronel, Grecia Emilia y Fabiola Zacatelco Ramírez (2011). "Creatividad en la solución de problemas: Propuesta de un programa para enriquecimiento de los niños sobresalientes", en José María Román Sánchez, Miguel Ángel Carbonero Martín y Juan Donoso Valdivieso Pastor (eds.). *Educación, aprendizaje y desarrollo en una ciudad multicultural*, España: Asociación de Psicología y Educación, pp. 8759-8773.
- Ortiz Luna, Josefina Aurelia y Guadalupe Acle Tomasini (2006). "Diferencias entre padres y maestros en la identificación de síntomas del trastorno por déficit de atención con hiperactividad en niños mexicanos", *Revista de Neurología*, núm. 1, vol. 42, España, pp. 17-21.
- Ortiz Luna, Josefina Aurelia (2007). "Escala de autoidentificación del trastorno por déficit de atención con hiperactividad para niños-niñas en edad escolar", tesis de maestría, México: Programa de Maestría en Neuropsicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ortiz Luna, Josefina Aurelia (2006). "Identificación de síntomas del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad en niños escolares", tesis de doctorado.

- México: Programa de Maestría y Doctorado en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ortiz Mi, D, G. Macías Vargas, S. Sánchez Ruviera y L. Ramírez Ávila Mr. (2011). “Ansiedad y depresión en niños con diagnóstico de labio y paladar hendido de la Clínica Craneofacial del Hospital del Niño DIF, Hidalgo”, en *Revista científica electrónica de Psicología*, núm. 11, México, pp. 49-56.
- Pedraza Medina, Haydée (2009). “Contexto, interacción y discurso en aulas que integran niños con discapacidad intelectual”, tesis de doctorado, México, Programa de Maestría y Doctorado en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pedraza Medina, Haydée y Guadalupe Acle-Tomasini (2009). “Formas de interacción y diálogo maestro-alumno con discapacidad intelectual en clases de español”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 41, vol. 14, México, pp. 431-449.
- Peralta Guerra, Elvia Ma. Cristina (2009). “La integración educativa en la escuela regular desde la perspectiva de los docentes: Un acercamiento”, tesis de maestría, México: Programa de Maestría en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación, de la Universidad Veracruzana.
- Pérez, I. Elisa Adriana (2006). “Promoción de la sensibilidad materna en el contexto de un programa de intervención temprana”, reporte de experiencia profesional de maestría. Programa de Maestría y Doctorado de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Plancarte Cansino, Patricia y Patricia Ortega Silva (2008). “Percepción de la calidad y atención de los servicios de educación especial en una institución universitaria”, en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, núm. 55, vol. 13, México, pp. 143-163.
- Plancarte Cansino, Patricia y Patricia Ortega Silva (2010). *Educación Especial: formación multidisciplinaria e interdisciplinaria*, México: UNAM-FES Iztacala,.
- Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (2012). *Datos del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa ciclo escolar 2010-2011*, México: Autor.
- Ramírez, Ángel y Laura Martínez Basurto (2011). “Modelo de atención para niños con capacidades sobresalientes en el primer ciclo de primaria en la ciudad de México”, en José María Román Sánchez, Miguel Ángel Carbonero Martín y Juan Donoso Valdivieso Pastor (eds.). *Educación, aprendizaje y desarrollo en una ciudad multicultural*, España: Asociación de Psicología y Educación, pp. 3503-3510.

- Reyes Nava, Marisol (2009). “La función ejecutiva en el trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad”, reporte de experiencia profesional de maestría, Programa de Maestría y Doctorado de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rodríguez-Ábrego, Gabriela y Héctor Mauro Sotelo-Dueñas (2009). “Prevalencia de miopía en escolares de una zona suburbana”, en *Revista médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, núm. 1, vol. 47, México, pp. 39-44.
- Rodríguez Castellanos, Alma (2004). “Enseñanza de estrategias de aprendizaje en matemáticas en niños de sexto año”, reporte de experiencia profesional de maestría. Programa de Maestría y Doctorado de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Romano Torres, Hugo (2011). “La educación especial como campo disciplinario”, en *Revista electrónica de educación y familia*, vol. 2, núm. 2, México, pp. 76-88.
- Romero Godínez, Edith (2008). “Modelo de atención para niños con aptitudes sobresalientes”, reporte de experiencia profesional de maestría. Programa de Maestría y Doctorado de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Romero Ramírez, Mucio A., Norma A. Ortega Andrade, Lorena Ramos, Miriam Islas Palacios, Ariana Meneses Zarco y Juan Patricio Martínez Martínez (2010). “Aprendizaje mediado en niños con dificultades de aprendizaje escolar”, en *Revista científica electrónica de Psicología*, núm., 9, México, pp. 27-52.
- Roque Hernández, Ma. del Pilar (2009). “Resiliencia materna ante la discapacidad. Estudio en una comunidad marginada del D.F., tesis de doctorado, México: Programa de Maestría y Doctorado en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Roque Hernández, Ma. del Pilar, Mirna García-Méndez y Guadalupe Acle-Tomasini (2009). “Escala de resiliencia materna: un estudio de validación en una muestra de madres con niños especiales”, en *Revista Iberoamericana de evaluación y diagnóstico*, núm. 27, vol. 1, Argentina, pp.107-132.
- Rubio Molina, Pedro (2004). “Redes sociales establecidas en aulas integradoras: La perspectiva de los docentes y los alumnos”, tesis de doctorado, México: Programa de Maestría y Doctorado en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México
- Rubio Molina, Pedro y Carlos Santoyo Velasco (2004). “Interacciones sociales de niños con necesidades educativas especiales”, en *Revista mexicana de análisis de la conducta*, núm. 1, vol. 30, México, pp. 1-20.
- Sánchez Encalada, Leticia y Milagros Damián Díaz (2009). “Detección e intervención a través del juego del Trastorno por Déficit de Atención con hiperactividad”, en *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, núm. 4, vol. 12, México, pp.156-170.

- Sánchez Escobedo, Pedro Antonio (2003). “El menor infractor: una categoría infundada en el sistema de educación especial en México”, en *Perfiles Educativos*, núm. 99, vol. xxv, México, pp. 72-90.
- Sánchez Escobedo, Pedro Antonio (2004). “Detección y registro de niños de secundaria con capacidades sobresalientes zonas rurales y suburbanas del estado Yucatán”, Reporte técnico de investigación para Conacyt, registro SYSPROY # FEDU-05-010, Universidad Autónoma de Yucatán, México.
- Sánchez Escobedo, Pedro Antonio (2008). “Methods and procedures in screening gifted mayan students”, Gifted and talented international. en *The Journal of the World Council for gifted and talented children*, núm. 1, vol. 23, Estados Unidos, pp. 87-96.
- Sánchez Escobedo, Pedro Antonio (2011). “Comentarios al artículo: por qué es especial la educación especial”, en *Revista electrónica de educación y familia*, núm. 2, vol. 2, México, pp. 57-65.
- Sánchez Escobedo, Pedro Antonio, Guadalupe Acle Tomasini, Mercedes de Agüero Servín, Zardel Jacobo Cúpich y Alicia Rivera Morales (2003). “Estado del Conocimiento de la Investigación en Educación Especial en México (1990-2001)”, en Pedro Antonio Sánchez Escobedo (coord.). *Aprendizaje y Desarrollo*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 188-382.
- Sánchez Escobedo, Pedro Antonio, Leticia Estrella Tzuc y Patricia Juárez Chan (2006). “Discapacidad, familia y logro escolar”, en *Revista iberoamericana de educación*, núm. 2, vol. 40, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1-12.
- Sánchez Escobedo, Pedro Antonio, Areli García Mendoza y Ángel Alberto Valdés Cuervo (2009). “Validez y confiabilidad de un instrumento para medir creatividad en adolescentes”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 50, núm. 6, vol. 50, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, pp. 1-12.
- Sánchez Escobedo, Pedro Antonio, Rubí Alejandra Medrano Chan (2010). “Pruebas académicas para la acreditación y ubicación adelantada (aceleración) de los niños sobresalientes en México”, en *Ideacción*, núm. 31, España, pp. 1-8.
- Sánchez Palomino, Antonio (2011). “Comentarios a: ¿Por qué la educación especial es especial?”, en *Revista electrónica de educación y familia*, núm. 2, vol. 2, México, pp. 19-56.
- Salvador, Jordi (1987). *La estimulación precoz en la educación especial*, Barcelona: CEAC.
- Santiago Sánchez, Araceli (2009). “Identificación de necesidades educativas especiales en niños otomíes de preescolar”, tesis de maestría. Programa de Maestría en

Psicología con orientación en Educación Especial de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México.

Secretaría de Educación Pública (2012). *Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa*, México: SEP (en línea) disponible en http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/tabinicio/2012/Datos_pnfseeie_2012.pdf, [consultado el 25 de mayo del 2011].

Secretaría de Educación Pública (2011). “Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras del ciclo escolar 2010-2011”, (en línea), disponible en <http://www.basica.sep.gob.mx/estadísticas> [consultado el 22 de mayo del 2012].

Secretaría de Educación Pública (2009). “Informe final de consistencia y resultados del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa” (en línea) disponible en <http://www.basica.sep.gob.mx/dgdgie/integración> [consultado el 22 de mayo del 2012].

Secretaría de Educación Pública (2006). “Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras del ciclo escolar 2005-2006”, (en línea) disponible en <http://www.basica.sep.gob.mx/estadísticas> [consultado el 22 de mayo del 2012].

Secretaría de Educación Pública (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*, México: SEP

Secretaría de Educación Pública (2002). *Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa*, México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (1993). *Ley General de Educación*, México: Autor.

Serna, Moramay y Laura Martínez Basurto (2011). “Propuesta de un programa de intervención a partir de factores protectores y de riesgo identificados en niños con problemas de lenguaje”, en José María Román Sánchez, Miguel Ángel Carbonero Martín y Juan Donoso Valdivieso Pastor (eds.). *Educación, aprendizaje y desarrollo en una ciudad multicultural*, España: Asociación de Psicología y Educación, pp. 8831-8839.

Skivington, Michael (2011). “Disability and adulthood in México: an ethnographic case study”, en *International Journal of special education*, núm. 3, vol. 26, Estados Unidos, pp. 45-57.

Solís-Cámara, Pedro R., Marysela Díaz Romero, Edith Bolívar Reyna y Norma García Arellano (2006). “Expectativas del desarrollo y prácticas disciplinarias y de crianza en parejas con niños con necesidades especiales”, en *Salud Mental*, núm. 2, vol. 26, pp. 51-58.

Soriano Martínez, Emma Isabel, Ma. Isabel Galindo García, Emmanuel Carlos de Mata Castrejón, Doris Castellanos Simons y Mariana Elizabeth Vargas Pineda (2010).

- “Taller de enriquecimiento personal-creativo con adolescentes de aptitudes sobresalientes”, en *Ideacción*, núm. 31, España, pp. 168-177.
- Sosa-Andrade, Mildred A., Damaris Estrella-Castillo y Armando López-Manrique (2006). “Efecto de la implementación de la educación audioverbal en niños con limitación funcional”, *Revista Biomédica*, núm. 1, vol. 17, México, pp. 35-43.
- Tapia de la Rosa, Ericka (2011). “Programa de enriquecimiento de la creatividad artística para niños con aptitudes sobresalientes, reporte de experiencia profesional de maestría”. Programa de Maestría y Doctorado de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Tapia, de la Rosa, Ericka, Grecia Ortiz Coronel, Araceli Lemus, Aurora González Granados y Fabiola Zacatelco Ramírez (2010). “Diseño de un instrumento dirigido a profesores para detectar el potencial sobresaliente”, en *Ideacción*, núm. 31, España, pp. 69-81.
- Trejo Valenzuela, Jesús Blanca María (2008). “Influencia de la ansiedad infantil en el aprendizaje de los alumnos con NEE, desde la perspectiva docente: caso USAER no. 30 Primer ciclo, Primaria”, tesis de maestría, México: Programa de Maestría en Educación de la Escuela Normal Superior de Hermosillo.
- Torrance, E. Paul, (2008). *Torrance Tests of Creative Thinking: Norms-Technical Manual Figural (Streamlined) Forms A & B*, Bensenville, Illinois: Scholastic Testing Service.
- Torres Báez, Lilia Carolina (2008). “Funciones y competencias en psicólogos de educación especial”, tesis de maestría, México: Programa de Maestría en Investigación de la Universidad Autónoma de Yucatán.
- Torres Rangel, Moraima (2011). “La educación especial en la atención a la diversidad”, *Revista electrónica de educación y familia*, núm. 2, vol. 2, México, pp. 66-75.
- Ulloa, R.E., M.R. Narváez, E Arroyo, J. del Bosque y F. de la Peña (2009). “Estudio de validez del cuestionario para trastorno por déficit de atención y trastorno de conducta. Versión maestros”, en *Actas españolas de Psiquiatría*, núm. 7, vol. 37, España, pp. 153-157.
- Uribe Alvarez, Ma. de la Luz y Ma. del Pilar Roque Hernández (2011). “Evaluación psicológica de niños con discapacidad y bajo rendimiento intelectual en México”, en José María Román Sánchez, Miguel Ángel Carbonero Martín y Juan Donoso Valdivieso Pastor (eds.). *Educación, aprendizaje y desarrollo en una ciudad multicultural*, España: Asociación de Psicología y Educación, pp. 8739-8757.
- Valadez Sierra, Ma. de los Dolores, Rosa Martha Meda Lara y Osmar Matsui Santana (2004). “Relación entre la ansiedad y la depresión en niños escolares con superdotación intelectual de 9 años de edad”, en *Revista de Educación y Desarrollo*, núm. 3, México, pp. 5-12.

- Valadez Sierra, Ma. de los Dolores, Rosa Martha Meda Lara y Rogelio Zambrano Guzmán (2006). "Identificación de niños sobresalientes que estudian en escuelas públicas", *Revista de Educación y Desarrollo*, núm. 5, México, pp. 39-47.
- Valadez Sierra, Ma. de los Dolores y Ma. Ángela Gómez Pérez (2011). "Relaciones de la familia y del hijo/a con superdotación intelectual", *FAISCA*, en *Revista de altas capacidades*, vol. 15, núm. 17, vol. 15, España, pp. 67-85.
- Valdés Cuervo, Ángel Alberto, Ma. Eugenia Cisneros Rosado, Javier Vales García, y Alonso Carlos Martínez Ernesto (2009). "Creencias erróneas de padres de niños con autismo", en *Psicología Iberoamericana*, núm. 1, vol. 17, México, pp. 15-23.
- Valeriano Vázquez, Miguel, Ma. del Rosario Méndez Ramírez, Xochiquetzal Hernández López y Rafael Bustos Saldaña (2011). "Alteraciones del lenguaje en niños del occidente de México", en *MPA e-Journal de Medicina Familiar y Atención Primaria*, núm. 1, vol. 5, Perú, pp.13-19.
- Victoria Figuera, Gamaliel, Rosa Elena Ulloa Flores y Lino Palacios Cruz (2011). "Conocimientos y creencias de los psicólogos sobre el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad", en *México Quaterly Review*, núm. 6, vol. 1, México, pp. 9-20.
- Vivas Rodríguez, Peggy y Ma. del Pilar Roque Hernández (2011). "Diagnóstico de alumnos con problemas de conducta en la educación primaria de una zona marginada en México", en José María Román Sánchez, Miguel Ángel Carbonero Martín y Juan Donoso Valdivieso Pastor (eds.). *Educación, aprendizaje y desarrollo en una ciudad multicultural*, España: Asociación de Psicología y Educación, pp. 8787-8803.
- Zacatelco Ramírez, Fabiola y Blanca Ivet Chávez Soto (2010). "Alumnos sobresalientes: Identificación y diseño de programas en escenarios de educación primaria", *Ideacción*, núm. 31, España, pp. 300-309.
- Zacatelco Ramírez, Fabiola y Guadalupe Acle Tomasini (2009). "Modelo para la identificación de la capacidad sobresaliente", en *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, núm. 1, vol. 1, México, pp. 41-53.
- Zacatelco Ramírez, Fabiola (2005). "Modelo para la identificación del niño sobresaliente en escuelas de educación primaria", tesis de doctorado. Programa de Maestría y Doctorado en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Zacatelco Ramírez, Fabiola (2006). "Diseño de una escala para identificar compromiso con la tarea en niños de primaria", en Guadalupe Acle-Tomasini (coord.). *Educación especial. Investigación y práctica*, México: Plaza y Valdés-UNAM-FES Zaragoza, pp. 119-128.

- Zambrano Sánchez, Elizabeth (2009). "Clasificación de niños con y sin TDAH y su correlación con el coeficiente intelectual", en *Psicología Científica.com*, pp. 1-6.
- Zambrano Sánchez, Elizabeth y Ma. del Consuelo Martínez Wbaldo (2002). "Aspectos psicológicos del niño con deficiencia auditiva y sus implicaciones familiares", *Anales de Otorrinolaringología Mexicana*, núm. 3, vol. 47, México, pp. 27-29.
- Zambrano Sánchez, Elizabeth y Ma. del Consuelo Martínez Wbaldo (2002). "Detección de alteraciones psicológicas en preescolares que asisten a ocho Centros de Desarrollo Infantil del D.F." (en línea) en *Psicología Científica.com*, [consultado el 09 de abril del 2011].
- Zambrano Sánchez, Elizabeth, José A. Martínez-Cortés, Yolanda del Río-Carlos, Ma. del Consuelo Martínez, Wbaldo, Adrian Poblano (2011). "Identification of attention-deficit-hyperactivity disorder and conduct disorder in Mexican children by the scale for evaluation of deficit of attention and hyperactivity", en *Psychiatry Research*, núm. 187, Irlanda, pp. 437-440.
- Zavala Berbena, Ma. Alicia (2004a). "Desarrollo y validación de un sistema para la detección de alumnos con aptitudes sobresalientes", *Revista de educación y desarrollo* (México), núm. 3, pp. 13-20.
- Zavala Berbena, Ma. Alicia (2004b). "La detección de alumnos sobredotados en las escuelas primarias, tesis de doctorado", México: Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Zavala Berbena, Ma. Alicia y Ma. del Carmen Vargas Vivero (2009). "Alumnos con aptitud intelectual: cognición, emoción y socialización", en Ma. Alicia Zavala Berbena, *Corazón y razón en armonía. Inteligencia emocional en alumnos con aptitud intelectual*, México: Plaza y Valdés-Universidad de Guanajuato, pp. 93-110.

CAPÍTULO 2

LA INVESTIGACIÓN ACERCA DEL APRENDIZAJE SOCIAL Y SITUADO 2002-2011

Mercedes de Agüero Servín¹
Margarita Mata Acosta²

Introducción

El objeto de este capítulo está acotado a los estudios sobre el aprendizaje relativo a los procesos, las condiciones y los factores socio-afectivos desde una aproximación de contextos socioculturalmente situados; es decir, toca las investigaciones acerca del aprendizaje situado y la transferencia del aprendizaje, del aprendizaje colaborativo y el cooperativo; en otras palabras: del aprendizaje social. También se da cuenta de los procesos socio-afectivos y el significado del aprendizaje para los sujetos en contexto, por lo que el tema es un campo de estudio multidisciplinario y multidimensional. La recopilación, revisión y análisis de los estudios abarca el periodo del 2002 al 2011 y el campo de estudio incluye lo que se hace y se publica en México o acerca de México en diferentes contextos, sean institucionales o no.

A continuación se explica, en un primer punto, el método para identificar, seleccionar y analizar los estudios desarrollados en el periodo de estudio, y se hace un balance cuantitativo; en segundo lugar se exponen las principales

¹ Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, Profesora de asignatura.

² Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, SUAYED, Coordinadora de la Licenciatura en Pedagogía.

perspectivas teóricas desde dónde se realiza el estado del conocimiento y se da cuenta de los hallazgos, los que incluyen un balance de la producción en tres sentidos: las perspectivas teóricas, los métodos y las técnicas de investigación. Para concluir, en un tercer apartado se hace la valoración que señala los temas y problemas prioritarios y ausentes y propone una agenda de investigación para la siguiente década.

Método

Preguntas

La elaboración del estado del conocimiento (EC) estuvo guiada por preguntas de tres tipos: acerca de la aportación, acerca del método y de la agenda de investigación, como sigue:

Aportación: ¿Qué aporta el EC al conocimiento en el área? ¿Qué aporta el EC a la práctica educativa? ¿Qué aporta el EC a las políticas públicas?

Balance metodológico: ¿Qué método y técnicas se usan? ¿Qué postulados –paradigmas y teorías– aportan y son predominantes? ¿Qué tipos de publicaciones son frecuentes?

Agenda de investigación: ¿Qué preguntas, hipótesis y lineamientos brinda para seguir trabajando? ¿Cuál ha de ser la agenda en investigación del área de aprendizaje social para la década 2011-2022?

Objetivos

1. Ofrecer a la comunidad educativa de México y América Latina y a los actores sociales interesados en la educación un análisis con distintas perspectivas teóricas y de métodos acerca del estado del conocimiento en investigación educativa del área del aprendizaje social, en el aspecto de los afectos, los motivos y el sentido de los procesos inter o intrasubjetivos de los individuos.
2. Identificar los aportes de la investigación educativa al conocimiento científ-

fico en aprendizaje social, a las prácticas educativas y a las políticas públicas desde las dimensiones socio y psicoafectivas en contextos socioculturalmente situados.

3. Elaborar una agenda de investigación educativa acerca del aprendizaje social en contextos situados socioculturalmente, en específico de los procesos y condiciones socio-afectivas.

Criterios de inclusión

Se acordaron lo siguientes criterios de inclusión de la producción en el tema de aprendizaje social:

1. Que sean investigaciones educativas y estudios documentales con rigor científico.
2. Estudios publicados en revistas arbitradas, o tesis de posgrado en el área de aprendizaje social y de la educación y la psicología educativa.
3. Libros y artículos acerca del aprendizaje social que fueran publicados en México o en el extranjero, y acerca de estudios realizados en México o con población mexicana.
4. Del periodo enero de 2002 a diciembre de 2011.
5. Escritos en español o en inglés.

Criterios de exclusión

Dos criterios se acordaron para excluir y acotar. Primero, algunos temas vinculados al aprendizaje social que están ubicados en otra área como son: a) el tema de la relación entre el aprendizaje y las conductas violentas y la agresión, y b) el tema de las tecnologías de la información y la comunicación como objeto de estudio o como escenario de trabajo de campo. El segundo criterio de exclusión se refiere a aquellos estudios relativos al aprendizaje de disciplinas específicas como las matemáticas, las ciencias naturales y sociales, y la lectura y escritura que también tienen un área específica como objeto principal de estudio.

Balance cuantitativo

Se realizaron cinco búsquedas electrónicas sistemáticas para la recolección de artículos de investigación, difusión y otros documentos científicos o académicos. La búsqueda de tesis de posgrado se realizó de manera electrónica y presencial con base en los resultados de la primera y se limitó a las bibliotecas universitarias de la ciudad de México, pues no se contó con apoyos financieros para trasladarse al lugar.

La primera búsqueda se realizó en el Índice de Revistas en Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) (ver cuadro 1), mediante la que se encontró que durante el periodo de enero de 2002 a diciembre del año 2011, se publicaron 39 artículos de investigación, dos artículos de difusión, 17 ponencias, una entrevista y un estado del arte. Los temas más estudiados son en orden de interés la motivación y las actitudes para el aprendizaje (13 investigaciones), el aprendizaje situado y la transferencia del aprendizaje (7 investigaciones) y las percepciones y concepciones acerca del aprendizaje (6 investigaciones). Los temas de interés de las ponencias halladas en el IRESIE son principalmente el aprendizaje social (6) y el aprendizaje cooperativo y colaborativo (4). Destaca que en la década sólo se realizó un estado del arte acerca del aprendizaje mediado.

En la segunda búsqueda electrónica, primero se usaron las palabras clave de la primera búsqueda en IRESIE con hallazgos idénticos, esto es, se encontraron los mismos artículos, sólo se halló un trabajo distinto sobre aprendizaje situado. De tal modo que, se decidió explorar con otras palabras clave relacionadas con el estudio de la psicología de la educación (cuadro 2), fue así que se encontraron once (11) artículos de investigación, uno de difusión y 72 ponencias (ver cuadro 2). Los temas se refieren a las estrategias de aprendizaje, la autorregulación y la auto-eficacia para el aprendizaje, y las atribuciones acerca del mismo. En contraste, las ponencias fueron cuantiosas, y destaca que la mayoría dedican su atención al tema de las estrategias de aprendizaje, desafortunadamente no son investigaciones sino experiencias docentes, revisiones de la literatura y proyectos de tesis y avances teórico de éstas. El tema del aprendizaje situado también captó mucha atención de los ponentes en congresos (17), y el de atribuciones a factores relacionados con el aprendizaje (10), en ambos temas se privilegian las revisiones de la literatura y avances de los proyectos, en algunos trabajos se llega a presentar el método y los escenarios o instrumentos de investigación, sin que se presenten resultados.

CUADRO 1. Cantidad de trabajos encontrados en búsqueda electrónica en el IRESIE*. Primera búsqueda

Tema	Artículos de investigación	Artículos de difusión	Ponencias	Otro
Aprendizaje colaborativo-cooperativo	4	0	4	0
Aprendizaje mediado	5	0	1	1-Estado del arte
Aprendizaje por problemas	1	0	1	0
Aprendizaje situado-transferencia del	7	0	1	0
Aprendizaje social	1	0	6	0
Aprendizaje y emociones y afectos	2	0	0	0
Aprendizaje y experiencia	0	0	1	0
Aprendizaje y motivación-actitudes	13	1-Teórico	1	1-Entrevista
Aprendizaje y percepciones-concepciones	6	1-Teórico	0	0
Aprendizaje significado-sentido	0	0	2	0
TOTAL	39	2	17	2

*IRESIE. Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa. Disponible en: http://www.iisue.unam.mx/iresie/acerca_iresie.php

CUADRO 2. Cantidad de trabajos encontrados en bases de datos*.
Segunda búsqueda

Tema	Artículos de investigación	Artículos de difusión	Ponencias
Aprendizaje y: Atribuciones	2	0	10
Autodeterminación	0	0	1
Autoeficacia	2	0	8
Autorregulación	2	0	7
Estrategias de aprendizaje	4	1-Teórico	23
Aprendizaje situado	1	0	17
Valores e incentivos	0	0	6
TOTAL	11	1	72

*Base de datos EBSCO. Disponible en bibliotecas universitarias.

CLASE Periódica: Índice de Revistas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades. Disponible en bibliotecas universitarias.

Latindex: Sistema Regional de Información en línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Disponible en: <http://www.latindex.unam.mx/>

CUADRO 3. Cantidad de trabajos encontrados en aprendizaje social.
Tesis de posgrado en la UNAM. Tercera búsqueda

Universidad	Tesis del 2002-2012	Tesis de Maestría	Tesis de Doctorado
UNAM Aprendizaje situado	3	1	0
UNAM-Aprendizaje y motivación	13	4	1
UNAM-Estrategias de aprendizaje	156	33	5
UNAM-Aprendizaje y autorregulación	3	0	0
UNAM-Autorregulación	9	1	2
UNAM Aprendizaje y mediación	2	0	0
UNAM-Aprendizaje social	23	1	1
UNAM-Aprendizaje cooperativo	18	6	0
TOTAL	227	46	9

Es en el catálogo de la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM donde se realizó la búsqueda de tesis. Se hallaron 227 tesis en aprendizaje social entre las que 46 son de maestría y nueve (9) de doctorado (ver cuadro 3). El tema al que se le dedicó más atención es al de las estrategias de aprendizaje, con 33 tesis de maestría y 5 de doctorado. Otros dos temas de interés de los estudiantes de posgrado son el aprendizaje cooperativo al que se dedicaron seis (6) tesis de maestría y al de la motivación para el aprendizaje se dedicaron cuatro (4) tesis de maestría y sólo una (1) de doctorado. El tema de la autorregulación para el aprendizaje fue estudiado en dos tesis de doctorado de la Facultad de Psicología y en una de maestría. Se tomó la decisión de revisar físicamente estas tesis en la Biblioteca Central de Ciudad Universitaria y de explorar otras relacionadas con estudios acerca de los saberes y aprendizajes, las percepciones y significados en la vida diaria; la escuela y el trabajo, de este modo se seleccionaron siete (7) trabajos de doctorado en Pedagogía en relación con contextos y aprendizaje no escolarizados.

CUADRO 4. Cantidad de tesis encontradas acerca del aprendizaje social. Búsqueda electrónica de tesis de posgrado por universidad. Cuarta búsqueda

Universidad	Relacionadas con el aprendizaje	Periodo 2002-2012	Maestría	Doctorado	Posgrado en educación	Otro posgrado
Iberoamericana Ciudad de México ⁱ	76	14	3	0	0	3
Autónoma de Aguascalientes	80	55	8	1	8	1
Veracruzana ⁱⁱ	6 ⁱⁱⁱ	0	6	0	0	0
Autónoma de Tlaxcala ^{iv}	9	9	0	0	0	0
TOTAL	171	78	17	1	8	4

i Los catálogos de tesis de las universidades Iberoamericana de León y de Puebla no son de acceso libre, sólo el de ciudad de México.

ii Se revisaron las tesis de distintos posgrados: Maestría en Educación, Maestría en Investigación Educativa, Maestría en Investigación en Psicología aplicada a la Educación, Maestría en Desarrollo Humano y Maestría en Ciencias Sociales.

iii Se encontraron 31 tesis en educación, sólo 6 relacionadas con el aprendizaje y ninguna con el aprendizaje social o situado.

iv El acervo digital de tesis aún no termina de construirse.

La búsqueda y selección de tesis de posgrado tuvo la dificultad porque los acervos virtuales y las bibliotecas digitales aún no son de uso generalizado por parte de las universidades públicas o privadas, como es el caso de la Universidad Veracruzana, que se encuentra en proceso de digitalización de tesis; o, no son de acceso libre como los campus de León y Puebla de la Universidad Iberoamericana. Por esta razón, no se pueden obtener conclusiones acerca de las tendencias institucionales en relación con ciertos temas de investigación en aprendizaje. No obstante, lo que se muestra en el cuadro 4, es que en la Universidad Autónoma de Aguascalientes se impulsa el estudio sobre temas y problemas relacionados con el aprendizaje, pues en la década de interés es cuando más tesis del tema se realizaron, aunque sólo 9 tesis de las 55 realizadas ahí, sean de posgrado. En la Universidad Iberoamericana se elaboraron 14 tesis —principalmente de licenciatura— acerca del aprendizaje en el periodo referido, sólo tres de maestría —en la Maestría en Desarrollo Humano y en la de Filosofía—, y ninguna de doctorado.

En el cuadro 5, se presentan los resultados de la revisión de las memorias electrónicas de cuatro congresos realizados por el COMIE en el periodo de interés: Guadalajara, Jalisco 2003; Hermosillo, Sonora 2005; Mérida, Yucatán, 2007 y Veracruz, Veracruz 2010. Se encontró que se presentaron 57 ponencias de investigación en aprendizaje social, y ocho (8) ponencias de difusión científica. De las ponencias de investigación 33 se refieren a trabajos empíricos con métodos cuantitativos de investigación y 24 se hicieron con métodos de investigación cualitativos. De nuevo, se observa que el tema de mayor interés es el de estrategias de aprendizaje, con 21 estudios y dos ponencias de difusión científica; destaca que la mayoría se realizó con métodos y técnicas cuantitativas, en una relación de dos a uno. El segundo tema de interés es el de aprendizaje situado y comunidades de aprendizaje, con quince (15) ponencias de investigación y dos de difusión científica; resalta que éstos fueron realizados con métodos y técnicas cualitativas. Esto demuestra el creciente interés por estudiar el aprendizaje, que consideran la dimensión sociocultural como fundamental, pues la vida cotidiana y la cultura, se convierten en foco de comprensión del proceso de aprendizaje tanto contextos educativos formales como informales y no formales.

CUADRO 5. Cantidad de ponencias encontradas en las memorias electrónicas de los congresos del COMIE. Quinta búsqueda

Congreso	Investigación educativa	Difusión científica	Método cuantitativo	Método cualitativo
Atribuciones	6	2	4	2
Autodeterminación	1	1	1	0
Auto-eficacia	7	1	7	0
Autorregulación	7	0	7	0
Estrategias de aprendizaje	21	2	14	7
Aprendizaje situado/ comunidades aprendizaje	15	2	0	15
TOTAL	57	8	33	24

Estado del conocimiento

Este estado del conocimiento (EC) es un documento de investigación educativa que responde a las siguientes características:

1. Es una síntesis de la visión sobre el tema, apoyada en a) la experiencia de las autoras en investigación, dirección, y divulgación científica de la educación, como núcleo y sustento de las referencias al conocimiento especializado en investigación educativa acerca del aprendizaje social, tanto de los marcos teóricos como de los métodos, en b) la práctica educativa y del conocimiento, y c) la influencia de los temas y problemas del aprendizaje social en las políticas públicas.
2. Expresa una valoración que destaca la influencia o contribución del tema al conocimiento disciplinar, a la práctica educativa, a la elaboración de políticas o a la manera en que comunitariamente se asegura su eficacia social y formativa. Se espera que la valoración haga explícita la perspectiva teórica desde la cual se realiza.

3. Indica los criterios para una visión prospectiva de la elaboración de una agenda de investigación educativa.
4. Presenta la bibliografía y documentos que sustentan el análisis y la valoración de modo que ayuden a los lectores a ampliar su conocimiento de la investigación educativa del tema en particular.

El estudio científico del aprendizaje y del desarrollo se ha realizado tradicionalmente mediante el pensamiento categorial. Cuando pensamos en categorías tenemos tres problemas:

1. *Subestimamos* las diferencias entre dos elementos o sujetos que pertenecen a la *misma* categoría. Es decir, entre dos niños, dos jóvenes, dos adultos o dos adultos mayores.
2. *Sobrestimamos* las diferencias de dos elementos o sujetos que pertenecen a *distinta* categoría. Esto es considerar como variables las dimensiones sociales, culturales, biográficas, históricas, psicológicas de dos individuos, sean niños o niñas, uno que vive en la ciudad y otro que vive en el campo, o de distinta nacionalidad u origen étnico; entonces, se llega a identificar su desarrollo y aprendizaje como irreplicable y prototípico con base en su biografía y experiencias socioculturales únicas.
3. Y, si nos centramos en los rasgos o propiedades que vinculan a dos o más elementos o dos categorías perdemos de vista la totalidad del proceso. Por ejemplo, al pensar en niños y niñas del campo en contextos no alfabetizados, en ocasiones se explican o comprenden sus procesos de aprendizaje y desarrollo como específicos y particulares de acuerdo con dicha situación sociocultural, marcando diferencias culturales y sociales como atribuibles a su persona, como si fueran características intrínsecas a ellos en el mismo sentido que las características físicas del color de sus ojos o de su cabello, o como su estatura o su peso, olvidando que son condiciones sociales y no personales o intrínsecas al sujeto.

De tal modo, al estudiar los procesos de aprendizaje y el desarrollo humano es necesario desafiar el pensamiento categorial e intentar asumir algunos principios como retos intelectuales para la descripción y la comprensión del comportamiento humano. Éstos se enumeran a continuación:

1. Lo que hay de especial y sofisticado en el ser humano en comparación con otros animales es la voluntad y la intencionalidad de la conducta que se traduce en maneras de enseñar y de aprender particulares a los individuos situados socioculturalmente en grupos, comunidades y sociedades que viven en un tiempo y espacio específicos (de Agüero, 2002). En este sentido, se abren posibilidades a otros tipos de apropiación y aprendizaje que en ocasiones resultan descalificados y devaluados, como lo trabajos planteados por de Agüero y por Rodríguez (2004) en sus tesis de doctorado, donde presentan la forma en que se aprende el oficio de pintor de “brocha gorda” y de pescador.
2. Las personas somos exactamente iguales a otros organismos animales no humanos y humanos en términos biológicos, pero hacemos algo muy distinto con esa semejanza, pues devenimos en sujetos sociales, psicológicos y en sujetos epistémicos (de Agüero, 2006, 2007, 2011). Así, dos jugadores de ajedrez en seis horas consumen los mismos cientos de calorías en una competencia, que un corredor de alto rendimiento en su entrenamiento de atletismo; los jugadores las consumen tan sólo pensando de manera puntual, intencional y deliberada en las jugadas hechas y por hacer, tanto de él o ella como de su adversario. O bien, estudiantes adultos en el sistema abierto asisten a la escuela en la búsqueda, más por la posibilidad de intercambio con el asesor y los compañeros, que por la obtención de un título universitario (Mata Acosta, 2009)
3. Somos una especie con la misma fisiología que las demás, pero la usamos en formas irreconocibles e impredecibles, por ejemplo, podemos estresarnos a niveles altísimos a la vez que nos sentimos compasivos o empáticos y la fisiología de respuesta es la misma fisiología que la de cualquier otro organismo animal no humano. El comportamiento humano estresante se enfrenta y resuelve social y psicológicamente de maneras intolerables para otros animales no humanos, así como con maneras creativas de hablar, aprender y actuar. Así se observa, en el trabajo de Clemente Corzo (2006), que los artesanos de la madera de Chiapas de Corzo enlazan con esta práctica sus tradiciones, los vínculos afectivos y de parentesco en un sistema de significados compartidos que fortalece y contextualiza el proceso de aprendizaje, que va del aprendiz al maestro artesano y enfrentan el estrés de la pobreza y la sobrevivencia como colectivo.

El cerebro humano es muy complejo, de nada sirve a las personas ser altamente razonables si no se manejan las emociones y las relaciones entre ellas para trabajar y vivir juntas. Ya poco o casi nada se habla de la educación del carácter y de la personalidad en las escuelas y en las familias, aunque ambas instituciones pregonan una educación integral de los niños y jóvenes que desean tener. En la actualidad, lo que las escuelas y las familias desean es preparar a las nuevas generaciones para el mercado laboral, lo que interpretan como habilidades cognoscitivas y sociales, a esto se le llama una educación integral que implica tanto a la ética como al intelecto —ahora con base en un modelo de enseñanza de acuerdo a la ingeniería de las competencias laborales³—. Ningún plan de estudios dedica atención y tiempo para que los estudiantes conozcan, interpreten y gestionen —lidien— adecuadamente con sus sentimientos y emociones, y los de los demás. Las emociones siempre son un asunto de las relaciones sociales y los contextos en los que actuamos, esto es un asunto de construcción de contextos socioculturalmente situados por las interrelaciones entre las personas quienes buscan lograr objetivos específicos.

Las emociones son las que dan sentido a las experiencias de los individuos con contextos, de esta manera lo social-cultural no impone formas de actuar o pensar a los individuos, sino que abre espacios de interacción; tampoco son estos contextos los únicos responsables de otorgar sentido a sus experiencias educativas, en tanto se producen en la interacción del sujeto con otros sujetos que igual constituyen un contexto. De esta manera, las emociones tienen un lugar relevante en el aprendizaje, en tanto son las que amalgaman la experiencia otorgándole significado y sentido.

La aproximación a los aspectos socio-afectivos ha tendido por mucho tiempo a concebirse como una separación entre la sociedad y el individuo. Los estudios con énfasis en los enfoques psicopedagógicos dedican su interés a dar cuenta de la complejidad de la realidad de este campo, desde lugares novedosos e imaginativos que están articulando aspectos tradicionalmente separados a través de nuevas lecturas de los autores clásicos, y ponen a dialogar a autores de distintas disciplinas, por ejemplo de la psicología, el psicoanálisis, la sociología y la filosofía, para pensar las emociones y sentimientos vinculados a los aprendizajes. Las emociones no son únicamente las que dan cuenta de estados de ánimo, sino también son las que impulsan, amalgaman,

³ Le Boterf, Guy (2004). *Ingénierie et évaluation des compétences*. 4^{ème} édition, Paris: Éditions d'Organisation.

dan dirección o sentido a las experiencias de la vida, las cuales no siempre son claramente percibidas. Las emociones surgen y se expresan en los sujetos y sus interacciones sociales, y en este sentido participan en los procesos educativos, son educables y posibles de ser reflexivas o devenir conscientes en términos de expresión y gestión para el aprendizaje y el desarrollo, en el trabajo colaborativo y los procesos de solución de problemas, y la toma de decisiones.

En suma, el aprendizaje social implica los procesos y habilidades sostenidos por las emociones o ausencia de ellas en las relaciones sociales para vivir y trabajar juntos, para aprender y dar significado y sentido a la existencia de los individuos en la realidad.

El estado del conocimiento que a continuación se presenta, se estructuró de acuerdo a una racionalidad teórica acorde a los temas y paradigmas de los estudios elaborados en el periodo. Por el carácter multidisciplinar y multidimensional de los procesos de aprendizaje social y situados es importante precisar el marco de referencia acerca de las disciplinas y paradigmas que aportan y delimitan teórica y conceptualmente el objeto de estudio. Asimismo, se considera necesario explicitar que es abundante la producción internacional de investigaciones aplicadas y básicas en la últimas dos décadas, conformando un campo fértil y estratégico para transformar la práctica educativa como para la construcción y comprensión de los problemas del aprendizaje social y situado, pues ambos son necesarios para el desarrollo de la educación.

En México, los investigadores que nos dedicamos e interesamos por este tema, hemos intentado incursionar desde nuevas perspectivas, más totales y unitarias, al fenómeno social del aprendizaje, del pensamiento y la construcción de conocimiento. También, buscamos aportar a la precisión de los principios, los lineamientos y recomendaciones –desde la investigación científica– para mejorar el aprendizaje en las aulas, y para preservar y valorar las maneras históricas y culturalmente creadas y desarrolladas de hacer y aprender. Nos importa cómo se diseñan las cosas, cómo se hacen, y cómo son las maneras de hablar acerca de cómo se aprenden y hacen las cosas; nos preocupa de qué manera esto sucede en la intersección de las personas y las cuestiones relacionadas con las comunidades, con sus prácticas sociales, el significado que construyen y la identidad.

De esta forma, este presente estado del conocimiento se armó con base en lo que los investigadores consolidados y los que están en formación producen, piensan, y hablan acerca del aprendizaje social, procurando, en lo posible,

respetar las maneras tradicionales de estudiar el tema como aquellas que intentaron nuevos conceptos, métodos, poblaciones y personas y, perspectivas teóricas. Pero en ocasiones, existen tránsitos paradigmáticos pausados que comparten conceptos y métodos, razón por la cual algunas investigaciones se mencionan en los distintos apartados.

Es así como a continuación se presenta el primer tema de la producción que tomó más riesgos paradigmáticos acerca de los procesos y condiciones subjetivas del aprendizaje social y situado; en segundo lugar, se analizan aquellos estudios más conservadores que se hacen desde la psicología del aprendizaje, y son tradicionales en sus referentes teóricos y métodos de investigación, pero sí ahondan en la comprensión de los procesos de aprendizaje, sus dimensiones y elementos; son aquellas investigaciones que no buscan romper la tradicional manera de la psicología de la educación. En tercer lugar, se elabora un balance cuantitativo del campo. Por último, se ofrecen respuestas a las interrogantes que guiaron el estudio, y se concluye que con los aportes de todos los estudios realizados de 2002 a 2011, relativos a asuntos como: ¿desde qué perspectivas y con qué métodos y técnicas se investigó? y ¿acerca de qué se puede decir a las políticas y qué hay que recomendar para mejorar las prácticas educativas?

Marco de referencia

Ahora, es necesario decir que las aproximaciones teóricas al estudio y definición de lo que se ha dado por llamar el aprendizaje social y situado son múltiples y variadas, las hay desde la sociología del conocimiento (Berger y Luckmann, 1960), el constructivismo sociocultural y la escuela soviética (Vygotski, 1997; Luria, 2000; Leontiev, 1984), la psicología cultural (Cole, 1996; Tobach, 1997; Cole; Engeström y Vásquez, 2002), la antropología cultural e histórica (Geertz, 1997; Vygotski, 1997; Chaiklin y Lave, 1996), y la psicología de la educación de Jerome Bruner (1988, 1990; Bruner y Haste, 1990). Estas distintas corrientes de pensamiento son retomadas y articuladas en la búsqueda por dar cuenta de los aprendizajes, experiencias, o prácticas situadas de los individuos tanto en espacios escolares como no escolares.

Soportes teóricos

Al revisar los soportes teóricos de los trabajos que conforman este apartado, es posible observar la manera en que se recuperan y retoman las categorías que rompen con las dicotomías sujeto/objeto y colectivo/individuo para dar espacio a los contextos como construcciones de los sujetos en interacción.

En este sentido, resaltan las siguientes perspectivas teóricas, que ofrecen una comprensión acerca de los procesos de aprendizaje, la cultura y las interacciones sociales en la construcción del pensamiento y los afectos, esto es, que la subjetividad no sólo se considera como un fenómeno exclusivamente individual sino como parte fundamental para la comprensión de cualquier fenómeno social, del mismo modo la mente, desde estas perspectivas, sólo se comprende como una construcción histórica y cultural.

La sociología del conocimiento de Berger y Luckmann (1960) es una teoría acerca de la construcción social de la vida cotidiana, ellos señalan que es la vida cotidiana la realidad por excelencia. Es, a partir de ella, que reconocemos nuestro entorno como familiar y coherente, y donde también, delimitamos nuestro transcurrir como experiencia personal. Es en esta realidad donde compartimos nuestra existencia con los otros, construyendo un mundo de conocimientos y acciones en común (1960:36-42). La cotidianidad ofrece esquemas preexistentes y familiares a través de categorías de significado y estructuras sociales compartidas que permiten relacionarnos con los otros. Lo que permite que los individuos aprendamos desde y con contextos particulares que aportan significados y permiten acceder a la subjetividad propia y ajena, aportando sedimentos que pasan de una generación a otra y establece tradiciones e institucionalización de las prácticas sociales. En este sentido, el trabajo de Velázquez Guzmán (2005), Dugua Chatagner (2004) y Mata Acosta (2009), retoman a estos autores como referencias teóricas para trabajar la vida escolar cotidiana y el aprendizaje como un proceso complejo de construcción, interpretación y reinterpretación permanente.

El constructivismo sociocultural de Lev Vigotsky. Esta aproximación teórica recupera una concepción plural de los individuos, como productos y constructores de diversas relaciones en ambientes diversos, desde las condiciones particulares y de su historia como socialmente construidas. Rodríguez y Urtega (2005) señalan en su trabajo que los procesos de una comunidad de aprendizaje, desde la noción de contexto psicológico, son una configuración

compleja, a la vez individual y social, psicológica y cultural mediante la cual la co-construcción de significados puede pensarse como un proceso dinámico de co-construcción de contextos psicológicos y productores de sentidos, cualidades relacionales y maneras comunicativas.

La psicología cultural de Michael Cole se centra en el papel de la cultura con relación al funcionamiento mental, incorpora el estudio de los contextos para comprender la mente de los individuos y los significados que de este contexto construyen. Es decir, considera que las tradiciones culturales y las prácticas sociales regulan, expresan y transforman la mente humana, la cual se encuentra en diálogo continuo con otras mentes humanas. Aporta referentes conceptuales para los estudios transculturales.

La antropología histórica y cultural de Clifford Geertz. Geertz es el antropólogo quien a través del “Interaccionismo simbólico” plantea que la cultura puede ser considerada como una acción simbólica, así las relaciones pueden ser analizadas con base en la sintaxis que une los actos de diferentes personas en co-presencia mutua; ya que, plantea que las acciones se determinan unas a otras en la secuencia de su aparición situada y desde la interpretación de los individuos particulares y de ellos en sus interacciones. En este rubro se ubican los trabajos de Dugua Chatagner (2004), quien incorpora el punto de vista de Geertz para hacer una análisis de la cultura como ciencia en busca de significaciones para comprender el problema de la no comprensión del discurso académico que afecta a los estudiantes de la Escuela Preparatoria Núm. 42 de la ciudad de Chilpancingo; y el trabajo de Clemente Corzo (2006), en el que se señala que los artesanos utilizan un lenguaje verbal y gestual que combina la imaginación, la experiencia, la sensibilidad, la intuición y el amor, para educar los sentidos en articulación con las tradiciones.

La psicología de la educación de Jerome Bruner (1988,1990), para quien las experiencias y actos están moldeados intencionalmente por sus significados y sus estados emocionales, y que estos estados intencionales sólo se manifiestan a través de la participación de las personas en sistemas simbólicos, social y culturalmente dados. De tal modo, la cultura es constitutiva de la mente humana como el ser humano es creador de la cultura que se concibe como un sistema de interpretación comunitario y público. La tesis de Bruner (1991:84-85) sostiene sencillamente que “es el impulso humano para organizar la experiencia de un modo narrativo lo que asegura la elevada prioridad de [ciertos rasgos como requisitos] en el programa de adquisición del lenguaje,

los cuales son: a) las personas y sus acciones dominan el interés y la atención del niño [y la niña] en la construcción de sus narraciones desde la primera infancia; b) la existencia de una predisposición temprana para marcar lo que es inusual y dejar de marcar lo habitual, para fijar la atención y el procesamiento de la información en lo insólito; c) la linealidad y el mantenimiento de una secuencia típica, que es una característica inherente a la estructura de todas las gramáticas conocidas, y d) el último requisito de las narraciones es la voz que narra o la perspectiva que funciona mediante expresiones afectivas, la entonación y otros rasgos prosódicos del habla”.

Perspectiva conceptual

Otras perspectivas son fundamentales por su aporte conceptual, que si bien no son teorías en el estricto sentido de explicaciones de la conducta y el comportamiento de las personas, sí ofrecen, como paradigmas del aprendizaje y de los procesos de construcción social del conocimiento, definiciones y explicaciones completas sobre la actividad humana como una unidad dialéctica entre mente, cultura, afectos y acción en contextos situados culturalmente. Además, son los paradigmas que atienden el problema fundamental de la transferencia de saberes y aprendizajes en contextos con distinto grado de organización e institucionalidad, como imbricados y que conforman el tipo de construcciones y operaciones intermentales e intramentales. Las siguientes se identifican como las principales fuentes conceptuales: aprendizaje situado y periférico (Jean Lave y Etienne Wenger, 1991), comunidades de práctica de Etienne Wenger (1998), comunidades de aprendizaje (Rogoff; Goodman Turkkanis, and Bartlett, 2002), y teoría de la actividad (Chaiklin y Lave, 1996; Cole, Engeström y Vázquez, 2002).

FIGURA 1. Aproximaciones teóricas al estudio del aprendizaje situado

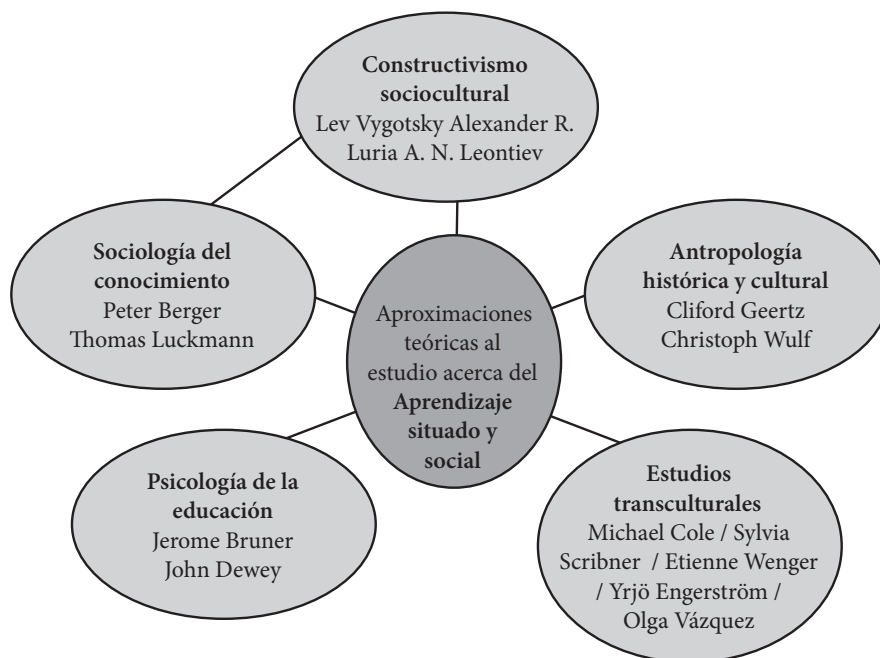
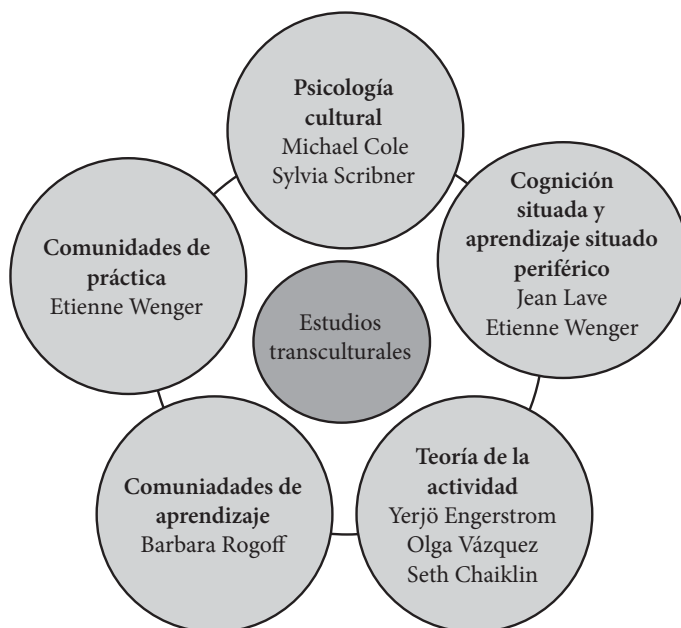


FIGURA 2. Aproximaciones teóricas a los estudios transculturales



Procesos y condiciones subjetivas del aprendizaje: perspectivas constructivistas y situacionales del aprendizaje

Dentro del tema de aprendizaje situado se ubican los estudios que además de éste, estudian a las comunidades de aprendizaje y las representaciones sociales acerca del aprendizaje, así como también los que abordan la experiencia en términos de aprendizaje que se ha adquirido con la práctica.

Son cuatro libros que se publicaron en el periodo, uno está dirigido a estudiantes universitarios y profesores (Díaz Barriga, 2006), y otros dos son producto de la investigación (De Agüero, 2006; Gutiérrez Serrano, 2010), y el cuarto es producto de una práctica educativa (Cámara, 2006).

El libro de Díaz Barriga (2006), se dirige a los profesores para ofrecer opciones didácticas y pedagógicas, que les permite transformar su práctica docente bajo la premisa de que el aprendizaje situado, es la vía para vincular los contenidos escolares con el aprendizaje permanente, que puede transferirse a la vida, con base en los paradigmas teóricos del constructivismo socio-cultural y el aprendizaje por la experiencia. La autora inicia con un capítulo acerca del posicionamiento teórico, para presentar tres propuestas didácticas y pedagógicas, en los siguientes tres capítulos: el aprendizaje situado, el aprendizaje basado en problemas y el método de casos, y el aprender sirviendo en contextos comunitarios. El libro termina con un quinto capítulo que se refiere a la evaluación centrada en el desempeño.

Los libros de De Agüero (2006) y el de Gutiérrez Serrano (2010), son informes de investigaciones cualitativas de campo con base en la voz de los actores en contextos de aprendizaje naturales de la actividad de los jóvenes y adultos. El primero:

...es un estudio etnográfico con una cuadrilla de pintores que trabajan en la industria de la construcción de vivienda en la Ciudad de México. Todos son adultos emigrantes de las áreas rurales del estado de Veracruz, y con distinta escolaridad: desde tres años de educación básica hasta educación media en su modalidad técnica. Tres son los principales objetivos del estudio, primero identificar las características de las estrategias de solución de problemas de la cuadrilla en escenarios naturales de su ocupación diaria; segundo, describir empírica y teóricamente la forma como la cuadrilla de pintores hace uso de estructuras matemáticas para resolver las situaciones problemáticas cotidianas

en el contexto de su actividad; y, tercero, tipificar las distintas estrategias de solución de problemas, tanto colectivas como personales de su trabajo diario. El estudio parte del supuesto de que los adultos desarrollan estrategias colectivas y personales para solucionar problemas de acuerdo a la forma en que están socialmente organizados, a la actividad que realizan, y a su cultura particular. Los resultados muestran que los adultos tienen estrategias para hacer su trabajo eficiente: 1) los esquemas de solución de problemas, tanto los formales como los personales; 2) los sistemas de cálculo y medida, tanto los sistemas convencionales de cálculo y medida como los sistemas personales de cálculo y medida; 3) los sistemas de representación, convencionales y personales, y 4) los procedimientos de control: las estimaciones, el control de variables, la visualización, el verificar los cálculos y los agrupamientos, y la explicación. Cuyo origen y evolución se encuentran en sus historias, personales y compartidas, la organización de las tareas, el contexto y la propia actividad.

El libro de Gutiérrez Serrano (2010) es una obra colectiva producto final de la investigación “Comunidades de conocimiento en el municipio de Tepoztlán, Morelos. Relatos de vida productiva alrededor del maíz”. La investigación se desarrolló con un enfoque multidisciplinario cuyo objetivo general fue caracterizar cómo una comunidad de conocimiento a una población semi-agrícola del campo mexicano, San Andrés la Cal, en tanto que es una comunidad que organiza y desarrolla su vida cotidiana y productiva alrededor de procesos de aprendizaje y procesos de circulación, transferencia, transformación y producción de conocimientos sobre el cultivo y procesamiento del maíz. También, pretendió acercar a la escuela primaria a la comunidad mediante el trabajo de cuatro años con alumnos y docentes y la población de dicha comunidad. El libro consta de tres partes, la primera presenta la postura teórica y conceptual, multidisciplinar y multifactorial, con que se acercan a San Andrés la Cal que vincula cultura, conocimiento y aprendizaje como construcción sociocultural e histórica; y desde un cuestionamiento a la eficacia, relevancia y pertinencia de la escuela rural. La segunda parte presenta a la comunidad y su relación con el cultivo del maíz. La tercera y última parte, describe cómo es que distintos conocimientos y aprendizajes, tanto escolares como de vida cotidiana fuera de la escuela, se representan por niños y adultos por distintos medios: la lectura, la escritura el dibujo y las ofrendas.

De este modo, son varios los intentos por investigar desde esta perspectiva teórica, pues además de los libros, se encontraron dieciséis (16) artículos de investigación —sean de campo o documentales— publicados (Abril Valdez, *et al.*, 2008; Baquero, 2002; Cámara Cervera, 2010; Cobarrubias Papahiu y Martínez Estrada, 2007; De Agüero, 2004; 2005; 2007; Díaz Barriga, 2003; González Esquivel y Martínez Muciño, 2010; Martínez Sierra, 2011; Melchor Aguilar y Rendón Sosa, 2001; Sagástegui, 2004; Sánchez Vázquez *et al.*, 2008; Serrano y Pons, 2011; Vargas Beal, 2011; Vitorio Pavan *et al.*, 2008), y seis (6) tesis de doctorado (Clemente Corzo, 2006; De Agüero, 2002; Dugua Chantagner, 2004; Franco García, 2009; Mata Acosta, 2009; Ramírez García, 2010; Velázquez Guzmán, 2005).

Los estudios que se dedican al análisis y explicitan los referentes teóricos, dedican buena parte al análisis y síntesis de los distintos enfoques teóricos en una pretensión de clarificar los conceptos, identificar posturas y disciplinas que lo estudian, y comprender las dimensiones y delimitaciones teóricas. La razón fundamental, es por la necesidad de distinguir entre los tipos de constructivismos: el radical, el cognitivo, el socio-cultural y el construccionismo social (Baquero, 2002: 58-60; Serrano y Pons, 2011: 5). Entre estos artículos existe diversidad de enfoques con una tendencia importante por los enfoques sociales y situados (Baquero, 2002; Díaz Barriga, 2003; Melchor Aguilar y Rendón Sosa, 2001; Sagástegui, 2004; Vargas Beal, 2011); el único que refiere un enfoque cognitivo es el de Serrano y Pons (2011) en un intento por vincularlo al ámbito de las competencias.

Destaca por la profundidad analítica y sintética el artículo de Baquero (2002: 57) porque...

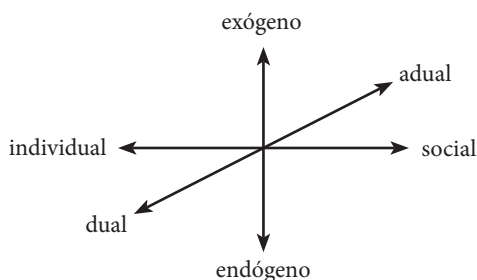
...El trabajo propone discutir –desde una perspectiva psicoeducativa– el lugar que se ha otorgado al problema de la transmisión de conocimientos o saberes dentro de las concepciones constructivistas y situacionales. Se sitúa el problema en el campo de la psicología del desarrollo y educacional, intentando precisar algunos problemas que se juzga de relevancia para comprender las prácticas escolares. En tal sentido se señalan algunas paradojas en las que, al parecer, quedamos inmersos al adoptar perspectivas constructivistas ingenuas o poco atentas al carácter político-cultural de las prácticas escolares y, a su vez, se intenta mostrar cómo las perspectivas contextualistas o situacionales, en algunas de sus variantes, permiten abrir una agenda crítica de problemas del desarrollo,

la diversidad y las prácticas escolares. Se intentará mostrar que las críticas derivadas de las posiciones constructivistas en educación, en coincidencia con los desarrollos de las posiciones situacionales implican una crítica profunda al formato escolar moderno y sus supuestos...

Otro artículo notable teóricamente es el de Serrano y Pons (2011: 1) en tanto es:

...un análisis del constructivismo y de los enfoques constructivistas en educación y establece un sistema de coordenadas espaciales en el que los distintos enfoques se ubican, para situarlos posteriormente en un continuo establecido con base en [sic] los mecanismos y los componentes intermental o intramental [según el constructivismo socio-cultural de Vygotski] puestos en juego en el proceso de construcción de los conocimientos.

FIGURA 3. El sistema-marco de los constructivismos

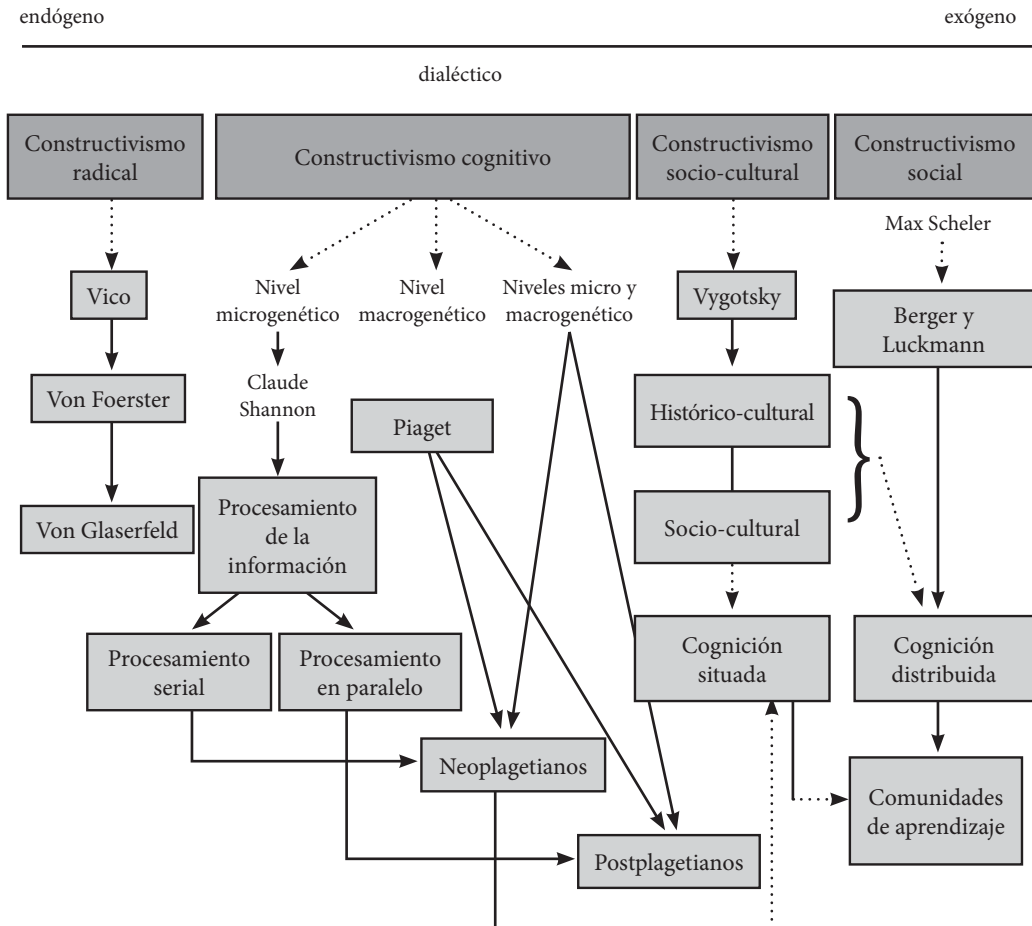


Fuente: Serrano y Pons, 2011: 3.

Tras efectuar un breve análisis por estos enfoques y teorías, se analiza la estructura general que subyace a todos ellos y ubica un posible enfoque constructivista, en el ámbito de las competencias, mediante el análisis constructivista de los procesos de enseñanza y aprendizaje con base en (sic) la conceptualización que de este concepto efectúa el proyecto Definición y Selección de Competencias para concluir con una posible agenda de trabajo que el constructivismo tiene como reto más próximo...

Los enfoques constructivistas identificados y definidos son: a) Constructivismo radical, b) Constructivismo cognitivo, c) Constructivismo socio-cultural y d) Constructivismo social (Serrano y Pons: 2011: 5).

FIGURA 4. Enfoques constructivistas



Fuente: Serrano y Pons, 2011: 5.

Se dedica un apartado a la tendencia constructivista en educación, y especifican tres tipos de principios: a) acerca de la naturaleza y funciones de la educación, b) acerca de los procesos de construcción de conocimiento, y c) explicativos de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. Desafortunadamente el intento por considerar un tipo de ámbito de las competencias al constructivismo no es del todo fundamental.

En cuanto a los trabajos de doctorado, llama la atención el uso de categorías teóricas como: valores en contexto, situación cotidiana escolar, y experiencia, en la búsqueda por articular en forma estrecha individuo y contexto. Así, se observa

en el trabajo de Dugua Chatagner (2004), quien al aproximarse a los estudiante de educación media superior a través de fotografías, entrevistas y observaciones durante cuatro años, y al problema de la no comprensión del discurso académico, se provoca la deserción en ese nivel; señala que los estudiantes al traer toda su carga subjetiva y cultural a la escuela, tienden a equiparar la realidad humana personal a la realidad social, así “no basta con explicar bien para que el otro aprenda, sino que hay que detectar dónde se encuentra en el ámbito de sus representaciones” subjetivas para poder construir puentes de comunicación que favorezcan el aprendizaje en esta población (2004: 154). El aprendizaje escolar se abre así a la complejidad de dos posibles mundos ajenos que se encuentran en la escuela, el mundo académico-escolar y el mundo social y afectivo externo a la escuela.

En cuanto al aprendizaje situado o producto de la práctica contextualizada, con base en las investigaciones revisadas, se da cuenta de cómo se ha podido estudiar mejor fuera de los espacios escolares de educación formal, así lo muestra por ejemplo, el trabajo de Clemente Corzo (2006), cuando señala que la educación basada en el lenguaje verbal y gestual que combina la imaginación, la experiencia, la sensibilidad, la intuición y el amor; a la que son expuestos los aprendices de artesano de la madera en Chiapas de Corzo, forma en los sentidos, la disciplina, el respeto y la paciencia; y privilegia la retención, avivando las habilidades prácticas. Esta práctica de los aprendices a través de la cual se forman, no suele reconocerse como educación, en tanto no está vinculada con la educación formal escolar y, sin embargo, se sostiene por una enseñanza y aprendizaje regulados desde los tiempos internos ajenos a los escolarizados, en los que la formación es la duración misma de la experiencia, y los saberes se transmiten a través de la vivencia. Así, “la educación artesanal sugiere una formación holística que dura toda la vida, con un propósito más de formar que de instruir” (2006: 45).

Entre los estudios que explicitan sólo los referentes conceptuales los hay de dos tipos, los que se adscriben a la postura de las nuevas sociologías como la que expone Corcuff (2005), y aquella donde se ubican Berger y Luckman (1960) y Geertz (1997), quienes recuperan la construcción social de la realidad de la vida cotidiana y la experiencia como aprendizaje, y los que se posicionan dentro de la perspectiva de las comunidades de aprendizaje y de la práctica (Rogoff *et al.*, 2002; Wenger, 1998). Los primeros atienden los siguientes problemas:

1. La deserción y abandono escolar, en educación media desde el punto de vista del aprendizaje o la experiencia de los estudiantes.
2. Las representaciones sociales, percepciones, ideas e imágenes que del aprendizaje y la enseñanza posee un grupo de estudiantes.
3. Las representaciones sobre el aprendizaje.
4. El conocimiento y realidad sociales.
5. El conocimiento de sentido común y práctico.
6. Las expectativas.
7. Las relaciones sociales.
8. El contrato didáctico.
9. La teoría del estigma social de Erving Goffman.
10. La identidad social y el *otro*.
11. Los mundos posibles. (Abril-Valdez *et al.*, 2008; Cámara Cervera, 2010; Cobarrubias Papahiu y Martínez Estrada, 2007; González Esquivel y Martínez Muciño, 2010; Martínez Sierra, 2011; Sagástegui, 2004; Sánchez Vázquez *et al.*, 2008; Vitorio Pavan *et al.*, 2008).

El único estudio que indaga directamente qué piensan los estudiantes sobre el aprendizaje, es el de Cobarrubias Papahiu y Martínez Estrada (2007: 56-57), el cual opta por un método cualitativo-interpretativo de corte fenomenológico para el análisis de la acción y el significado de las prácticas del sujeto en un contexto determinado. Esta investigación es un estudio de caso y de micronivel, en tanto el interés fue incursionar en el ámbito de las prácticas cotidianas de los sujetos y sus interacciones. Optaron

por la entrevista semiestructurada como instrumento flexible que les permitió descubrir y analizar el mundo social en la vida cotidiana; las preguntas que guiaron la investigación —y entrevista— son: ¿qué entienden los estudiantes por “aprender”?; ¿qué significado otorgan al aprendizaje y cómo suponen que se logra?; ¿qué condiciones prefieren para el aprendizaje?; ¿cómo perciben su propio aprendizaje de acuerdo a sus experiencias?

Sus hallazgos destacan

...la preferencia de los estudiantes por las técnicas didácticas que permitan pensar, crear y participar activamente; las funciones que mayormente facilitan el

aprendizaje son los recursos didácticos y la libertad otorgada por los profesores para trabajar y compartir experiencias; los atributos personales de los profesores que mayormente valoran los estudiantes son la apertura, la sencillez y el interés que demuestran por la disciplina que enseñan y por los propios estudiantes... (Cobarrubias Papahiu y Martínez Estrada, 2007: 49).

La tesis de doctorado de Ramírez García (2010) plantea que en la dinámica social no hay componentes que sumados o combinados de maneras específicas, arrojen el resultado previsto en un plan, incluso si se tratara de un curso de acción para un mismo tipo de institución y un mismo tipo de estudiante. Lo que se observa en los escenarios institucionales específicos son dinámicas en las que ellos y ellas se articulan y recrean de maneras complejas, a través de las actividades de los grupos constituidos en la institución, los valores, las normas, las creencias de la cultura institucional, con los valores, expectativas y disposiciones que portan los sujetos.

La investigación exploratoria de Vargas Beal (2011: 1-3) es un trabajo hecho directamente en la experiencia, que se realiza por proyectos académicos de los estudiantes, se puede identificar —el autor no lo hace así— como una investigación acción-participativa. Como técnicas se tienen las bitácoras de los profesores y los proyectos académicos de los estudiantes. El marco de referencia es la Antropología Cultural de Clifford Geertz y el Constructivismo genético de Jean Piaget y, el socio-cultural y sistémico de Humberto Maturana. Cuyos objetivos son: 1) dar cuenta de la forma como se estructuró y operó, para 69 alumnos universitarios de distintas disciplinas un (sic) viaje de estudios por la India durante veinticinco días, la competencia que denomina “retrovisión afectivo-cognitiva intercultural, 2) dar cuenta del fenómeno afectivo-cognitivo intercultural que produce la estructura en la que opera toda construcción de conocimiento”, y 3) comprender en profundidad los procesos afectivo-cognitivos comprometidos en situaciones de aprendizaje naturales informales transculturales. Destaca la solidez teórica y el rigor analítico del estudio.

De todos los artículos identificados la mitad son investigaciones de campo, el otro tanto son revisiones de la literatura o estudios analítico-descriptivos. Esta situación contrasta con el creciente interés expresado en la cantidad de ponencias en los congresos del COMIE (ver cuadro 5, en el punto acerca del balance cuantitativo). En suma, las problemáticas de estudio son:

1) desde la *psicología de la educación* se estudian la deserción y el abandono escolar en la educación media desde el punto de vista del aprendizaje de los estudiantes; la definición de la relación tutora: maestro-estudiante; la comunidad de aprendizaje y el buen trabajo escolar para mejorar el aprendizaje y las expectativas; 2) desde la *pedagogía y las prácticas escolares* se estudia el contrato didáctico; el modelo de Posprimaria del CONAFE; la capacitación de maestros; las bibliotecas; los procesos y las habilidades informativas; y 3) con base en la *sociología del conocimiento* se dedica atención a la sociedad del conocimiento; las representaciones sociales, las percepciones, las ideas e imágenes que del aprendizaje y la enseñanza poseen los estudiantes; las representaciones sobre el aprendizaje; el conocimiento y la realidad sociales; el conocimiento de sentido común y práctico; y las relaciones sociales.

Destaca que todos los estudios de campo se refieren a jóvenes tanto escolarizados como no escolarizados entre 12 y 29 años de edad, la juventud es la preocupación en distintos niveles y modalidad educativa. En cuanto a los trabajos de tesis, se observa un énfasis en la incorporación de conceptos, trabajos y autores de la antropología y la sociología llamada constructivista para la búsqueda de explicar los procesos de los sujetos en contextos.

Los temas ausentes

No se encontraron estudios realizados con niños preescolares o en educación primaria. No se exploran las circunstancias en que se presenta el bajo desempeño escolar o los problemas de conducta de los jóvenes.

Están ausentes los temas de la acreditación y la certificación tanto de maestros como de estudiantes. Tampoco, se discuten las perspectivas teóricas y los conceptos de *comunidad de aprendizaje*. No se estudia el impacto de las comunidades de aprendizaje en el desempeño docente. En ningún estudio se recurre a los resultados de ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares), u otra medición del desempeño y del aprendizaje que permita comparar y dar cuenta del punto de inicio –basal– y de los avances en el aprendizaje. Es poco claro cómo es que se construyen y diseñan los modelos de mejora del clima laboral y de la motivación de los colectivos docentes y de estudiantes.

Se sugiere argumentar el posicionamiento epistemológico y pedagógico, así como analizar el currículo o los libros de texto desde estos marcos conceptuales. Tal vez se comprendería más y se desafiarán los resultados de los estudios cuantitativos y de las evaluaciones nacionales y estandarizadas, si se refuerzan los argumentos acerca de bajo desempeño y aprendizaje de los estudiantes y los profesores con entrevistas a padres de familia, funcionarios, profesores en servicio, autoridades escolares o maestros de las UPN y de las Escuelas Normales; con el fin de conocer sus representaciones –percepciones, significados y creencias– acerca del aprendizaje y el desempeño. Tampoco, se recurre al apoyo o referencias a los documentos oficiales, el análisis del discurso que sostenga como postura oficial, algún paradigma de aprendizaje en particular y si esto es lo más adecuado. Sólo un estudio atiende el tema de las representaciones y los significados del *otro*.

Los métodos y las técnicas

Son seis los artículos de análisis teórico de divulgación científica descriptivos que pretenden derivar lineamientos o recomendaciones prescriptivas para la práctica escolar y el aprendizaje (Baquero, 2002; Díaz Barriga, 2003; González Esquivel y Martínez Muciño, 2010; Melchor Aguilar y Rendón Sosa, 2001; Sagástegui, 2004).

De entre los estudios que realizaron trabajo de campo, que incluye a todas las tesis, se encuentra con que sólo un estudio elige el método cuantitativo con encuestas y una muestra representativa (Abril Valdez *et al.*, 2008), los demás eligen el método cualitativo (Cámara Cervera, 2010; González-Esquivel y Martínez-Muciño, 2010; Martínez-Sierra, 2011; Sánchez-Vázquez *et al.*, 2008; Vargas-Beal, 2011), y las técnicas que usan son el relato biográfico, fotografías, las entrevistas individuales a profundidad y el grupo —focal—, historia de vida, análisis del discurso, observaciones, el cuestionario y la encuesta. Los trabajos de tesis dan cuenta de un mayor rigor metodológico y profundidad en el análisis de la información recabada. Esta situación contrasta con la encontrada en las ponencias las cuales son principalmente cuantitativas.

Aproximaciones psicológicas del aprendizaje

Dentro de este rubro se ubican fundamentalmente los trabajos acerca de los aspectos psicológicos y afectivos de los sujetos que interaccionan en los espacios escolares. Los contextos educativos propician de manera implícita o no, formas de convivencia y patrones de comportamiento portadores de valores, creencias y formas de pensar que se confrontan, relacionan o excluyen a los que portan los sujetos como individuos y los que construyen como contexto escolar en colectividad.

La aproximación al aprendizaje desde categorías principalmente psicológicas, no encuentra respuestas puntuales o regulares para comprender cómo se comportan, piensan, y sienten los individuos en contextos educativos; pues son los sujetos psicológicos cuyas biografías que se viven en espacios y tiempos específicos y situados social y culturalmente las que desafían, y reformulan o, en ocasiones hacen que se colapsen los conceptos de la psicología educativa. Lo que sucede y cómo sucede, quiénes lo viven y cómo lo viven, la manera como lo sienten y lo expresan en las prácticas escolares y educativas concretas no ha sido comprendida por los paradigmas tradicionales de la psicología educativa; sin embargo, es necesario seguir explorando el tema fundamental de la motivación y los ámbitos y factores que la conforman, como las actitudes, las expectativas, y atribuciones acerca del aprendizaje y la construcción del conocimiento, del desempeño y el rendimiento académicos, de las emociones y vínculos afectivos imbricados en las relaciones pedagógicas entre maestras, maestros, alumnos, así como los tipos de relaciones que establecen en su diario acontecer. De esta manera, es posible observar en el trabajo de Velázquez y Guzmán (2005), que el aprendizaje surge a partir de las circunstancias que viven los actores educativos, de los argumentos y discursos que generan durante las experiencias vividas cotidianamente. En los trabajos que a continuación se reseñan se observa una búsqueda por recuperar a los sujetos con toda su carga subjetiva y psicológica.

Se identifica un libro acerca de la psicología de la enseñanza y desarrollo de personas y comunidades, de Ortega-Ruiz (2005), que está dirigido a actores educativos involucrados con la práctica, como profesores, estudiantes universitarios y autoridades escolares. Destaca que si bien el eje fundamental de la obra se sustenta en la psicología de la educación, es un texto abierto a la dimensión social y cultural, y aborda problemas desde una perspectiva

histórica. Esta investigación se soporta en la influencia y principios propuestos por Jerome Bruner que vincula el constructivismo sociocultural de la escuela soviética de Vigotsky y con propuestas más actuales, como la psicología cognitiva. Este trabajo además, se organiza en nueve capítulos, que con un claro rasgo analítico, no es sólo una síntesis y recuento de los paradigmas que considera fundamentales para repensar la educación y la escuela en la actualidad, sino que es un puntual y detallado escrito acerca del aprendizaje y el desarrollo que va tejiendo distintas problemáticas educativas, tanto por los periodos del desarrollo desde la infancia hasta la juventud e inserción a la vida adulta del trabajo, como por los distintos niveles escolares, desde la educación básica hasta la superior.

Estrategias de aprendizaje

Se seleccionaron cinco trabajos publicados acerca de las estrategias de aprendizaje, cuyo interés primordial son aquellas estrategias específicas para mejorar la habilidad lectora y el aprendizaje de las matemáticas (Ángeles-Gutiérrez, 2003; Gutiérrez-Rico, 2008; Martínez-Sánchez, 2002; Mézquita-Hoyos *et al.*, 2006; Torreblanca-Navarro y Rojas-Drummond, 2010). Los temas se refieren a las estrategias de aprendizaje y a los hábitos de estudio para contenidos específicos, a las habilidades de observación, a la autorregulación, a la mediación en el proceso de aprendizaje y a las estrategias cognitivas y meta-cognitivas. Sólo un trabajo hace referencia a la importancia del lenguaje en la interacción y mediación del aprendizaje (Torreblanca-Navarro y Rojas-Drummond, 2010).

Hay un interés destacado por el diseño de instrumentos de evaluación de corte psicométrico, y la medición de las estrategias generales y específicas. Sólo un trabajo estudia las estrategias que fomentan el aprendizaje significativo con otros instrumentos, como el caso del estudio de Martínez-Sánchez (2002: 61), que aborda cómo el

...portafolio es un mecanismo de evaluación del aprendizaje. Las categorías generadas son: a) relativas al proceso de aprendizaje como el conocimiento de los avances y los logros, y la reflexión sobre el aprendizaje, la síntesis y la integración de los aprendizajes; b) las relativas al desarrollo de habilidades como

el orden y la organización, la responsabilidad, la creatividad, el esfuerzo y la dedicación, la aplicación y otras menores.

Los temas, enfoques, referentes teóricos y profundidad es muy variable incluso entre estos cinco estudios. Por lo que es difícil establecer conclusiones fundamentales más allá de la preocupación por dos temas: la autorregulación y las estrategias de aprendizaje, vistas más como hábitos de estudio que como pensamiento estratégico o habilidades del pensamiento.

Dos trabajos destacan en el tema, el primero por su solidez teórica, metodológica y los resultados que consiguen, es el de Torreblanca-Navarro y Rojas-Drummond (2010: 58), el cual tiene por objetivo analizar:

...las estrategias de aprendizaje desplegadas por estudiantes de Psicología al participar en un taller para desarrollar habilidades de observación mediante un *software* educativo en un contexto tecnológico multimedia. Dichas estrategias se abordaron desde una aproximación socioconstructivista...

Acercas del método de investigación este trabajo examinó:

...de una manera novedosa, las estrategias de aprendizaje desplegadas por los estudiantes en un entorno social y tecnológico. Dicha originalidad consistió en haber abordado los procesos cognitivos de esas estrategias desde un punto de vista social a través de los intercambios comunicativos entre pares (más que con el profesor) y de las interacciones con el artefacto tecnológico ..., un primer aspecto a destacar a partir del análisis de los datos fue que el entorno social y tecnológico propuesto en este trabajo propició que los alumnos asumieran un rol muy activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, resultado que confirma los señalamientos hechos por diversos autores de la aproximación socioconstructivista acerca de las ventajas de este tipo de contextos educativos... El análisis del *grado de participación de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje* permitió cuantificar y considerar esa participación como activa por parte de los estudiantes, pero además es importante subrayar que sus intervenciones también fueron... en términos cualitativos... El análisis de las intervenciones e interacciones de los estudiantes en términos de las *estrategias cognitivas predominantemente utilizadas por los alumnos al desarrollar sus habilidades* posibilitó ahondar en esos procesos de carácter cualitativo desplegados por los alumnos... (Torreblanca-Navarro y Rojas-Drummond (2010:79-80).

El segundo trabajo, por su importancia académica, es la publicación –como artículo– de la conferencia magistral al congreso de 2001 del COMIE que presentó Amestoy-De Sánchez (2002) acerca de la investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento, la cual es un claro ejemplo de la importancia por lo cognoscitivo desde la posición teórica que equipara la idea de pensamiento a la de inteligencia, perspectiva de la cual deriva la definición de habilidades del pensamiento, medibles y que pueden ser condicionadas, programadas y modificadas.

En contraste, y acerca de la autorregulación destacan dos tesis de doctorado (Salvador-Cruz, 2006; Hernández-Rojas, 2006), que si bien ambas exploran la autorregulación en la comprensión y composición de textos, tienen la perspectiva estratégica y conceptual de sus marcos epistemológicos, hecha tanto con niños otomís (Salvador-Cruz, 2006), como con jóvenes (Hernández-Rojas, 2006) de secundaria, bachillerato y universitarios, a través de entrevistas semi-estructuradas y reportes verbales de pensamiento en voz alta, cuyos hallazgos se refieren a cambios cualitativos entre las epistemologías textuales, los modelos conceptuales de lectura y de escritura, así como diferencias cualitativas en las actividades estratégicas y autorreguladas de índole evolutiva en cada dominio estudiado. El estudio de Salvador-Cruz (2006:5), aporta acerca

...de construcción de categorías de análisis en las que se reflejaron los componentes de autorregulación: volición, planeación, propuesta de acción, verificación y evaluación. En la tarea de lectura se estudiaron factores internos: creencias, activación de conocimientos previos y cognición situada... Se observó que el componente de la autorregulación que más se activa fue la volición, los aspectos que más contribuyen al logro de la comprensión lectora se refieren a la activación de los conocimientos previos y la cognición situada...

Acerca del *aprendizaje cooperativo y colaborativo*, es notorio que no se investiga este tema en aula y contextos presenciales, sólo se estudia en entornos virtuales (Dávila y Velásquez, 2007). De igual modo que el tema de estrategias de aprendizaje, la técnica o método para fomentar el aprendizaje colaborativo y cooperativo se estudia sólo acerca de asignaturas o disciplinas como las matemáticas, la química, etc., para mejorar el rendimiento académico (Salazar-Carballo, Humberto y Canto-Herrera, Pedro José; 2002). Resalta

una tesis de maestría acerca del aprendizaje cooperativo al colaborativo en el aula universitaria desde un enfoque humanista (Castillo-Calzada, 2003: iv) que analiza

...diversos aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje en el salón de clase que involucran las relaciones interpersonales entre los alumnos y entre el profesor y los alumnos. Estas relaciones interpersonales se expresan mediante actitudes... desde el enfoque humanista de Carl Rogers: la aceptación, la empatía y la congruencia practicadas tanto por el profesor como por los alumnos. También se valoran las actitudes que son producto de la implantación de la técnica de aprendizaje cooperativo en el salón guiadas por la teoría de los hermanos Johnson...

Esta tesis es un estudio de caso con grupo experimental y control para la implementación de la técnica cooperativa con enfoque humanista de no directividad, que cede la responsabilidad del aprendizaje y la toma de decisión a los estudiantes, quienes exploran y vivencia, por vez primera en un ambiente formal escolar, el aprendizaje por cuenta propia. Los resultados muestran, cómo estudiantes, con quienes se trabaja el enfoque centrado en la persona y la técnica de aprendizaje cooperativo, expresan conductas de responsabilidad, trabajo en forma independiente, y mayor autorregulación. Se concluye que el proceso del grupo desembocó en resultados de aprendizaje colaborativo, pues la socialización y la relación con el otro como persona, se convierte en el aula en una dimensión fundamental del aprendizaje participativo y de manera autónoma.

Motivación, actitudes, atribuciones y expectativas para y acerca del aprendizaje

Se identificaron nueve artículos de investigación publicados en México, pero sólo cinco fueron hechos con población mexicana (Aguilar-Riveroll, 2009; Flores-Macías y Gómez-Bastida, 2010; García-Garduño y Organista, 2006; Ramos-Juárez y Esquivel-Alcocer, 2002; Febles, Álvarez-Icaza y Guzmán-Silva, 2006), y una tesis de licenciatura —notable por su calidad— (Rodríguez y Urteaga, 2005) que estudian a estudiantes escolarizados en la escuela secundaria hasta la superior, los temas son: 1) motivación —intrínseca y extrínseca, de logro, en el transcurso de la vida escolar, y su relación con el rendimiento

y desempeño académicos—, y las expectativas; 2) las atribuciones de éxito y fracaso, la percepción de autoeficacia y las actitudes hacia el desempeño escolar; 3) los hábitos de estudio, y 4) la construcción de sentido dentro del aprendizaje colaborativo.

Las principales conclusiones a las que llegan los estudios con estudiantes universitarios se refieren a que:

...a pesar de que la carrera de maestro está inmersa en circunstancias más favorables que en el pasado, la motivación extrínseca sigue jugando un papel determinante para su elección [...] Es probable que los jóvenes que ingresan a estudiar la carrera de maestro por motivos extrínsecos, y que después se convierten en maestros en ejercicio, estén menos satisfechos y sean menos autónomos y comprometidos con la tarea de educar, que sus contrapartes que ingresaron por motivos intrínsecos... (García Garduño y Organista, 2006: 14).

...En lo que respecta al motivo principal por el cual ingresan las estudiantes a la licenciatura es por la realización personal, seguido por la superación [...] Dentro de los obstáculos que las estudiantes manifestaron tener para seguir estudiando... un 47.2% expresa no tenerlos... y un 28.3% manifiesta falta de recursos económicos [...] Respecto de las expectativas fue interesante encontrar que la mayoría de las estudiantes piensa casarse y tener hijos, además de trabajar y estudiar... (Ramos-Juárez y Esquivel-Alcocer, 2002: 71).

Y Febles, Álvarez-Icaza y Guzmán-Silva (2006:16) concluyen que:

...la mayor relación con el desempeño general fue con respecto al promedio de preparatoria ($r=.495$), por lo que podemos concluir que los resultados de este estudio demuestran que ... el mejor predictor de desempeño futuro es el desempeño pasado [y no la autoeficacia]...

La tesis elaborada por Rodríguez y Urteaga, (2005) realizada con estudiantes de nivel superior de la carrera de Psicología, muestra cómo los procesos de significados en el aprendizaje, pueden pensarse como procesos dinámicos de co-construcción de contextos psicológicos producto de sentidos, cualidades relacionales y comunicativas, que funcionan como base motivacional de la co-construcción de significados en los grupos de aprendizaje.

El estudio de Aguilar-Riveroll (2009: 7-10) destaca por realizarse con estudiantes de bachillerato y por la atención a los temas medioambientales, así:

...el objetivo principal del estudio fue comparar las actitudes y valores de los estudiantes con relación al cuidado y conservación del medio ambiente, antes y después de una educación formal, así como identificar si existen diferencias significativas en las actitudes hacia el medio ambiente dependiendo de la ubicación geográfica [y] determinar, con base en la variable ubicación geográfica [ciudad de Mérida e interior del Estado] si la educación formal contribuye a lograr en los escolares un cambio de actitudes favorable hacia el medio ambiente e identificar las estrategias de enseñanza que más contribuyen a dicho cambio.

Se encontró que la educación formal basada en estrategias constructivistas sí constituye una herramienta útil para el cambio de actitudes; sin embargo, los resultados señalan que hubo un cambio más profundo en los bachilleratos ubicados en el interior del Estado.

El único estudio que se refiere a los alumnos de educación básica es el que se hizo con jóvenes de secundaria (Flores-Macías y Gómez-Bastida, 2010:14-15) cuyos resultados indican que:

...no es apropiado referirse a la motivación como un estado existente o no, sino reconocer que sin distinción entre alumnos todos están motivados de distinta manera. Se puso de manifiesto la importancia de analizar cómo el rendimiento académico se relaciona con la forma en que se participa en las actividades escolares pues la huella que dejan en ellos estas actividades difieren entre los alumnos de bajo rendimiento cuyas atribuciones se refieren: al maestro, la suerte, la dificultad de la tarea; y en cuanto a la meta de desempeño consideran importante: el juicio social y calificaciones, y el alto rendimiento [atribución: el esfuerzo, autoeficacia, meta de maestría: aprendizaje] No obstante, sus diferencias, existen regularidades en el transcurso de la vida escolar de hombres y mujeres. En los tres años de la secundaria incrementa el interés por las calificaciones [meta de desempeño] y hay mayor tendencia a atribuir éxitos y fracasos a causas externas. Se observan diferencias entre hombres y mujeres no significativas. La escuela promueve más una motivación que orienta a la mayoría hacia la dependencia y los distancia de la posibilidad de estar motivados a

aprender de manera autónoma y sentirse capaces de lograrlo. Solo unos cuantos, los de alto rendimiento lo logran.

Los temas ausentes

La motivación incluye, tanto la tendencia de aproximación como la de evitación, es decir, el temor y la frustración hacia el aprendizaje en situaciones aversivas, amenazantes y productoras de ansiedad en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje, estos temas no son investigados. En la mayoría de los trabajos identificados, no hay evidencia de conocimientos fundamentales sobre la motivación que se pueda aplicar para promover la participación de los estudiantes en clase, para aprender y desarrollar talentos, o apoyar el deseo de permanecer en la escuela en lugar de abandonarla.

Los estudios no dedican atención a los temas de autoestima ni del autoconcepto del estudiante, se centran sólo en las atribuciones y expectativas en relación con el desempeño y el rendimiento académicos.

Los métodos y las técnicas

Los cinco artículos optan por el método cuantitativo. El estudio de García-Garduño y Organista (2006:5-7) tiene un diseño longitudinal de tendencias o diseño de medidas transversales repetidas, la población estuvo conformada por tres muestras de alumnos del primer y segundo semestre de una escuela normal pública de la ciudad de México —Plan 75 (144 alumnos), Plan 84 (140 alumnos) y Plan 97— (116 alumnos); para la recolección de datos se empleó un cuestionario de motivos de ingreso (García Garduño, 1983), el cual fue aplicado por primera vez con los estudiantes de la generación del Plan 75 reestructurado. Tiene mucho valor por ser un estudio riguroso, comparativo de tres generaciones de los distintos planes de estudio que ofrece datos e información importantes para comprender las expectativas y motivación de los estudiantes normalistas, para ingresar a la carrera de maestro de primaria.

Otros tres estudios tienen un diseño transversal y correlacional (Flores-Macías y Gómez-Bastida, 2010: 5-6; Ramos-Juárez y Esquivel-Alcocer, 2002: 61; Febles, Álvarez-Icaza y Guzmán-Silva, 2006: 11), que recurren a la técnica

de cuestionario o inventario que se diseñan *ad hoc* para el tema y el estudio, lo que agrega es valor científico a estos estudios, tal es el caso del estudio de Flore-Macías y Gómez-Bastida (2010: 1-2), autoras que se plantean como objetivo principal, entre otros:

...diseñar, validar y confiabilizar un instrumento psicométrico para indagar cómo se perciben diferentes variables motivacionales ante distintas actividades escolares típicas de la escuela secundaria mexicana, e identificar si existe una relación entre las variables motivacionales y el rendimiento académico, el grado escolar y el sexo...

Cuya pregunta fundamental se refiere a ¿Cómo se manifiesta la motivación de los estudiantes al realizar tareas académicas?

El estudio de Aguilar-Riveroll (2009:12), es un estudio descriptivo y comparativo con un diseño pre-experimental de preprueba-postprueba, con un grupo control que entrevistó a 18 profesores y la muestra del pretest se formó de 884 estudiantes de primer grado de bachillerato en 22 preparatorias de la Universidad Autónoma de Yucatán, y el post-test de 793 estudiantes. Aplicó un cuestionario sobre actitudes hacia el medio ambiente de 36 reactivos estructurados en frases que hacen referencia a comportamientos o conocimientos mediante una escala de Likert.

En suma, se recurre a métodos cuantitativos y cualitativos de estudio de caso y los cuestionarios son de uso frecuente, las pruebas psicométricas, las entrevistas y guías de observación. También hay estudios aplicados en los que se evalúan modelos y propuestas didácticas.

Dimensiones sociales y psicoafectivas del aprendizaje

Es indudable que *motivación y emoción*, son dos conceptos que la psicología ha asociado por más de un siglo, y ha demostrado que ambas se yuxtaponen, tanto en la actividad como en la mente de las personas de una manera que es difícil separar en la vida cotidiana; se sabe que la emoción es la energía que mueve el comportamiento y la motivación la que lo dirige. Es de llamar la atención, que este tema es de preocupación en los países latinoamericanos, pero ha dejado de serlo en México, en particular, para comprender los

procesos de aprendizaje, tanto de niños y jóvenes escolarizados como de personas en otros ámbitos.

Son cuatro los artículos hallados acerca de las emociones y la personalidad vinculados al aprendizaje, dos fuera del periodo revisado, pero que se mencionan por la importancia de su autor en cuanto a su trayectoria para estudiar el tema y en cuanto a su cercanía latinoamericana (González-Rey, 1999; Hernández-González, 2012), y otros dos que se publicaron en el periodo (Mar-Velasco, 2007; Mora-Torres, 2011), este hecho puede interpretarse de dos maneras: la primera, como una inercia en la década propiciada por el ímpetu evaluativo universal y su énfasis en la dimensión intelectual de la educación que soslaya los aspectos socio-afectivos en detrimento de una formación integral y su afán por la calidad educativa y la perspectiva de las escuelas efectivas (Murillo, 2011). La segunda, como un claro desinterés científico y académico que ha puesto los esfuerzos de las personas y los recursos de las instituciones en las mediciones nacionales e internacionales del aprendizaje, con serias consecuencias para el avance científico y la comprensión y solución de los problemas de clima escolar, rendimiento y desempeño académico, satisfacción, autoestima y autoconceptos de estudiantes, así como parte de un aspecto fundamental para la retención y eficiencia terminal de los estudios.

Al respecto la postura que presenta González-Rey (2000), se adscribe al constructivismo socio-cultural de Vygotski que propone una serie de ideas acerca del desarrollo:

...entre estas ideas estaban la integración de lo cognitivo y lo afectivo en formas complejas de organización de la personalidad humana, la superación de la dicotomía entre lo externo y lo interno y entre lo social y lo individual, así como el planteamiento de formas de organización complejas y procesuales de la psique, como fueron el concepto de personalidad y de funciones psíquicas superiores. También, las categorías de significación y sentido de Vygotski resultaban promisorias para el desarrollo del tema de la subjetividad... (González-Rey, 2000: 134).

La subjetividad ha sido tema de la filosofía, la sociología y la antropología desde antes que lo fuera para la psicología.

...En la psicología el término o los problemas estrechamente vinculados con ella, se han presentado desde categorías diferentes, las cuales podrían tener

importantes puntos de convergencia a través del desarrollo del tema de subjetividad. Así por ejemplo, los temas de las representaciones sociales, del sí mismo [en la forma en que lo presentan autores como Guidano, 1991 y 1994 y Mahoney, 1991] de la identidad y del imaginario social, como es usado por Castoriadis [1975 y 1982], presentan construcciones teóricas que los hacen compatible entre sí, y susceptibles de integración dentro de un nivel macro-teórico como el representado por la subjetividad... (González-Rey, 1999: 127).

Según González-Rey (1999: 1-2):

el desarrollo de la seguridad, de una autoestima positiva, de motivos orientados hacia el conocimiento, eran totalmente pasados por alto por el conductismo, como si no tuvieran ninguna relación con el aprendizaje, quedando su desarrollo a merced de la experiencia individual.

La inercia experimental positivista para el estudio de la psicología educativa en México, sigue presente sin que se tenga evidencia en la productividad acerca de la importancia aparente que ha tomado el constructivismo sociocultural o el construccionismo social (Gergen, 1996, 1992) para la comprensión del aprendizaje y del desarrollo educativo.

La escuela perdió su especificidad como sistema de relaciones, debilitándose el valor educativo de la atmósfera escolar.

...En [la concepción tradicional conductista y en los estudios de la motivación desde los paradigmas cuantitativos experimentales] el niño practica la lectura con un solo fin: leer bien, por lo tanto el entrenamiento de este proceso se reducía totalmente a la forma de expresión, prescindiéndose por completo del interés del niño por el material que lee. Aspectos tan importante como la fantasía, el interés por palabras nuevas y la capacidad para elaborar una historia, eran totalmente divorciados de las adquisiciones en la lectura... Igualmente, la mayor o menor habilidad de un niño para la lectura, no puede verse sólo en el marco de sus capacidades cognitivas específicas, debiendo analizarse [sic] con asesoría del psicólogo escolar, el nivel de seguridad del niño, su autoestimación, su capacidad para organizar sus recursos volitivos y sus propios intereses, elementos todos que deber ser trabajados en el proceso educativo... (González-Rey, 1999:2).

Los temas ausentes

Puede pensarse que los temas tradicionales acerca de los factores socio-afectivos en la escuela, no son más de interés de la investigación educativa por la ausencia de éstos en la década, por ejemplo, el comportamiento y la convivencia en el aula, el autoconcepto y la autoestima, o la socialización escolar en términos de la calidez o amigabilidad de los estudiantes y los profesores; o puede ser que los paradigmas actuales acerca de la motivación la afectividad, las emociones y la personalidad y su relación con el desempeño y el rendimiento académicos, muestren correlaciones negativas. No obstante, según Murillo y Hernández-Castilla (2011: 2-4) los estudios de la eficacia escolar, vuelven a buscar respuestas y a dar importancia a estos temas para la formación integral de los estudiantes, “mejorar el aprendizaje de los estudiantes sin duda mejorará la autoestima y el compromiso, las actitudes positivas hacia la escuela y también en sentido inverso”.

Sin pretender negar las interrelaciones entre lo intelectual, lo cognitivo y los factores socio-afectivos, los estudios aún muestran aspectos polémicos en el impacto que el desempeño académico y el rendimiento tienen en la mejora del autoconcepto y el bienestar de los estudiantes, pues mucha presión sobre los estudiantes para aumentar el rendimiento y la mejorar de calificaciones afectan y disminuyen las emociones positivas y la satisfacción con el escuela (Mueller y Dweck, 1998).

La presencia en las escuelas de las evaluaciones de corte psicométrico y su uso para procesos selectivos de ingreso a la educación media y superior, así como para la identificación de niños, niñas y jóvenes en comparación con su grupo, escuela y zona escolar, aumenta la presión para el logro y mayor rendimiento. Se desconoce si el aumento del estrés académico, tiene como consecuencia cambios socio-afectivos que puedan relacionarse con algunos aspectos del aumento en la violencia escolar entre pares, y de profesores hacia estudiantes, o con una mayor incidencia en la reprobación o deserción en la educación media y superior.

La tensión asociada al aprendizaje y al temor al error, por el clima valorativo imperante en el aula, son factores que generan inseguridad y ansiedad, elementos que constituyen verdaderos frenos para el desarrollo de los intereses y el desarrollo del niño en la vida escolar [...] Cuando el niño es ridiculizado,

agredido o rechazado, pierde confianza en la relación, se aleja de ella. La rechaza y desarrolla mecanismos muy diversos de defensa ante ella, que van desde la independencia, hasta la burla, la indisciplina y la agresión. El sentido de la escuela y de una asignatura en particular, el grado de interés, de compromiso del niño con ellas, pasan por la profundidad de sus relaciones con el maestro (González-Rey, 1999: 5).

Los métodos y las técnicas

La metodología del estudio de Mar-Velazco (2006:125-126):

...está dada por el mismo enfoque teórico [relativo a la Gestalt], es decir, la práctica se basa en la conceptualización del campo donde todos sus integrantes están implicados y son corresponsables del desarrollo del mismo. A la vez, se promueve permanentemente el contacto en sus cuatro vertientes. Cada sesión inicia con la pregunta “¿Cómo están?”. “La dinámica del trabajo en el seminario se basó en la revisión de las categorías básicas de la pedagogía de la Gestalt desde dos perspectivas: el análisis del devenir de dichas categorías y, de la mano de esto, el análisis de la experiencia propia haciendo énfasis en aspectos relacionados con las competencias profesionales del pedagogo y la propia percepción de la profesión. “Qué quiero, qué hago, para qué lo hago” son preguntas que aparecen y se discuten en el seminario. Asimismo, se revisa el propio devenir profesional, el mercado de trabajo y el ejercicio profesional, así como sus visiones y perspectivas a la luz de sus estudios en la maestría. Se trata de buscar esos intersticios en los que el sujeto hable y deje de ser hablado.

El estudio de Hernández-González (2012:119-120): “se inscribe en un enfoque de tipo sociocultural interpretativo. El trabajo estuvo dirigido a elaborar una descripción de la acción significativa de los sujetos que se expresa en las prácticas, discursos y contextos en que participan”. Se hicieron entrevistas y observaciones generales de la interacción social entre las y los jóvenes, la presencia constante de parejas y las pláticas recurrentes acerca de quién anda con quién, cómo son sus relaciones de pareja y de noviazgo. El escenario fue el CCH Sur, en la explanada localizada a la entrada del plantel.

“El trabajo de campo consistió en 20 observaciones no participantes y 14 entrevistas semi-estructuradas y a profundidad, unas de tipo grupal y la mayoría individual”.

Valoración y conclusiones

Aportes. ¿Qué aporta el EC al conocimiento en el área?

Después de este recorrido necesariamente sintético por las investigaciones sobre el aprendizaje social y situado en el periodo 2002-2011, es posible señalar en primer lugar, que éste resulta un campo en expansión. Como resultado del interés, de cada vez un mayor número de investigadores por considerar la complejidad de la realidad en que suceden el aprendizaje y el desarrollo, se incorporan diversas disciplinas y autores en su abordaje. Este interés busca romper con las aproximaciones tradicionales, básicamente desde la psicología y que se centran en los individuos.

- Los temas acerca del aprendizaje social y situado, y la relación de las emociones de los sujetos y los contextos, ha impulsado la recuperación de la complejidad educativa y escolar más allá de las disciplinas y metodologías tradicionales, es claro el alejamiento de la perspectiva acerca del aprendizaje como un asunto del individuo y sus emociones –como algo poco “objetivo”–, que en el periodo de estudio se transforma en un campo transdisciplinar de construcción de lo subjetivo.
- Las temáticas que abordan lo que le ocurre a las personas, se mantienen dentro de la mirada disciplinar social y psico-pedagógica, en donde se encuentran trabajos sobre temas como la motivación, el aprovechamiento escolar o bien el abandono de los estudios desde los individuos particulares, en contextos donde prevalece la familia y la escuela.
- Los temas más novedosos sobre las relaciones de los individuos y su historicidad, la historicidad de contextos, las tradiciones y las condiciones de los sujetos son abordados en las tesis de doctorado, las cuales –en su mayoría– trabajan en contextos no formales de educación. Lo que evidencia que son éstas tesis en específico, las que concentran una visión teórica multidisciplinar, así como metodologías novedosas. Es posible esperar, a

partir de esto, que en un futuro halla un incremento de las publicaciones de artículos o libros sobre estos temas con población mexicana.

- Se construye una noción de subjetividad colectiva e individual que implica un proceso social y otro psicológico de construcción del pensamiento, del aprendizaje y la motivación, a través de la construcción del lenguaje, de textos y de narrativas en contextos de interacción social, cultural e histórica.

¿Qué postulados –paradigmas y teorías– aportan y son predominantes?

- Los artículos publicados se concentran más en posturas teóricas consolidadas como: la sociología del conocimiento, la antropología histórica y cultural o el constructivismo social.
- Si bien existe un creciente interés por el campo del aprendizaje social y situado, a causa del reciente interés y los pocos años de ser estudiado, no ha sido posible contrastar avances o retrocesos.
- El firme surgimiento de investigaciones en distintos niveles y modalidades del sistema educativo, —principalmente de jóvenes en secundaria, bachillerato y universidad—, como en diferentes y variados espacios y actividades informales y no formales de la educación, es evidencia de la conformación de su objeto de estudio y su importancia práctica en cuanto a nuevas técnicas y métodos; como su relevancia estratégica para la comprensión de las prácticas, tanto escolares como de la ocupación y trabajo de jóvenes y adultos.
- En esta temática se incursiona en la relectura de autores clásicos y su vinculación a los nuevos paradigmas y marcos conceptuales.
- La necesidad de conceptualizar la formación integral del estudiante para el buen clima escolar y los procesos de aprendizaje.
- Se identifica el surgimiento de categorías conceptuales como: a) las relaciones sociales y afectivas en la vida cotidiana escolar, b) y el aprendizaje como experiencia y práctica, esto es, como proceso de socialización.

¿Qué aporta el EC a la práctica educativa?

- La descripción de la dimensión socio-afectiva y de la subjetividad de los jóvenes en edad escolar y universitaria.

- Se visibilizan las poblaciones y los procesos de aprendizaje fuera del sistema educativo cuya importancia es histórica y cultural, además de que ofrece información, premisas e hipótesis para recuperar contextos educativos eficaces y relevantes socialmente que orienten hacia dónde mirar para la transformación que requiere la escuela, sobre todo los niveles de secundaria y media superior.
- La importancia de las dimensiones individuales como la motivación, las expectativas y atribuciones, que son aspectos emocionales y los afectivos de la relación educativa y de aprendizaje, y su interrelación con los procesos de socialización que son el fin último de la educación.

¿Qué aporta el EC a las políticas públicas?

- La escuela es claramente cuestionada en su eficacia, eficiencia, y relevancia social para una formación integral de jóvenes, niños y niñas.
- En el rumbo hacia la mejora de la calidad del sistema educativo, de escuelas efectivas y de la mejora del desempeño y rendimiento escolares —medido a través de evaluaciones estandarizadas—, necesita acompañarse de apoyos a la investigación sobre los procesos de aprendizaje de los actores en contextos naturales y situados social y culturalmente, tanto escolares como no formales para fomentar el aprendizaje y desarrollo de los niños, las niñas y los jóvenes; esto es una formación integral.
- La necesidad de apoyar investigaciones estratégicas acerca de la formación integral de calidad, es decir, una educación que contemple la educación y desarrollo de la personalidad —aspectos socio-afectivos—, los procesos de socialización y los de la motivación —da dirección a los actos y conductas de niños, jóvenes y adultos. Sin la comprensión y consideración de la persona —estudiantes y profesores— en los procesos de aprendizaje, las metas y propósitos de planes y programas educativos para aprender durante toda la vida y para el trabajo, serán parciales y fútiles si no contemplan a la persona como unidad indisoluble con su comunidad, cultura y sociedad, sobre todo, para el bienestar, el autoconcepto positivo, la seguridad y certeza emocionales —que son el motor del aprendizaje— en interrelación con el otro y su grupo social de pertenencia e identidad.

Balance metodológico: ¿Qué método y técnicas se usan?

- Por las características del campo de estudio relativas a la dimensión subjetiva del aprendizaje, es que se aborda principalmente desde el método cualitativo, con técnicas diversas como es el uso de la narrativa, fotos, análisis del discurso, se mantienen, en un menor número los enfoques tradicionales cuantitativos a través de encuestas y cuestionarios.
- Hubo una seria restricción y limitación respecto a que no se contaron con apoyos financieros para realizar las búsquedas de tesis de posgrado directamente en las bibliotecas de los campus universitarios –que no están en línea– y cuentan con maestrías y doctorados en educación o son reconocidos por el Padrón Nacional de Posgrados del Conacyt.
- En cuanto a los trabajos de investigación, si bien se observa un interés creciente en el campo, los trabajos se han centrado básicamente en la perspectiva de los sujetos, en este sentido, cada vez sabemos más sobre qué quieren, sienten o cómo viven las realidades educativas, quedando pendiente preguntas por las formas en que se establecen las relaciones de estos sujetos y los contextos, temática que ha sido abordada básicamente desde los trabajos de doctorado: sólo dos se publicaron como libros .
- Los temas tradicionales de la psicología educativa, relativos a la motivación, las atribuciones y las expectativas se siguen investigando desde métodos experimentales y positivistas.

¿Qué tipo de publicaciones son frecuentes?

- Las tesis acerca del aprendizaje son la mayor cantidad de trabajos realizados, que incluyen las de licenciatura (235) y posgrado (46 de maestría y 16 de doctorado) —en la UNAM—. Y, aquellas identificadas —también mayoritariamente de licenciatura— en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (80), Universidad Autónoma de Tlaxcala (9) y la Universidad Veracruzana (6), como en la Iberoamericana de la ciudad de México (76); no obstante, sólo una es de doctorado y diecisiete de maestría en el periodo de interés. No obstante, el impacto es casi nulo, puesto que no derivan en publicaciones sean en revistas de divulgación o científicas.

- Las ponencias son las que siguen en segundo lugar, como las más frecuentes, pero la mayoría no ofrece resultados, son más bien reflexiones teóricas, revisiones de la literatura, proyectos de investigación o experiencias prácticas.

Agenda de investigación

¿Qué preguntas, hipótesis y lineamientos brinda para seguir trabajando? ¿Cuál ha de ser la agenda en investigación del área de aprendizaje y desarrollo para la década 2011-2022?

- Consolidar los marcos de referencia teóricos, conceptuales y metodológicos para la comprensión del aprendizaje social y situado en contextos formales y no formales.
- Visibilizar y comprender cómo aprenden las personas y los grupos sociales que se hallan en contextos diversos de construcción de conocimiento, motivación y relaciones afectivas, y que están fuera del sistema educativo o en los márgenes de la sociedad y las políticas educativas; o sólo con escolaridad básica completa o trunca.
- Dar cuenta de la importancia histórica y cultural del aprendizaje social y la transferencia del mismo para recuperar, comprender y visibilizar a las personas y sus grupos sociales en contextos educativos y de aprendizaje histórica, y culturalmente relevantes y pertinentes, que pueden ofrecer principios para la transformación que la escuela requiere al ser desafiada por la diversidad cultural, la pobreza y la globalización. Así como sus maneras de hacer, pensar y aprender en intersección con sus prácticas y ocupaciones sociales, sus comunidades y su identidad.
- Recuperar a la educación como la vía:

...del desarrollo de la personalidad del educando en cualesquiera de sus niveles, siendo ésta su función fundamental. Cuando el proceso de educación estimula una autoestima positiva, intereses, seguridad emocional en el niño, e implicación con su escuela, de hecho convierte al niño o al joven en un individuo activo, interrogador de la realidad y labrador de su propio conocimiento... (González-Rey, 1999: 3-6).

- Los vínculos socio-afectivos con profesores y entre estudiantes constituyen los procesos intermentales para la personalidad, por ende, para la formación integral y el aprendizaje.
- Los estudiantes que están en interrelación y socialización en contextos formales con los adultos de su sociedad —familia y escuela— aceptan y se apropian de dichas relaciones formales como exigencias del exterior, del ambiente, sin una construcción subjetiva, a falta de esta apropiación aprenden a vincularse con sus actividades escolares y sociales desde la evitación de la desaprobación, por el temor y la frustración, en vez de hacerlo desde un genuino interés y motivación hacia estas actividades y formas de relación y, por tanto, desarrollan una personalidad poco o nada autorregulada para el aprendizaje y la socialización.
- La importancia fundamental del lenguaje en la construcción de la subjetividad en el desarrollo de los niños, las niñas y los jóvenes, y en el proceso de convertirse en adultos que experimentan su realidad cotidiana —el mundo— a través del habla, de las interrelaciones histórico-culturales mediadas por símbolos y signos —orales, gestuales, escritos e iconográficos y plásticos—.
- La subjetividad y los procesos socio-afectivos de las personas en contextos situados y mediados cultural e históricamente para la educación —el aprendizaje y el desarrollo— de la autonomía, el pensamiento crítico y la actividad.
- Niveles de aspiración artificialmente dados y elevados que están lejos de los niveles de realización y desempeño de los estudiantes, y desproporcionados al esfuerzo individual y colectivo, y son establecidos con base en criterios y estándares valorativos externos y ajenos a su cultura, tradiciones, e identidad, modifican los motivos —y emociones— sustantivos que mueven y dirigen la autonomía, el pensamiento crítico y significativo de los estudiantes en su actividad de aprendizaje, así como el bienestar.

Bibliografía

Libros

Berger, Peter y Luckmann, Thomas (1960). *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires: Amorrortu.

- Bruner, Jerome (1988). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Barcelona: Gedisa.
- Bruner, Jerome (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, Jerome y Helen Haste (1990). *La elaboración del sentido*, Barcelona: Paidós.
- Cámara, Gabriel (Coord.) (2006). *Enseñar y aprender con interés*, México: Siglo XXI.
- Cole, Michael (1996). *Psicología cultural*, Madrid: Morata.
- Cole, Michael, Yrjö Engeström y Olga Vásquez (2002). *Mente, cultura y actividad. Escritos fundamentales sobre cognición humana comparada*, México: Oxford University Press.
- Corcuff, Philippe (2005). *Las nuevas sociologías*, Madrid: Alianza.
- Chaiklin, Seith y Jean Lave (1996). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires: Amorrortu.
- De Agüero, Mercedes (2006). *El pensamiento práctico de una cuadrilla de pintores. Estrategias para la solución de problemas en situaciones matematizables de la vida cotidiana*, México: CREFAL-UIA.
- Díaz Barriga Arceo, Frida (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*, México: McGraw-Hill.
- Geertz, Clifford (1997). *La interpretación de las culturas*, Barcelona: Gedisa.
- Gergen, Kenneth, J. (1992). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*, Barcelona: Paidós.
- Gergen, Kenneth, J. (1996). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*, Barcelona: Paidós.
- Gutiérrez Serrano, Norma Georgina (2010). *Relatos, conocimientos y aprendizaje en torno al cultivo del maíz en Tepoztlán, Morelos*, México: CRIM-UNAM y Juan Pablos Editor.
- Lave, Jean (1991). *La cognición en la práctica*, México: Paidós.
- Lave, Jean y Etienne Wenger (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral participation*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Leontiev Nikolaevich, Alexei (1984). *Actividad, conciencia y personalidad*, México: Editorial Cártago.
- Luria, Romanovich, Alexander (2000). *Conciencia y lenguaje*, Madrid: Visor.
- Ortega Ruiz, Rosario (2005). *Psicología de la enseñanza y desarrollo de personas y comunidades*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Pizá Gutiérrez, Reina Isabel, Maricela González Román y Cecilia Ivonne Bojórquez Díaz (comp.) (2011). *Estrategias Universitarias para Mejorar los Resultados de Enseñanza-Aprendizaje*, México, Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON).

- Rogoff, Barbara, Carolyn Goodman Turkanis and Leslee Bartlett (2002). *Learning Together. Children and Adults in a School Community*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Tobach, Ethel *et al.* (eds.) (1997). *Mind and Social Practice. Selected Writings of Sylvia Scribner*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Vigotsky Semiónovich, Liev (1997). *Obras Escogidas I. Problemas teóricos y metodológicos de Psicología*, Madrid: Visor.
- Wenger, Etienne (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge: Cambridge University Press.

Capítulos de Libro

- De Agüero, Mercedes y Maby Muñoz (2005). “Momentos de belleza educativa. La escuela, banda y comunidad de San Bartolomé Zoogocho”, en Zorrilla, Margarita (coord.). *Hacer visibles buenas prácticas. Mientras el debate pedagógico nos alcanza*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa-Fundación Ford.
- De Agüero, Mercedes (2007). “When women cook mole and men build a wall”, en *The Changing Face of Adults Mathematics Education: Learning from the Past, Planning for the Future*, Ireland: University of Limerick, pp. 121-136.
- Kontopodis, Michalis, Christoph Wulf, and Bernd Fichtner (2001). “Introduction: Children, Development and Education - A Dialogue Between Cultural Psychology and Historical Anthropology”, en Kontopodis, Michalis; Christoph Wulf, and Bernd Fichtner (eds.), *Children, Development and Education. Cultural, Historical, Anthropological Perspectives*, New York: Springer, pp. 1-21.

Artículos

- Abril Valdez, Elba, Rosario Román Pérez, María José Cubillas Rodríguez e Icela Moreno Celaya (2008). “¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (México), vol. 10, núm. 1 [en línea], Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido.abril.html>
- Acle Tomasini, Guadalupe (2004). “Aprendizaje y escolarización en poblaciones indígenas: retos de investigación y de práctica profesional”, en *Educación y Ciencia*, Nueva época, vol. 8, núm. 15 (29), Mérida-Yucatán: México, pp.11-25.

- Aguilar Riveroll, Ángel Martín; *et al.* (2009). “Cambio actitudinal hacia el medio ambiente en bachilleratos de Mérida y el interior del Estado de Yucatán”, en *Educación y Ciencia*, Cuarta época, vol. 1, núm. 1 (36), México, pp. 7-20.
- Amestoy de Sánchez, Margarita (2002). “La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 4, núm. 1, Ensenada-México, pp. 1-32.
- Ángeles Gutiérrez, Ofelia (2003). “Enfoques y modelos educativos centrados en el aprendizaje. Estado del arte y pr-opuestas para su operativización en las instituciones de educación superior nacionales”, México, Universidad Pedagógica Nacional (Mimeo) [en línea], Disponible en <http://lie.upn.mx/docs/docinteres/EnfoquesyModelosEducativos2.p>
- Baquero, Ricardo (2002). “Del experimento escolar a la experiencia educativa. La “transmisión” educativa desde una perspectiva psicológica situacional”, en *Perfiles Educativos*, (México), vol. 24, núm. 97-98, pp.57-75.
- Cámara Cervera, Gabriel (2010). “Un cambio sustentable. La comunidad de aprendizaje en grupos de maestros y alumnos de educación básica”, en *Perfiles Educativos*, (México), vol. xxxii, núm. 130, pp. 122-135.
- Covarrubias Papahiu, Patricia y Claudia Cecilia Martínez Estrada (2007). “Representaciones de estudiantes universitarios sobre el aprendizaje significativo y las condiciones que lo favorecen”, en *Perfiles Educativos*, vol.xxix, núm. 115, México, pp. 49-71.
- Dávila Balcarce, Gianina y Velásquez Contreras, Ángela (2007). “Evaluación de la aplicación de juegos colaborativos: Devorón y Temporal”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 2, México, pp. 1-20.
- De Agüero, Mercedes (2012). “El pensamiento práctico: consideraciones subjetivos y objetivas en la solución de problemas cotidianos”, en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, año 34, núm. 1, México, pp. 34-53.
- De Agüero, Mercedes (2011). “Conceptualización acerca de los saberes y el conocimiento”, en *Revista DECISIO*, núm. 30, (Décimo Aniversario: Saberes para la acción en educación de adultos), México: CREFAL, pp. 16-20.
- De Agüero, Mercedes; Picardi, Pablo; de Santiago, Soledad y Vega, Juan (2004). “El Adulto Mayor en la Ciudad de México: Educación, Salud y Derechos Humanos”, en *Psicología Iberoamericana*; vol. 12, núm. 3, pp. 161-175.
- Díaz Barriga-Arceo, Frida (2003). “Cognición situada y estrategia para el aprendizaje significativo”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (México), vol. 5, núm. 2, (en línea), Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>

- Febles, Álvarez Icaza, Mónica A. y Susana Guzmán Silva (2006). “Autoeficacia para presentar exámenes, hábitos de estudio y desempeño académico de alumnos de licenciatura de la Universidad del Mayab”, en *Educación y Ciencia*, Tercera época, vol. 10, núm. 19 (33), Mérida-Yucatán, México, pp. 7-18.
- Flores Macías, Rosa del Carmen y Josefina Gómez Bastida (2010). “Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 1, México, pp. 1-21.
- García Garduño, José María y Juan Organista Sandoval (2006). “Motivación y expectativas para ingresar a la carrera de profesor de educación primaria: Un estudio de tres generaciones de estudiantes normalistas mexicanos de primer ingreso”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 2, México, pp. 1-17.
- González Esquivel, Cristóbal y Celso Martínez Musiño (2010). “La biblioteca como mediadora entre comunidades de aprendizaje y la construcción del conocimiento”, en *Memorias del Coloquio Científico Internacional De la Sociedad de la Información a las Sociedades del Conocimiento. Redes y Comunidades de Saberes Compartidos*, (México), UNAM-IISUE [en línea], Disponible en http://132.248.192.201/memoires/pdf2/e_12.pdf
- González Rey, Fernando (1999). “La personalidad y su importancia en la educación”, en *Educación y Ciencia*, vol. 1, núm. 3, México, pp. 1-7.
- González Rey, Fernando (2000). “El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico”, en *Educação e Sociedade*, año XXI, núm. 70, Brasil, pp. 132-148, [en línea], Disponible en <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v21n71/a06v2171.pdf>
- Gutiérrez Rico, Dolores (2008). “Estrategias de aprendizaje en alumnos de una licenciatura en psicología. Un estudio exploratorio”, en *Universidad Pedagógica de Durango*, núm. 9, julio, pp. 75-80.
- Hernández González, Joaquín (2012). “Las relaciones afectivas y los procesos de subjetivación y formación de la identidad en el bachillerato”, en *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, núm. 135, México, pp. 116-130.
- Mar Velasco, Patricia (2007). “Un ejercicio de formación autorreferencial en la universidad. El caso del seminario-taller Pedagogía de la Gestalt”, en *Perfiles Educativos*, vol. XXIX, núm. 116, México, pp. 113-131.
- Martínez Sánchez, Nora (2002). “El portafolio como mecanismo de validación de aprendizaje”, en *Perfiles Educativos*, vol. XXIV, núm. 95, México, pp. 54-66.
- Martínez Sierra, Gustavo (2011). “Representaciones sociales que poseen estudiantes de nivel medio superior acerca del aprendizaje y enseñanza de las Matemáticas”, en *Perfiles Educativos*, (México), vol. XXXIII, núm. 132, pp. 90-109.

- Melchor Aguilar, Jaime y Rendón Sosa, Javier de Jesús (2001). “La propuesta cognitiva de Liev Semiónovich Vygotski”, en *Educación y Ciencia* (México), vol. 5, núm. 9 (23), pp. 11-20.
- Mézquita Hoyos, Yanko, *et al.* (2006). “Relación entre la autorregulación y la comprensión de textos escritos”, en *Educación y Ciencia*, Tercera época, vol. 10, núm. 19 (33), Mérida-Yucatán, México, pp. 35-44.
- Mora Torres, Martha, Ana Lilia Laureano Cruces y Perla Velasco Santos (2011). “Estructura de las emociones dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje”, en *Perfiles Educativos*, vol. xxxiii, núm. 131, México, pp. 64-79.
- Mueller, Claudia, M. y Carol, S. Dweck (1998). “Praise for Intelligence Can Undermine Children’s Motivation and Performance”, en *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 75, núm. 1, pp. 33-52.
- Murillo, Javier F. y Reyes Hernández Castilla (2011). “Factores escolares asociados al desarrollo socio-afectivo en Iberoamérica”, en *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 17, núm. 2, Valencia-España, pp. 1-23, disponible en <http://www.uv.es/RELIEVE/v17n2/indicev17n2.htm>
- Ramos Juárez, Rocío Selene y Landy Adelaida Esquivel Alcocer (2002). “Motivación hacia el estudio, expectativas y características familiares de mujeres inscritas en una licenciatura en psicología”, en *Educación y Ciencia*, Nueva época, vol. 6, núm. 11 (25), Mérida-Yucatán, México, pp. 61-73.
- Sagástegui, Diana (2004). “Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado”, en *Sinéctica*, (México), núm. 24, febrero-julio, pp. 30-39.
- Salazar Carballo, Humberto y Pedro José Canto Herrera (2002). “Aprendizaje cooperativo en la enseñanza de las matemáticas”, en *Educación y Ciencia*, Nueva época, vol. 6, núm. 11 (25), Mérida-Yucatán, México, pp. 75-85.
- Sanabria Guerra, Zulayma y Víctor Carrillo Camargo (2010). “Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje en la Praxis Educativa para la Formación Reflexiva y Práctica”, en *Educación y Ciencia*, Cuarta época, vol. 1, núm. 2 (37), Mérida-Yucatán, México, pp. 109-132.
- Sánchez Vázquez, María Alejandra, Antonieta Kiyoko Nishikawa Aceves, Graciela Cordero Arroyo, y Norma Bocanegra Gastélum (2008). “La colegialidad invisible en la educación básica”, en *Perfiles Educativos* (México), vol., xxx, núm. 119, pp. 55-71.
- Serrano González Tejero, José Manuel y Rosa María Pons Parra (2011). “El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (México), vol. 13, núm. 1 [en línea], Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>

- Torreblanca Navarro, Omar y Sylvia Rojas Drummond (2010). “Mediación tecnológica para el desarrollo de habilidades de observación en estudiantes de Psicología: un enfoque socioconstructivista”, en *Perfiles Educativos*, vol. xxxii, núm. 127, México, pp. 58-84.
- Valdés Cuervo, Ángel Alberto (2004). “Evaluación de las estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos escritos en estudiantes de preparatoria”, en *Educación y Ciencia*, Nueva época, vol. 8, núm. 16 (30), Mérida-Yucatán, México, pp. 61-68.
- Vargas Beal, Xavier (2011). “La Retrovisión Afectivo-Cognitiva Intercultural en la Base de Todo Aprendizaje”, en *Sinética* (México), núm. 36, enero-junio [en línea], Disponible en <http://www.sinectica.iteso.mx/?revista=36&lang=es&seccion=historico&search.x=11&search.y=12>
- Vitorio Pavan, Jorge; *et al.* (2008). “La construcción de las diferencias en el espacio universitario: un análisis desde las teorías sociales del aprendizaje”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (México), vol. 10, núm. 2 (en línea), Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol10no2/contenido-pavanmarquez.html>

Tesis

- Clemente Corzo, Julia (2006). “Artesanos de la madera en Chiapas de Corzo: Historia de vida y formación”, Tesis de Doctorado en Pedagogía, México: Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.
- Castillo Calzada, Filiberto Guadalupe (2003). “Del aprendizaje cooperativo al aprendizaje colaborativo: un estudio de caso”, Tesis de Maestría en Desarrollo Humano, Universidad Iberoamericana, México: Ciudad de México.
- De Agüero, Mercedes (2002). “El pensamiento práctico de una cuadrilla de pintores. Estrategias de solución de problemas matematizables de la vida cotidiana”, Tesis de Doctorado en Educación, Centro de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Dugua Chatagner, Colette (2004). “La cultura en el aprendizaje escolar. Un estudio etnográfico en el nivel medio superior”, Tesis de Doctorado en Pedagogía, México: Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.
- Franco García, Martha Josefina (2009). “Formación y cruce de fronteras de jóvenes migrantes”, México, Tesis de Doctorado en Pedagogía, México: Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.
- Hernández Rojas, Gerardo. (2006). “Estudio sobre los modelos conceptuales y la autorregulación de la comprensión y la composición de textos: un análisis de sus

posibles relaciones”, México, Tesis de Doctorado en Psicología, México: Facultad de Psicología-UNAM.

Mata Acosta, Margarita Beatriz. (2009). “El tiempo y los estudiantes del SUAFLY”, México, Tesis de doctorado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.

Salvador Cruz, Judith (2006). “La autorregulación y la comprensión lectora de textos expositivos en niños otomíes”, México: Facultad de Psicología-UNAM.

Ramírez García, Rosalba Genoveva. (2010). “Cambiar, interrumpir o abandonar: La construcción de experiencias de los estudiantes en su recorrido por una institución de Educación Superior Tecnológica”, Tesis de doctorado en Pedagogía, México: Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.

Rodríguez Sánchez, Fabiola y Emiliano Urteaga-Rías (2005). “Co-Construcción de contextos psicológicos en la comunidad de aprendizaje: exploración metodológica”, Tesis de Licenciatura en Psicología, México: Facultad de Psicología-UNAM.

Velázquez Guzmán, María Guadalupe (2005). “Expresión de valores en los adolescentes en la Escuela”, Tesis de Doctorado en Pedagogía, México: Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.

CAPÍTULO 3

APRENDIZAJE PARA LA VIDA Y EL TRABAJO CON PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

Ana María Méndez Puga¹
Gloria Elvira Hernández Flores²
María Rosalba Canseco Aguilar³
José Carlos Cortés Zavala⁴
María de Lourdes Vargas Garduño⁵

Introducción

Para dar cuenta de lo que se entiende por aprendizaje no hay un concepto unívoco. No hay entonces un solo concepto y teoría que permitan dar cuenta de cómo se aprende o de darle relevancia al hecho de seguir aprendiendo, o cómo se elige lo que se aprende. El nombrar de una forma a otra al proceso o diferentes procesos, ya implica el asumir de cierto modo al aprendizaje. Ahora bien, en la construcción del tema en torno al aprendizaje con personas jóvenes se fueron encontrando varias de esas miradas, sin que ello implique

¹ Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Facultad de Psicología, Profesora-Investigadora Titular.

² Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), División Académica Ecatepec, Docente Investigadora.

³ Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco; Área académica: diversidad e interculturalidad.

⁴ Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Facultad de Psicología, Profesora-Investigador Titular.

⁵ Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Facultad de Psicología, Profesora-Investigadora Titular.

necesariamente un análisis de éstas, sino el ir tratando de identificar lo que ha constituido un aporte para comprender los procesos de aprendizaje. Este texto se propone dar cuenta de esos aportes que se produjeron en la década 2002-2011 en torno al aprendizaje de las personas jóvenes y adultas. Se parte de la revisión de algunos antecedentes relevantes, antes de dar cuenta de las investigaciones.

En la década de los ochenta cobró cierto auge el tema del aprendizaje de las personas adultas, tratando de diferenciarlo del aprendizaje de las niñas y niños. No obstante, también surgieron voces que insistieron en que se trata del aprendizaje en los seres humanos y lo único que había que entender eran las posibilidades y dificultades del sujeto joven o adulto. En Londres, en 1988 se publicó el libro de Mark Tennant *Adulthood and learning. Psychological approaches* para explicar el aprendizaje en la vida adulta, en relación con la educación de adultos. Se tradujo al español en 1991, buscando llenar cierto espacio que ayudara a pensar en la especificidad del aprendizaje, aunque no necesariamente se retomó lo planteado por el autor de asumir a “la psicología como disciplina base para la educación de adultos”. Lo que sí quedó claro, fue la definitiva necesidad de plantearse preguntas en torno a qué sucede con aquellos que no han acudido a la escuela y no tienen los referentes de la misma para acercarse a los objetos de conocimiento, o bien, que aun y cuando acudieron, han dejado de hacerlo. El hecho de que estas personas aprendieran desde prácticas específicas, evidenció la necesidad de acudir a ciertas teorías psicológicas que estaban más cercanas para plantearse como centro de la reflexión las prácticas de los sujetos, enfatizando así la idea de una práctica contextualizada o situada.

Por otro lado, en esa época se abrieron dos vertientes de discusión que se evidencian en el libro, —aunque no necesariamente fueron generadas en esta obra—: por un lado, el tema del aprendizaje en grupo y, por otro, el de los estilos de aprendizaje. Esto propició ciertas posturas para indagar desde qué estilo aprende cada persona y en función de ello enseñar, sin embargo, esa visión mantenía en el educador la responsabilidad de enseñarle como el otro requería y lo que necesitaba, en función de sus necesidades de aprendizaje. Esto urgió a ir más allá del “estilo” y en propiciar el que las personas jóvenes y adultas, intentaran otras formas de aprender, porque justo, también se empezó a comprender que para muchas personas, acceder a nuevas formas, implicaba interactuar con otros que las utilizaban y las ponían en juego al momento de actuar sobre los objetos de conocimiento, es decir, que si bien existía esa diversidad en las formas de aprender, también era posible aprender a aprender.

Un año después, en 1989, también en Londres, se publicó el libro *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación. El triángulo cautivo*, de Usher y Bryant —traducido al español en 1992—, en el cual se discutían los problemas metodológicos de la investigación en este campo, en la que no había un solo triángulo entre teoría, práctica e investigación, también había otros entre conocimiento técnico, práctico y teórico; contexto, cotidianidad, práctica; política, inequidad, distribución del conocimiento; investigadores, educadores, personas adultas, entre varios que se podrían plantear. Lo que llevó a discutir estos triángulos, nuevamente desde las teorías psicológicas como base de la educación de adultos; asimismo, la idea de transdisciplinariedad en el campo abonó a la problematización, en particular, la posibilidad, desde los diferentes triángulos, de retomar aprendizajes para ser pensados en relación a los contextos específicos; es decir, como ya se había mencionado, en tanto prácticas situadas.

Desde esa perspectiva del aprendizaje situado, una de las autoras que se retoma en este estado del conocimiento, considera que las personas adultas están orientadas a la solución de problemas cuando participan de una comunidad de práctica, lo que implica que lo cognitivo, afectivo y la acción se integran ante una demanda específica del colectivo o de la tarea a realizar, todo esto propicia los procesos de aprendizaje. Señala además, que esto da cuenta de diferencias importantes entre la manera en que aprenden las personas adultas —respecto a los jóvenes—, atendiendo a un proceso al que denomina “estructura integradora” haciendo referencia a Knowles (2001: 69-72 en De Agüero, 2005). Estas diferencias remiten a la posibilidad de un pensamiento autónomo y autodirigido hacia el desempeño de los roles sociales asignados, que en gran medida, exigen la toma de decisiones para resolver problemas; este pensamiento autodirigido está vinculado a la experiencia que es parte de esa “estructura integradora” para aprender.

Ahora bien, ¿por qué incluir en este estado del conocimiento en el área 1, Aprendizaje y Desarrollo, un apartado específico sobre la especificidad del aprendizaje en los jóvenes y adultos? La respuesta es que obedece a tres razones: la primera está en función de que justo el área 1, aprendizaje y desarrollo, alude a una visión evolutiva, lo que implica pensar el aprendizaje en las diferentes etapas de la vida; la segunda considera el Aprendizaje a lo largo de la vida, perspectiva vinculada al concepto de educación para la vida, que está en la base de los compromisos internacionales que México ha signado y que suponen no

sólo el desarrollo de programas, también demandan la posibilidad de propiciar estudios que vayan dando cuenta de cómo esa visión cobra sentido y posibilita la inclusión de la población en todas las edades; finalmente, la tercera razón está en función de dar relevancia al trabajo que se viene haciendo en México en varios estudios sobre aprendizaje en personas jóvenes y adultas que son parte de programas educativos —del Estado o de la sociedad civil—, o de proyectos productivos, proyectos de transformación o de experiencias político-educativas que están en la base de algunos movimientos sociales.

En ese marco, es importante considerar también que en la comprensión del aprendizaje en las personas jóvenes y adultas, hubo investigaciones y perspectivas que incidieron en la manera en que hoy se configura la investigación en el campo: por un lado, está el trabajo de Emilia Ferreiro sobre “Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura” (1983) que debido a su relevancia y la de la autora, fue publicada nuevamente por CREFAL en el libro *Alfabetización de niños y adultos. Textos escogidos* (2007). Por otro lado, en la siguiente década en los noventa, se publicaron resultados de investigación acerca de cómo aprenden las personas jóvenes y adultas no alfabetizadas, destacando los estudios de Judith Kalman, Alicia Ávila y Mercedes de Agüero. De estas tres autoras se documentaron las investigaciones en el estado del conocimiento pasado, 1991-2001. De igual modo, el libro sobre las *Necesidades educativas básicas de los adultos* publicado por el INEA en 1995 y que reseñó las que constituían las principales preocupaciones de la década, puso sobre la mesa la idea de una educación que, para ser relevante, debería atender a las necesidades de los sujetos y centrarse en su aprendizaje (Schmelkes y Kalman, 1995), lo que implicaba generar propuestas diversificadas en función de los contextos específicos, considerando la voz de los actores. Con ese documento también se puso en evidencia la necesidad de mayor investigación en torno al aprendizaje.

Se enfatizó en la década pasada y en la actual el tema del aprendizaje en tanto fenómeno que se realiza dentro y fuera de la escuela, en relación con los contextos específicos. Ahora bien, no son muchos los investigadores o investigadoras interesados en pensar el aprendizaje en el campo de la educación con personas jóvenes y adultas, y en cómo los sujetos que participan de él, aprenden y se apropian del conocimiento, o cómo desde lo que saben comprenden lo nuevo y lo transforman para apropiárselo, cambiando con ello a su contexto y a sí mismos. Así, en la década que nos ocupa en este estado del conocimiento viene bien detenerse a

pensar en el aprendizaje en este campo específico con todos los nuevos triángulos que emergen desde la migración, la pobreza y la violencia social, o desde las nuevas tecnologías, el desempleo y la necesidad de nuevas competencias, o desde la desesperanza, las oportunidades y los cambios a la educación que demandan los jóvenes actuales; todo lo cual implica que este estado del conocimiento se construya desde las investigaciones dentro y fuera de los espacios de aprendizaje tradicionales —cursos y programas para personas jóvenes y adultas, situaciones de la vida misma en las que se propician aprendizajes de manera intencionada, como son los que se demandan para ser un buen artesano, para moverse en cierto contexto o desde los movimientos sociales—.

La elaboración del estado del conocimiento

El tema del aprendizaje en la vida adulta y en la juventud, no se incluyó de manera específica en los otros estados del conocimiento, no obstante, algunas investigaciones sobre el tema sí se incluyeron. Ahora bien, en la Educación con Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), que abarca programas de alfabetización, educación básica, formación para el trabajo y las diferentes actividades que realizan las organizaciones de la sociedad civil y algunos organismos de gobierno, se buscó que al nombrar el campo de manera más pertinente, fuera posible vincularlo con la visión de género y con los jóvenes con los que se trabaja cada vez más, de manera específica, todos aquéllos en contexto de pobreza y exclusión. Así pues, en este capítulo se incluyen investigaciones que buscan dar cuenta del aprendizaje en personas jóvenes y adultas en contextos de pobreza y exclusión. En procesos vinculados a la escuela y fuera de ella, a lo largo de la vida, en diferentes situaciones y ante demandas o necesidades específicas.

En función de lo anterior, un elemento de definición de este tema es el estado del conocimiento sobre la educación de las personas jóvenes y adultas en el área 10, de tal suerte, que gran número de los materiales revisados en ese estado sirvieron para comprender lo sucedido en investigación en educación, también sirvió para identificar lo que se investigó en torno al aprendizaje. De igual forma, el contexto constituyó un punto de partida importante, así como los elementos de historicidad que le dan forma a varias líneas de generación y aplicación del conocimiento, en particular, las relacionadas con el aprendizaje de la lengua escrita y la matemática, que han estado presentes en los programas de alfabetización a lo largo de varios años.

En esta década, México se caracterizó por el incremento de pobreza y de la violencia social, los movimientos poblacionales, la falta de empleos, los cambios ambientales, entre otros. De acuerdo con el CONEVAL (2011), 52 millones de personas, que representan 46.2% de la población, están en situación de pobreza; el incremento en la población general en más 14 millones entre 2000 y 2010, implicó una modificación de 97.5 a 112.3 millones; y de igual modo, el incremento en los jóvenes, de 19.06 a 20.88 millones de personas entre 15 y 24 años de edad.

Considerando lo anterior y a pesar del incremento en la cobertura educativa, las condiciones de pobreza y vulnerabilidad en varias comunidades, obligaron al abandono de la escuela a edades más tempranas; la búsqueda de empleos y las complejas condiciones de la vida cotidiana propiciaron la poca incidencia de los programas educativos dirigidos a la población joven y adulta, existiendo aún hoy casi 32 millones de personas en situación de rezago educativo, población casi igual a la del año 2000, que está demandando aprender para adaptarse mejor a esos cambios, pero que no encuentra la manera de hacerlo (INEGI, 2010).

Esto no significa que en México no se haya hecho nada en materia educativa dirigida a la población joven y adulta, están desde luego el trabajo sostenido del Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA) con el Modelo de Educación para la vida y el trabajo (MEVYT), además de la serie de acuerdos con instituciones como la Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol) y los programas y materiales dirigidos a la población indígena, por los cuales el INEA recibió un reconocimiento. Así como los programas y proyectos desarrollados en los estados, orientados a mejorar las condiciones educativas, la salud o el desarrollo de habilidades para el trabajo. Desde varios de estos programas es que los investigadores e investigadoras pudieron realizar sus trabajos, con los y las participantes en ellos.

También es relevante mencionar los acuerdos internacionales que orientaron, en cierto modo la política educativa y que permitieron pensar la educación y el aprendizaje, en particular: El Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización (UNESCO, 2003- 2012), Metas Educativas 2021 (OEI, CEPAL, SEGIB, 2010), el Plan Iberoamericano (OEI, 2008). Al mismo tiempo, están los documentos internacionales derivados de análisis de la situación educativa, por ejemplo, el Informe Mundial sobre el aprendizaje y la Educación de Adultos (UIL/UNESCO, 2010).

Por otro lado, entre las universidades y centros de investigación, que han investigado en torno a estos temas, están: la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), el propio INEA, el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, la Universidad Iberoamericana, algunas universidades de los estados y en el plano internacional está la UNESCO-ORELAC y el Instituto de Educación de la UNESCO. El financiamiento surge de las propias instituciones y de organismos internacionales y fundaciones, en menor medida de fondos del Conacyt (sectoriales y mixtos).

Este documento y todo lo que llevó a su construcción, se elaboró por un equipo de investigadoras y docentes de: la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Asimismo, se contó con un equipo de trabajo para la búsqueda y captura de documentos. Se reconoce y agradece el apoyo financiero del INEA para la logística que hizo posible parte del trabajo realizado para este estado del conocimiento.

La *delimitación temática*, que se construyó como base, consideró los aprendizajes sociales, los aprendizajes dentro y fuera de la escuela y los aprendizajes en el trabajo, también incluyó aprendizajes en la tercera edad en situación de pobreza, de este último se encontró una investigación. Las búsquedas presenciales y virtuales se realizaron en universidades, escuelas, institutos, centros y colegios (23 de diferentes entidades del país); las bases de datos, Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE), Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe (Redalyc) y *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, así como bases de datos de instituciones y redes nacionales como INEA, CREFAL y RED-EPJA.

Los criterios para la inclusión fueron: que constituyeran productos de investigación; que se hubieran elaborado entre 2002 y 2011; que fueran investigaciones en México o sobre México; publicaciones impresas o electrónicas, tesis de posgrado con grado obtenido; trabajos consistentes en el plano teórico y metodológico; que plantearan una discusión, diálogo o aporte al campo de estudio; y, que su objeto de estudio tuviera relación con el aprendizaje. Se incluyeron productos de investigación básica e investigación aplicada, así como ensayos fundamentados y evaluaciones.

El *corpus* que se utilizó como punto de partida tenía como primera o segunda área de inclusión a la EPJA. Las fichas se elaboraron en Word.

Se incluyeron asimismo, investigaciones y documentos que daban cuenta del contexto, así como de otras maneras de ver el aprendizaje. Con todos ellos se elaboró una base de datos en la que se utilizaron tanto las palabras clave del IRESIE, como los términos controlados de la Revista Interamericana de Educación de Adultos (RIEDA).

Se encontraron varias investigaciones que hablaban de los aprendizajes, más no asumían posturas teóricas en torno al aprendizaje, por lo que se descartaron, de igual modo, se encontraron varios documentos acerca del aprendizaje tecnológico, de los que se incluyen algunos, en los que se muestra la manera en qué se está enfocando el aprendizaje en el trabajo, en contextos laborales nuevos, en el sentido de cómo se organiza el trabajo y lo que se produce. Los materiales seleccionados se organizaron en los siguientes apartados: concepciones en torno al aprendizaje, aprendizaje a lo largo de la vida, los aprendizajes escolares dentro y fuera de la escuela —de manera particular, estudios sobre matemáticas y lengua escrita-, la importancia de la familia para promover el aprendizaje; los problemas para asegurar aprendizajes, el aprendizaje de los educadores y educadoras, los aprendizajes para la vida o aprendizajes sociales, aprendizaje y tecnología, maquiladoras, trabajo y aprendizaje. Cabe hacer notar que en la década objeto de estudio, de 71 documentos que se eligieron, 14 corresponden a Matemáticas, representando 20% del total, siendo la mayoría de ellos derivados de investigación básica; destaca el hecho de que 24% son ensayos fundamentados orientados a la reflexión del aprendizaje a lo largo de la vida una gran mayoría (cuadro 1).

CUADRO 1.

Temas de estudio	Investigación básica	Investigación aplicada	Ensayo fundamental	Evaluación	Total	%
Concepciones en torno al aprendizaje	0	1	2	1	4	6%
Aprendizaje a lo largo de la vida	1	0	9	0	10	14%
Aprendizajes escolares dentro y fuera de la escuela: Matemáticas	14	0	0	0	14	20%
Lengua escrita	6	2	2	0	10	14%
La importancia de la familia para promover el aprendizaje	5	1	1	0	7	10%
Los problemas para asegurar el aprendizaje en las personas jóvenes y adultas	2	0	1	0	3	4%
El aprendizaje de los educadores y educadoras	0	1	1	1	3	4%
Aprendizajes sociales	7	2	0	0	9	13%
Aprendizajes y tecnología	2	2	1	0	5	7%
Maquiladoras, trabajo y aprendizaje	6	0	0	0	6	8%
TOTALES	43	9	17	2	71	100%
PORCENTAJES	61%	53%	24%	3%	100%	

Es relevante considerar que 50.7% de lo publicado está en revistas y 14% en libros, seguidos de tesis, informes de investigación y ponencias, encontrándose pocos capítulos de libros. Los resultados de investigación que se publicaron en revistas son de todas las áreas, destacando los de matemáticas y los de maquiladoras, trabajo y aprendizaje.

CUADRO 2.

Temas de estudio	Artículos	Libros	Capítulos de libros	Ponencia	Tesis	Informe	Total	%
Concepción en torno al aprendizaje	2	1	0	0	1	0	4	6%
Aprendizaje a lo largo de la vida	1	2	0	0	1	6	10	14%
Aprendizajes escolares dentro y fuera de la escuela: Matemáticas	5	1	3	5	0	0	14	20%
Lengua escrita	7	1	1	0	1	0	10	14%
La importancia de la familia para promover el aprendizaje	5	1	0	0	1	0	7	10%
Los problemas para asegurar el aprendizaje en las personas jóvenes y adultas	1	1	0	0	1	0	3	4%
El aprendizaje de los educadores y educadoras	3	0	0	0	0	0	3	4%
Aprendizajes sociales	4	2	0	1	1	1	9	13%
Aprendizajes y tecnología	2	1	0	0	2	0	5	7%
Maquiladoras, trabajo y aprendizaje	6	0	0	0	0	0	6	8%
TOTALES	36	10	4	6	8	7	71	100%
PORCENTAJES	51%	14%	6%	8%	11%	10%	100%	

Las concepciones en torno al aprendizaje

En la mayoría de los autores hay coincidencia en asumir que el aprendizaje se da en contexto a partir de mediaciones con los otros, para ello retoman a autores como Vigotsky (1978), Bruner (1990), Kalman (1999) y Rogoff (1990) (revisados en Hernández, 2009; De Agüero, 2006 y Ruiz, 2005), quienes coinciden en afirmar que al estar mediado por los contextos locales o globales, el desarrollo cognitivo, se observará en las trayectorias de vida de las personas, el acceso diferencial a encuentros con situaciones de aprendizaje que les permitan apropiarse de “formas de decir”, “formas de pensar” y “formas de hacer y de interactuar”, así como a información relevante que pudiera traducirse en conocimiento. El marco teórico de varios de los estudios se ubica en la teoría de la práctica o de la actividad, en particular, destacan los planteamientos hechos en De Agüero (2006).

Se concibe al aprendizaje como proceso social de construcción del conocimiento, así como de habilidades, formas de hacer y de ver el mundo, en diversos contextos, incluida la escuela. Esto implica, como plantea De Agüero (2006), situaciones cotidianas en relación con el trabajo, el diálogo y la participación, en las que es posible la negociación del significado. El aprendizaje implica entonces, un proceso en el que las personas —independientemente de su edad, sexo, escolaridad y situación socio-económica y cultural— construyen explicaciones, interpretaciones, planes y dan sentido a su práctica. Entendiendo entonces que la cognición, implica un despliegue de mente, cultura, afectos y acción, en actividades socialmente organizadas, en las que las personas están involucradas.

De lo anterior es que resulta tan relevante la función del contexto, considerado como acciones sociales compartidas, así como la participación de los actores en dichas acciones. Dice Seda (2010) que llama la atención, cómo en los lugares donde se investigó en diferentes contextos, se da gran cantidad de interacciones a partir del lenguaje (oral y escrito) y de las matemáticas; interacciones en las que los individuos participaron porque existía un objetivo específico, inmediato y real para llevarlas a cabo; además de que siempre les agradaban. Así, cobra sentido lo aprendido, cuando son capaces de utilizar las herramientas que han adquirido en su vida cotidiana, para beneficio propio y de su comunidad. No obstante, las propuestas educativas, no logran convencer de los posibles beneficios, en tanto que no sólo no se vinculan

con los jóvenes y adultos, sino que las oportunidades de educación y trabajo que la sociedad les ofrece no resuelven su grave situación de riesgo y desventaja social, en cambio, permiten la permanencia de las mismas a lo largo de sus vidas y de las de sus descendientes (Urrutia de la Torre, 2007), de ahí que resulte importante insistir en la pertinencia de las acciones educativas, que promuevan el aprendizaje de manera diferencial.

Ese acceso diferencial en la infancia y juventud, hace que en la vida adulta, las necesidades de aprendizaje sean también diversas, lo que demanda del educador la posibilidad de identificar esas necesidades, cuya implicación, de acuerdo con Aguilar (2003), sería que la formación del educador y su aprendizaje, incluyeran el desarrollo de estas competencias. En varios de los estudios se busca promocionar el aprendizaje desde la actividad de los educadores, en diferentes espacios (Solari *et al.*, 2008), buscando el diseño de propuestas alternativas, desde el uso de las tecnologías, como lo plantea Vargas Tamés (2009) acerca de la construcción del INAEBA.

En varias de las investigaciones se habla de que en general, un signo importante del aprendizaje en la vida adulta es la autonomía y la posibilidad de un aprendizaje autodirigido. Cázares (2002) propone un modelo que apoya el diseño instruccional de cursos en línea para adultos, combinando cuatro variables: el aprendizaje autodirigido, el aprendiz adulto, el diseño instruccional y el uso de tecnología educativa. La fundamentación teórica del modelo se apoya en el constructivismo, el cual, entre otras cosas visualiza al proceso de aprendizaje como la construcción de significados a partir de la experiencia. El modelo supone que la capacidad para el aprendizaje autodirigido se identifica en la etapa adulta, aunque puede utilizarse en el diseño de cursos para diversos niveles educativos, así como para distintas edades.

Metodologías

La mayoría de las investigaciones se realiza a partir de estudios de caso con método clínico (como en las investigaciones de Ávila [2005]); se trabaja también desde marcos cualitativos interpretativos, que buscan dar voz a los sujetos, por lo que el discurso de los actores y agentes de los procesos está presente en los distintos productos de investigación. También se diseñan dispositivos, a partir de los cuales se busca indagar, desde lo que los sujetos pueden realizar.

Alicia Ávila (2005), señala que en el campo de la educación matemática, aún no se consolidan paradigmas de investigación, y que está en proceso de construcción el marco que sustente modelos de intervención pedagógica basados en los mecanismos de aprendizaje. También comenta que, tanto el planteamiento funcional como el psicosocial, enfatizaron por distintas razones la lecto-escritura, y soslayaron el significado del cálculo en la experiencia vital de los adultos, particularmente en el mundo del trabajo.

Es un hecho que en la realidad se dan procesos de aprendizaje a lo largo de la vida con sujetos emergentes, con mujeres y niñas, migrantes, jóvenes, comunidades urbanas, suburbanas, grupos constituidos como el de las mujeres “Corazón Purépecha” empleadas en las maquiladoras, o grupos de aprendizaje, a partir de un programa educativo dirigido a ellos. Por esa razón, es que los sujetos son diversos, desde empleados de maquiladoras, artesanos, jóvenes rurales o familias migrantes, todos ellos caracterizados por el contexto en el que viven, casi siempre de exclusión y pobreza. Personas que no pudieron acceder al aprendizaje escolarizado de manera convencional, pero que construyeron aquellos que les eran necesarios, en procesos de compra-venta o en cómo enseñar a sus hijos e hijas los secretos de su técnica.

Análisis cualitativo

El aprendizaje a lo largo de la vida

La posibilidad de un aprendizaje a lo largo de la vida o para la vida y trabajo, puede corresponderse con la idea de escolarización. No obstante, los elementos de política educativa que estarían en la base, implicarían la posibilidad no sólo de contar con sistemas educativos sólidos, también se requiere de programas que convoquen a las personas jóvenes y adultas a aprender en los diferentes contextos en los que interactúan, para mejorar su desempeño o para apoyarles en el desarrollo de competencias.

Lo anterior implica el acceso a la información a través de vías y materiales diferentes, además de la posibilidad de actualizarse, recuperar y aprender para mejorar aspectos de la vida, como el uso de las plantas medicinales, el cuidado del agua, el saber manipular un instrumento musical, leer con otros, aprender a nadar, mejorar las habilidades para el trabajo, aprender otra lengua, en fin,

todos los aprendizajes que la vida demanda día a día y a los que las personas se ven obligadas.

Las conferencias internacionales de educación de adultos han puesto énfasis en el aprendizaje a lo largo de la vida, el problema es que aún no se sabe cómo lograr que eso suceda, para todas y todos. Esta situación ha propiciado reflexiones que se incluyen en este tema del conocimiento por constituir una posibilidad para pensar el futuro.

El Informe Mundial sobre el aprendizaje y la Educación de Adultos, (UIE/UNESCO, 2010), en el capítulo uno “En defensa del aprendizaje y la educación de adultos”, examina la agenda de política educativa internacional y el lugar que ocupa en ella la educación de adultos. También permite reflexionar sobre la importancia que tiene situar la educación de adultos en la perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Finalmente, enfatiza las oportunidades que ofrece la CONFINTEA VI a fin de reafirmar y ganar el reconocimiento del aprendizaje de los adultos como un instrumento capital para enfrentar la marginación en todo el mundo.

El Aprendizaje a lo largo de la vida, es una visión, más que una realidad, Rodríguez (2009) y UIE/UNESCO (2010) e implica que el aprendizaje y la educación de adultos se sitúan en el centro de un cambio necesario de paradigma hacia el aprendizaje a lo largo de la vida para todos, como marco coherente y significativo para la provisión y práctica de la educación y la formación. El marco de referencia dado por el concepto de “aprendizaje a lo largo de toda la vida”, tendría que generar una “educación sin límites”. Esto significa oportunidades abiertas, flexibles y personalmente pertinentes para desarrollar el conocimiento y adquirir las competencias y actitudes que los adultos necesitan y quieren en todas las etapas de su vida. Lo que precisa ofrecer contextos y procesos de aprendizaje, atractivos y pertinentes para los adultos como ciudadanos activos en el trabajo, la familia, la vida comunitaria y, no menos importante, como personas autónomas que construyen y reconstruyen sus vidas en culturas, sociedades y economías complejas y rápidamente cambiantes (UIE/UNESCO, 2010: 14).

El aprendizaje a lo largo de toda la vida, se propone como marco integrador de todas las formas de educación y se incluye en las propuestas de orientación de la política educativa, a partir de que se considera a la educación como elemento fundamental de las posibilidades de transformación, considerando los cambios que impactan en todo el mundo y en mayor medida en los países

con mayor inequidad, esos cambios serían, entre otros, la globalización misma de los fenómenos económicos, sociales y culturales; la crisis de la economía de mercado, así como la dificultad para visualizar cambios favorables en ésta y “los procesos de modernización social y la transición hacia sociedades del conocimiento” (Torres, 2009; UNESCO, 2005 y UNESCO, 2010).

El desafío es pensar el aprendizaje a lo largo de la vida, en la condición de un país como México y sin incluir otras variables, únicamente la situación que lleva a pensar que el proceso educativo se inclina hacia el aprendizaje, habría que partir entonces, de lo que se quiere aprender, y esto remite a los sujetos, a lo que desean y a lo que deberían aprender en términos de derechos. Lo anterior significa poner al sujeto en el centro, pensar en una agenda de aprendizaje que responda a intereses y necesidades de aprendizaje reales. Por otro lado, es relevante considerar que las personas jóvenes y adultas poseen saberes y experiencias acumuladas que han implicado procesos de análisis y comprensión, por la mayoría de los y las investigadores que se incluyen en este documento.

Lo antes señalado implica un cambio de paradigma en el sentido de escolarización-enseñanza-aprendizaje, para ahora colocar el aprendizaje como eje principal y, por lo tanto, a los sujetos y su contexto, pudiendo redimensionar la exclusión y el cómo se aprende en los diferentes espacios: familia, medios de comunicación, espacios recreativos, calle, amigos, viajes, museos, instituciones de servicios, escuela, localidad, libros, trabajo, religión, juegos, TIC, etc.

Colocar al centro a los sujetos y sus contextos, así como a los procesos e historicidad que los determinan, implica retomar la idea de prácticas sociales, de aprendizajes sociales y de prácticas educativas tendientes a propiciar la construcción de nuevos aprendizajes. Un elemento fundamental que se ha encontrado, es la múltiple referencia a *aprendizajes* en plural, justo como un elemento que va más allá del espacio escolar y de los contenidos escolares, argumento no nuevo, pero que cobra vigencia en los tiempos actuales en los que adolescentes, jóvenes y adultos están replanteándose el valor de la escolarización.

A partir de CONFINTEA V y luego en CONFINTEA VI, se establece como base de la estrategia a seguir, en la educación con personas jóvenes y adultas, el término Aprendizaje a lo largo de la vida, en torno a éste se plantean algunos elementos que son fundamentales para este estado del conocimiento y para cómo en el futuro se podría pensar el aprendizaje. Destacan, entre otros, Pieck (2005), para quien el término le sugiere un “enfoque holístico” mediante

el análisis de diversos objetivos que se pueden lograr, ya sean de carácter profesional, personal, compensatorio o de reciclaje, en el marco de programas o proyectos en la EPJA; plantea también, pensar el aprendizaje como un proceso permanente y grupal, que promueva comunidades educativas y comunidades de vida, centrados en las personas jóvenes y adultas más marginadas, pero sin crear circuitos especiales que los marginen.

El interés por el aprendizaje a lo largo de la vida, se vincula con la idea de que el centro del proceso educativo en la EPJA debe estar orientado al aprendizaje, como lo señala Rodríguez Fernández (2005), quien concluye también que la educación de adultos debe centrarse en el aprendizaje y no en el logro de metas institucionales, por lo que se plantea como fundamental, desarrollar experiencias exitosas que se conviertan en referentes de procesos de educación de adultos de calidad. Por otra parte, es importante vincular orgánicamente las acciones de educación de adultos con las acciones de los programas gubernamentales: alimentación, salud y educación, así como intentar cambios radicales en la formación de los educadores de adultos y en el papel que estos agentes desempeñan en el proceso educativo. De igual manera, es conveniente ubicar las acciones de educación de adultos en el marco amplio de la promoción cultural, en el que predomine el uso de la lengua escrita. Esta centralidad del aprendizaje en diversas acciones estaría también orientando elementos estratégicos para promover el aprendizaje a lo largo de la vida.

La emergencia de temas globales como los derechos humanos, las migraciones, las crisis, la violencia social, todo ello plantea condiciones de inestabilidad y la conformación de organizaciones, también globales, como los “indignados” que pondrán de manifiesto su malestar creciente ante la situación que priva en las diferentes comunidades. Todo esto, hace necesario contemplar nuevos contenidos, nuevas estrategias y desde luego, nuevo conocimiento que ayude a comprender lo que implican para los sujetos en términos de aprendizaje. Pérez (2006), problematiza cómo los jóvenes están plateándose la disyuntiva entre abandonar la escuela o continuar estudiando, ya que además, si la abandonan, “deberán aprender a moverse en el mundo del trabajo”, si es que hay un lugar para ellos, esto pareciera ir en sentido contrario de las políticas, en tanto que los sujetos no se viven como parte de ellas.

Nava y Villa (2006), plantean la relevancia de abordar a los jóvenes y los adultos como sujetos de investigación, porque presentan particularidades que invitan a voltear la mirada hacia ellos sin importar el espacio donde continúan

sus procesos formativos o bien donde profesionalmente se desempeñan. La problemática social y escolar que los caracteriza, requiere nuevas perspectivas de análisis para dar cuenta de sus proyectos de vida, biografías, identidades, imaginarios y subjetividades.

En este marco es pertinente incluir la reflexión de Yurén (2008), quien retoma la perspectiva del aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser, al afirmar que la enseñanza escolar se ha orientado hacia el aprender a conocer y el aprender a hacer. La educación a lo largo de la vida supera la necesidad de adaptarse al mundo del trabajo y facilita que cada uno tenga la capacidad de dirigir su destino y ejercer una ciudadanía activa. Derivado de un trabajo de investigación con familias jornaleras agrícolas migrantes, señala cómo en cada comunidad se van construyendo ciertas normas y valores de los cuales niñas y niños se van apropiando, y cómo, al encontrarse en otros contextos, algunos valores entran en tensión, poniendo en cuestionamiento la eticidad habitual, propiciando la re-construcción de sus normas. En contextos como los campamentos cañeros, la interacción con otros es continua y cotidiana, no obstante, esa interacción requiere ser analizada por los sujetos, en un proceso educativo en el que puedan participar madres e hijos.

Yurén (2008), considera a la familia como uno de los factores que más se asocian con la eficacia escolar. Siendo también la familia la que va a facilitar que se trabaje con valores y con pautas relevantes que van a propiciar, junto con la escuela, el desarrollo de condiciones para un aprendizaje a lo largo de la vida. Así, la implicación, las valoraciones y expectativas de los padres de familia influyen fuertemente en la eficacia escolar y en las condiciones socioeconómicas y culturales. La familia tiene un papel relevante en la formación socio moral de los niños y niñas, y los agentes escolares saben esto, sin embargo, la resistencia que ofrecen las madres frente al poder que se ejerce desde la escuela adopta distintas formas. Para lograrlo, se requiere de un dispositivo que favorezca experiencias significativas de aprendizaje colaborativo y contribuya a provocar cambios en las representaciones que tienen las madres jornaleras en torno a la educación, la escuela, el aprendizaje, la convivencia, la ciudadanía y el autocuidado.

En los últimos años se vio cierto incremento en los porcentajes de acceso a la escolarización, pero no se ha visto gran avance en los progresos en la equidad social y calidad de la enseñanza, por ende, se hacen presentes los problemas de reprobación y deserción, carencias de aprendizajes fundamentales, como el

lenguaje y las matemáticas, de ahí, que en el diagnóstico del PNUD se señalen: a) desaceleración de la tasa de crecimiento de la matrícula, b) desigual cobertura de la enseñanza entre países, c) deficiente rendimiento académico de niños y jóvenes, especialmente de los pertenecientes a hogares de escasos recursos, d) concentración de la inversión de los más ricos, y e) múltiples ineficiencias que explican la paradoja entre niveles de inversión crecientes y niveles de rendimiento escolar decrecientes, como áreas problemáticas para la educación; por tal situación, se debe buscar la recalificación de los docentes, descentralización de la gestión, participación de todos, evaluación de impactos (Rodríguez, 2002).

En ese sentido, Jacinto (2002), ante la situación de los jóvenes en América Latina, incluido México, señala la importancia de los profundos cambios globales, que también originan cambios en los procesos de socialización y de conformación de identidades. Esta situación implica el aumento de vulnerabilidad para los jóvenes, porque si bien visualizan posibilidades, no tienen oportunidades para lograrlas; aparece mayor integración y comunicación, pero al mismo tiempo, mayor fragmentación y exclusión; también, y esto es relevante, que junto con la tendencia al individualismo, hay siempre, cierta solidaridad emergente. Esa condición aunada al incremento del consumismo, así como a la necesidad de contar con lo básico para vivir, hace que los jóvenes quieran independizarse y acceder al mundo del trabajo; sin embargo, más que el “deber ser” parece que los empuja el “deber tener”.

La segmentación del mercado laboral se vuelve discriminadora, debido a que las destrezas, aptitudes, el perfil comportamental, las redes sociales exigidas para el ingreso a los segmentos laborales modernos, son casi exclusivos de las clases más favorecidas, excluyendo siempre a los que no poseen calificaciones. Esto significa reconsiderar las relaciones entre educación y trabajo, e ir más allá de tendencias donde la educación parece subordinarse a la lógica neoliberal, ante ello, Jacinto (2002) concluye atribuyéndole importancia fundamental al aprendizaje y la convivencia social para la participación democrática, aunque no deja de alertar sobre el reto que esto conlleva y sugiere la construcción de un campo multidisciplinario para su desentrañamiento. También advierte que el sistema educativo es el distribuidor de saberes, aunque no de todos; sin embargo, si el conocimiento entraña poder, parte del proceso democrático exige la posibilidad de acceder a la mayoría de saberes. Las escuelas y espacios de aprendizaje tendrían entonces que aprender a trabajar desde la diversidad en todos sentidos, lo que implica concebir al joven en toda su complejidad y

potencialidad. Con esto, se advierte cierta posibilidad para que el aprendizaje a lo largo de la vida, comience porque sea realidad el brindar educación de calidad y mejorar la distribución del poder, así como de las posibilidades para los excluidos de acceder a mejores condiciones.

Los aprendizajes escolares, dentro y fuera de la escuela

La condición de más de 30 millones de mexicanos en situación de rezago educativo, ha orientado el desarrollo de investigaciones vinculadas a los aprendizajes de los contenidos escolares, dentro y fuera de la escuela, así como a otras temáticas que están en relación con la vida de las personas. Las dos principales áreas son: el aprendizaje de la matemática y de la lengua escrita. En el caso de la matemática, se ha indagado de manera más contundente el caso de la aritmética, en el de lengua escrita, a partir del estudio de Emilia Ferreiro y los de Judith Kalman, se han generado temas diversos con jóvenes en contextos rurales, mujeres de zonas suburbanas, todos ellos en la búsqueda de respuestas para comprender cómo se va dando el acercamiento a la cultura escrita y cómo es que las personas se van apropiando del sistema de escritura y de las formas de decir propias de lo escrito.

Matemáticas

De manera específica, lo encontrado trata de dar relevancia a diferentes aspectos, como los autores mismos señalan: De Agüero Servín (2003), analiza estrategias y procedimientos matemáticos para la solución de problemas que se presentan en las diversas tareas de personas que se desempeñan en la industria de la construcción. En 2006, revisa las áreas de investigación sobre el aprendizaje de adultos: el autodidactismo, el pensamiento crítico, el aprendizaje con base en la experiencia y las corrientes que enfatizan la idea de aprender a aprender; de igual manera, se interesa por las nuevas tendencias, el aprendizaje colaborativo y la solución de problemas. Ávila (2005b) señala la importancia del trabajo colaborativo como fundamental para apoyar el aprendizaje. Palmas Pérez y Block Sevilla (2011) consideran que la recuperación significativa de los aprendizajes construidos por los adultos contribuye

al desarrollo de alternativas didácticas, al igual que lo plantea Alicia Ávila (2005a). En general, casi todas las investigaciones se insertan en procesos de educación básica o en situaciones de la vida diaria, vinculada al trabajo y con personas con escasa escolaridad.

En la investigación de Fuenlabrada y Delprato (2009b), se plantea que las matemáticas constituyen una actividad y un proceso, además de un saber, ya que todos los grupos humanos matematizan su vida para resolver problemas de conteo, administración o medición. Al realizar la investigación se plantearon “pensar modos de abordaje del conocimiento matemático” con poblaciones que tienen el reto de mejorar sus recursos de cálculo, lo que implica que sí tienen estrategias para calcular en su proceso de venta, pero deben mejorarlas ante las demandas del colectivo de comercialización al que pertenecen. En el proceso de matematizar, identificaron cómo las mujeres tomaban decisiones vinculadas a aspectos sociales, que se volvían parte de su razonamiento matemático y que estaban en función de criterios como la equidad, el don de dar y la transparencia; relacionados con el hecho de dejar constancia, mismos que demandan el apoyo de la escritura y simbolización. Analizan también el proceso de la venta en preventa, venta, reventa, regateo y cómo en cada situación realizan tareas matemáticas relevantes que les permiten, ante todo, aprender y darse cuenta de la necesidad de mayores aprendizajes.

En esa perspectiva la investigación realizada por De Agüero (2007) en torno a la actividad de hacer mole, encontró que las mujeres utilizaban unidades de medida funcionales a su actividad, ya que podían usar cucharadas, tazas o puñados; situación similar para la conservación del mole, en la que las mujeres no pudieron dar una explicación, más allá de lo que se dice en la comunidad. Encontró que hay dificultades para la transferencia de los saberes escolares, a las actividades laborales.

Respecto a los *algoritmos usados por los adultos analfabetos*, Ávila (2005a), a partir de las respuestas que dio cada una de las personas entrevistadas, mostró que poseen estrategias distintas a las que se enseñan en el sistema escolarizado. También señaló que la adición es la estrategia universal de cálculo de los adultos no escolarizados: la resta se resuelve por medio de adiciones que permiten calcular un faltante; la multiplicación, por medio de una adición que duplica reiteradamente un valor; mientras que la división lo hace por medio de una suma iterada de un cociente hipotético. Fuenlabrada y Delprato (2005) dan relevancia a la recuperación y problematización-extensión de los

saberes previos (noción y usos sociales) de los sujetos de aprendizaje y cómo ello exige la construcción de didácticas específicas, que deben responder de manera más coherente a los posicionamientos particulares de cada persona sobre lo simbólico y sus maneras de asumir lo que saben y lo que suponen que les agrada aprender, así como sobre las temáticas tratadas en la experiencia de enseñanza. El cálculo mental que utilizan para resolver problemas de adición y de sustracción, depende de repeticiones continuas para no perder el hilo durante el proceso mental, lo cual es propio de las culturas orales. La dirección del proceso mental de resolución, tanto de la suma como de la resta, es de izquierda a derecha, esto es, que el cálculo mental que realizan es más controlable procesando primero las centenas, luego las decenas y, por último, añadiendo o sustrayendo las unidades, según el caso.

Ávila (2005a) supone diferentes grados de desarrollo en cada sujeto para los que la autora propone, provisionalmente, los nombres de *inicial*, *intermedio* y *final*. La caracterización de estos niveles emergió del análisis de los datos aportados, gracias a la existencia de patrones en las respuestas que constituyeron indicadores para cada nivel. Los sujetos ubicados en el *primer nivel* muestran, dificultades para desprenderse de los datos de su experiencia particular e introducirse en la lógica y en los datos de los problemas aritméticos planteados, funden la lógica y los datos de las situaciones hipotéticas que se les presentan con los datos de su experiencia previa, en diferentes grados y formas (permanecen aferrados a los datos de su experiencia previa; sustituyen los datos del problema, por “sus datos”; otros conservan los datos numéricos y cambian el contexto del problema; muestran cierto desprendimiento de los datos cotidianos pero, al no lograr tal desprendimiento, regresan a los datos de la experiencia; las soluciones que se logran en estos casos son erróneas ya que contienen, en parte, los datos del problema y en otra, los de la experiencia. Estas situaciones obedecen a la falta de experiencias de compra-venta que les brinden más referentes.

Aprender a escribir los números implica la construcción del sistema posicional, Ávila (2005b) señala que la escritura posicional no se comprende de una vez y para siempre. Considera que en los casos observados, la necesidad de construir nuevas respuestas colaboró en el afianzamiento y enriquecimiento de las nociones. También observó una distancia importante entre el ritmo de trabajo de los jóvenes y de las personas mayores, de hecho, la temporalidad de los procesos de unos y otras resultó incompatible. Además, insiste en la relevancia del trabajo grupal para promover el aprendizaje.

En esa perspectiva, desde la teoría de la actividad, De Agüero (2005 y 2006) considera que las comunidades de práctica, son comunidades de aprendizaje, ya que asume que cuando las personas se involucran en situaciones y actividades que exigen la toma de decisiones, en realidad se involucran en procesos de aprendizaje. Asume que el pensar, sentir y actuar en el caso de las personas adultas, implican ante todo un proceso autónomo y autodirigido hacia la resolución de problemas. De su investigación ofrece conclusiones importantes, en particular, insiste en la relevancia de la participación y el compromiso para el logro colectivo de un objetivo propuesto; observa que hay una importante relación entre el proceso y los estilos de aprendizaje y la actividad y ocupación que ejercen; urge a reconocer y hacer explícito, junto con las personas adultas, lo que ellos saben y plantea que este conocimiento tácito no siempre puede traducirse a códigos alfabéticos o matemáticos, pero convive con el conocimiento explícito de los que tienen más dominio y experiencia en la actividad particular de referencia.

De Agüero (2006), considera la posibilidad de resolver matemáticamente las tareas prácticas que se dan entre consideraciones objetivas, consideraciones subjetivas y procedimientos y estrategias matemáticos que resultan de la puesta en relación de ambos tipos de consideraciones. Señala que cuando el nivel de la actividad es bajo, el sistema se complejiza y exige la construcción de estrategias. A diferencia de Scribner (1997, en De Agüero, 2006), quien plantea que a la actividad en contexto, con un alto nivel de organización, le corresponde menor complejidad cognoscitiva, puesto que los mediadores simbólicos externos están determinados y sistematizados de antemano. Las posibilidades y la viabilidad de la comunidad de práctica, de organización y desarrollo, tienen una compleja conformación, relativa a la relación entre el valor social, político y económico del conocimiento, en este caso matemático; la construcción y distribución del conocimiento matemático, las formas de participación y compromiso, y la construcción y reconstrucción de la identidad.

Por otro lado, Fuenlabrada y Delprato (2003, 2009a y 2009b) se interesan por la relevancia de contar con elementos para fortalecer el aprendizaje y mantenimiento de tradiciones entre las generaciones. Plantean que ante todo, “la ingeniería didáctica” debe resolver para las mujeres artesanas la posibilidad de hacerse de recursos gráficos (pictográficos incluso) y de organización de la información (por ejemplo, tablas) para representar y manipular datos, pudiendo así comunicar los procesos involucrados a las compañeras de la organización.

Esto posibilitaría salvaguardar los criterios sociales de transparencia que respaldan las estrategias de resolución de problemas. Estas autoras, sugieren que las culturas populares se constituyen no sólo de modo autónomo, sino también de modo relacional por su subordinación a las legítimas. Plantean que los documentos escritos tienen mucho más valor que la palabra en las culturas populares, lo que implica que los saberes matemáticos constituyen cierto tipo de defensa, facilitando el diseño de estrategias para “moldear” en lo posible las situaciones que deben enfrentar y resolver, considerando los saberes que disponen. En este estudio trabajaron con mujeres artesanas, lo que las llevó a plantearse la necesidad de acercarles modos de abordaje del conocimiento matemático para mejorar sus recursos de cálculo que sustentan sus posibilidades de subsistencia, más que plantearles el retorno a la escuela.

El único estudio que se encontró en relación con la interpretación de gráficas es el de Eudave (2009), para ello retoma los estudios de Curcio (1987 en Eudave, 2009: 90-91) en los que se señala que es posible ubicar a) lectura literal (leer los datos), b) comparación de datos (leer entre datos) y finalmente, c) extensión de la información (leer más allá de los datos), similares a los de Postigo y Pozo (2000 en Eudave, 2009: 90-91) a los que denomina *información explícita*: por ejemplo, el título, número, nombre y tipo de las variables del fenómeno representado, así como los distintos valores de la variable; *información implícita*: que supone un cierto conocimiento y manejo de las convenciones de los diversos tipos de gráficas, así como procesos de decodificación de leyendas o símbolos que acompañan a la gráfica, e *información conceptual*: que se centra en el establecimiento de relaciones conceptuales a partir del análisis global de la estructura de la gráfica, y recurrir a otros conocimientos disponibles relacionados con el contenido representado para realizar explicaciones sobre lo que la gráfica representa. Lo que encontró, justo podría ubicarse en tres niveles, uno muy básico de interpretación de gráficas, en relación con la información que aparece en los medios masivos, para interpretar los fenómenos naturales; otro solamente básico, en relación con ciertos saberes derivados de la experiencia educativa, y el tercero, que requiere revisar con mayor cuidado lo que está sucediendo a los jóvenes en su intento por mejorar su aprendizaje y que exigiría la revisión de las propuestas educativas.

Desde la perspectiva institucional, considerando que desde hace algunos años en el INEA se observan dificultades para las tareas relacionadas con las matemáticas, causando desánimo e interés en la población participante de los programas, Canseco (2010) planteó analizar las interacciones con el

conocimiento matemático en los círculos de alfabetización del INEA, considerando que en la concepción tradicional de alfabetización, la lectura y escritura se acompañan con el aprendizaje de operaciones básicas: sumar, restar, multiplicar y dividir, no obstante, esto no es suficiente. Concluye que hay dos formas de enseñanza muy distintas en los centros estudiados: mientras en uno de ellos se manifiesta un enfoque escolarizado tradicional, es decir, semejante a la enseñanza-aprendizaje impartida en las escuelas del sistema educativo, donde con la realización de ejercicios como prácticas mecánicas se somete a los alumnos adultos a la repetición constante de ejercicios a fin de desarrollar procesos de memorización y asociación, en el otro se enfatiza en la resolución de problemas con comprensión, flexibilidad y creatividad. En este último, se emplean ejercicios de aprendizaje significativo mediante el uso de dinero, y el reconocimiento y la continua referencia a lo que los alumnos saben hacer, como recursos para descubrir que pueden aprender procesos matemáticos formales. En este procedimiento se aprovecha la experiencia que poseen los alumnos, lo que les hace sentir que la educación no está desligada del contexto donde viven y que, por el contrario, así como encuentran en el lenguaje simbólico una expresión de su vida cotidiana, al mismo tiempo, ésta puede representarse por el lenguaje simbólico.

Lengua escrita

El tema, al igual que el anterior, resulta de singular relevancia, en tanto que las posibilidades de seguir aprendiendo están mediadas por la escritura, además de la relevancia de ésta en la vida diaria. De ahí que, comprender qué sucede con el aprendizaje de la lengua escrita con las personas jóvenes y adultas, se convierte en un tema que debe ser retomado por los investigadores. Considerando la situación de las personas no alfabetizadas, Hernández Zamora (2009) analiza el origen histórico de la construcción discursiva del analfabetismo de los pueblos nativos de América y sus descendientes; muestra, a partir de historias de vida recogidas en México y en Estados Unidos, el tipo de obstáculos que mantienen a la mayoría de los mexicanos al margen de las prácticas más legítimas y poderosas de la cultura escrita en ambos lados de la frontera. Señala que en muchos contextos sociales e institucionales, la relación entre expertos y aprendices no es de pares ni de comunicación

horizontal, sino de subordinación jerárquica, donde el que sabe es, a la vez, el que manda, y el que aprende, es el que obedece, por lo que no tienen los mismos derechos a hablar, leer, escribir o interpretar lo que se dice o lo que se lee.

Por otro lado, y en cierto sentido, en concordancia con el estudio anterior, Hernández Flores (2009), plantea que las prácticas de lectura y escritura pueden ser un importante recurso para generar conocimiento “frente y con el mundo”, explica que se aprende a leer y escribir, pero también a darle contenido y sentido a aquello que se lee o se escribe, en particular, cuando se trabaja con jóvenes. Esto exige una buena apropiación de las herramientas necesarias para la lectura y escritura de textos, además del reconocimiento de que existen también actitudes y formas encaminadas a comprender el lenguaje como medio y como objeto de estudio.

En ese punto cobra relevancia el hecho de que, si bien la cultura escrita cruza de manera diferente a las juventudes actuales, cobra sentido al ser un recurso central en la constitución de su conciencia discursiva. En ese proceso de aprendizaje, es igualmente importante, el contexto escolar en que se aprende, puesto que la escuela o la lectura y la escritura académica, no son la única forma posible del proceso de enseñanza-aprendizaje: estar en un espacio escolar no garantiza contar con comportamientos letrados; estar con la letra escrita no necesariamente implica convivir con ella, usarla en su propio provecho, ya que en la escuela se realizan a diario actividades de lectura y escritura sin que ello sea positivamente significativo, lo que requiere de darle relevancia al reconocimiento de formas textuales y a su apropiación para construir sus propios textos, y en ese proceso, poder representar y simbolizar la vida de los jóvenes (Hernández Flores, 2010)

Balderas (2008) analiza el aprendizaje desde el trabajo con secuencias didácticas, y concluye que los proyectos didácticos planteados desde un enfoque constructivista no sólo refuerzan la actitud positiva en el proceso de aprendizaje de los participantes, sino que los resultados pueden ser mejores. Por lo que considera que, si este tipo de actividades se extrapolan a grupos de individuos más grandes en las mismas condiciones en las que se generó esta investigación, se pueden maximizar los resultados en alfabetización de adultos y niños. Aravedo (2007) construyó también situaciones de aprendizaje flexibles, que buscaron desplazar la mirada de los métodos que prescriben secuencias de letras y actividades preestablecidas, como condición para apropiarse del código escrito, hacia un enfoque metodológico flexible que concibe

al lenguaje como un objeto social que se aprende y usa para comunicarse y relacionarse con otras personas. Buscando mejorar el aprendizaje, también se encontró la propuesta de utilización de las tecnologías de Solari *et al.* (2008).

Aravedo (2007) señala, que la persona que aprende tiene saberes, conocimientos, intereses, expectativas y necesidades que se constituyen en el punto de partida de sus aprendizajes en un círculo de estudio. La autora destaca que la alfabetización como proceso, demanda la participación e interacción de los aprendices en diversas situaciones de práctica y uso del lenguaje escrito en contextos sociales y culturales específicos, desempeñando diversos roles. Sugiere la relevancia de favorecer un desarrollo integral del lenguaje: hablar, escuchar, leer y escribir. Considera que la construcción de una práctica alternativa en los círculos de estudio de INEA, parte del diseño de situaciones de aprendizaje en las que se cuestionan los paradigmas de enseñanza que sostienen que el aprendiz ha de aprender, primero el código para luego leer y producir diversos textos. El andamiaje teórico y metodológico que sustenta la construcción de las situaciones de aprendizaje y sus constantes, tendría que considerar la integración continua de las participantes, horizontalidad en las distintas formas de participación, identificación recurrente de conocimientos previos, necesidades e intereses de las participantes, propósitos auténticos establecidos por las integrantes del grupo, reconceptualización del objeto de estudio y un tratamiento diacrónico.

De igual manera que las autoras que investigan en matemáticas, Kalman (2002) concluye que en los procesos de uso de la lengua escrita, el contexto importa, entendiendo por contexto la situación social de uso, los eventos comunicativos en los cuales se lee, se escribe y se habla alrededor (o acerca de) materiales escritos. En este sentido, el contexto es una noción referida a un espacio social y no a una estructura sintáctica. Viendo a la lengua escrita de esta manera, el proceso de alfabetización adquiere nuevos sentidos y retos, obligando a cuestionar la visión restringida de la alfabetización que la limita a los aspectos más rudimentarios de la lectura y la escritura, e invita a reconsiderar las prácticas de enseñanza, formas de evaluar el aprendizaje y las expectativas hacia los educandos.

Al igual que Aravedo (2007) y Hernández Flores (2009), Kalman (2002 y 2008) y Seda (2010), aseguran que tanto el conocimiento sobre las prácticas de lengua escrita como el conocimiento sobre el aprendizaje del lenguaje, sugieren que la apropiación y eventual uso de la lectura y la escritura, requieren de procesos de contextualización, de formas de vinculación con la vida cotidiana,

con usos y expectativas sociales, con otras formas de expresión y, sobre todo, con otros lectores y escritores, que facilitan el aprendizaje y la resolución de problemas.

Kalman (2008) sugiere que es importante analizar la complejidad del aprendizaje de la lengua escrita y la relación entre el contexto social para el uso de la lectura y la escritura y su apropiación. Además, plantea que las prácticas de lectura y escritura siempre ocurren en un contexto de relaciones sociales que, además, permean las maneras en que se lee y se escribe. Para concretar estos conceptos los creadores de políticas y los educadores tendrán que ir cambiando su enfoque del aprendiz individual y del dominio de capacidades, hacia la construcción de una interacción social significativa orientada al apoyo del aprendizaje.

Finalmente, desde la discusión que Kalman (2008) abre a partir de la discusión sobre cultura escrita, pone sobre la mesa los problemas vinculados con la idea de alfabetización, literacidad, multimodalidad, ideología, tecnologías, poder y contexto, entre otros, mismos que han estado presentes en varios de los estudios en las dos últimas décadas, pero que ahora cobran mayor relevancia ante la diversidad de posibilidades y retos, que los contextos actuales abren para las personas jóvenes y adultas en contextos de pobreza y exclusión.

La importancia de la familia para promover el aprendizaje

La familia es fundamental para promover el aprendizaje porque en ese proceso las personas adultas sin escolarización aprenden o se ven obligadas a aprender, si se considera que el contexto es relevante al aprendizaje, así como las prácticas, en gran medida, las madres y padres están con la responsabilidad del aprendizaje de sus hijos e hijas, así como del propio. De ahí que se haya incluido el estudio de Azaola Calderón (2010) sobre la relación de las familias con la escolarización, en comunidades p'urhépecha, a partir del cual se concluye que aunque las madres están bastante involucradas en la escolarización de sus hijos e hijas, como sucede en otros contextos y ha sido documentado por otros estudios, no obstante, las madres confían más en la habilidad y posibilidad de los maestros para formar a sus hijos. Sin embargo, mantienen un vínculo constante con la escuela, propiciando situaciones en las que se ven obligadas a utilizar lo aprendido para comunicarse mejor con los maestros.

En un estudio sobre la importancia del aprendizaje en las familias jornaleras agrícolas migrantes, se concluye que cuando la relación escuela-familia refuerza la condición en la que viven las familias, se vicia el clima y la cultura escolares, repercutiendo directamente de forma negativa en la eficacia escolar. Por el contrario, cuando la relación familia-escuela es comunicativa, y/o cuando algún otro factor influye para que la vulnerabilidad no se asuma como natural, entonces se refuerza el sentido de dignidad que impulsa la búsqueda del reconocimiento por parte del otro y la configuración de una identidad para sí (Yurén, 2008).

Por otro lado, las perspectivas de los padres de familia en el estudio de Tinley (2006) con familias migrantes hacia Estados Unidos, acerca de su propia educación, en las comunidades, revela experiencias por lo general negativas, considerando que pensaban que habían aprendido poco. Esa situación repercutía en las expectativas de sus hijas e hijos migrantes, ello lleva a la autora a señalar la relevancia del compromiso de México para mejorar la educación de todos sus ciudadanos, ya que eso podría mejorar a largo plazo la educación de todos al impactar positivamente en las niñas y niños. En relación con familias migrantes, Reyes, Alexandra y Azuara (2007) también realizaron una investigación en la que concluyen que es posible lograr que se aprenda con los otros, con los padres en este caso, quienes apoyarían el bilingüismo, así como la alfabetización en español e inglés.

En torno al aprendizaje de los adultos mayores, Hernández y Hernández (2010), quienes trabajaron con mujeres de un grupo de ayuda, dan cuenta de cómo las mujeres se volvieron más participativas, más para sí mismas que para los otros, ya que ser para los otros es un papel que la sociedad les ha enseñado a través de toda su memoria colectiva. Sentirse parte de un grupo proporcionó a estas mujeres una seguridad que proyectaron hacia sus hogares y la comunidad; les brindó bienestar emocional, al encontrarse acompañadas por otras mujeres que las motivaban a seguir adelante y no amedrentarse ante los problemas. Lograron un aprendizaje significativo sobre su etapa de vida, encontraron actividades motivantes para su vida diaria y pudieron relacionarse socialmente, encontrando lazos emocionales con sus compañeras; lo cual apoya la tesis de que el grupo de ayuda es benéfico en cualquier tipo de población, ya que ayuda a equilibrar de manera drástica el estado emocional y, por lo tanto, su calidad de vida.

En cuanto a los padres, Pérez Campos (2005) analiza las posibilidades de las comunidades de práctica para el trabajo con padres y sugiere la

construcción de comunidades, en las que es posible la conexión entre las interacciones, las relaciones afectivas y los aprendizajes en procesos diseñados *ex profeso* para promover el aprendizaje, tanto en contextos rurales como urbanos. También propone un mecanismo de evaluación para quienes estén interesados en “evaluaciones” de programas educativos para padres, o diseñadores o implementadores de estos programas (Pérez Campos, 2007).

Los problemas para asegurar el aprendizaje en las personas jóvenes y adultas

Los saberes de las personas jóvenes y adultas pueden constituir una oportunidad o una dificultad, Ávila (2009), sugiere que las estrategias propias del cálculo oral que la persona ha construido a lo largo de su vida, persisten en el pensamiento de las personas, lo que dificulta adquirir y dotar de significado a la matemática escrita, sobre todo cuando quien intenta aprenderla tiene un sistema de cálculo estructurado y estable (por lo general no escrito) y con base en él se acercan a las escrituras y procedimientos. Si bien es complejo, es posible ese tránsito de la oralidad a la escritura.

Ávila y Estrada (2009), señalan que esos métodos no escolares de resolución de problemas, obedecen a necesidades específicas y son transmitidos oralmente a través de generaciones, además de que constituyen estrategias inteligentes que llevan a la solución de situaciones prácticas de la vida cotidiana y del trabajo; esos intentos de solución están apoyados en recursos, habilidades y conocimientos propios de la experiencia de vida de cada una de las personas.

Otros resultados de investigación, sugieren que un problema puede estar en la EBJA, ya que parece no estar cumpliendo con la tarea fundamental de la escolarización de dotar de herramientas simbólicas que potencien las habilidades y destrezas necesarias para mejorar la comprensión de algunas situaciones, como la de proporcionalidad. Es compromiso ineludible de la escuela potenciar las capacidades de quienes asisten a ella. Cumplir este compromiso hace necesario comprender los conocimientos y formas de hacer de las personas y luego traducirlos en una didáctica incluyente.

De Agüero Servín (2007) al igual que Ávila (2005a, 2005b y 2009), se preguntan si es que podría la experiencia que poseen los adultos ser un apoyo para el aprendizaje, el cual deba ser tomado en cuenta en los contenidos curriculares; coinciden también en señalar las diferencias individuales de las

personas participantes y la importancia de tomar esto en cuenta al momento de desarrollar programas.

En el caso de las matemáticas y de acuerdo con Ávila (2005a), los temas de investigación han contemplado: *algoritmos contruidos por los analfabetos*, concluyendo que los sujetos construyen procedimientos de cálculo distintos de los escolarizados, aunque no se ha estudiado si ocurren de manera diferenciada o son comunes a todos los analfabetos. No se ha profundizado respecto a las estrategias globales de resolución, a la lógica que las sustenta o a los diversos casos aritméticos en que se basan los mecanismos de resolución, ni se conoce la génesis y el desarrollo de tales procesos; sobre los *contextos de construcción y uso de los algoritmos*; se trabaja desde la experiencia y contexto del adulto, pero no queda claro si ven el mundo tan sólo a través de su propia experiencia o si existen grados en la capacidad de abstracción y generalización dados por la intensidad y complejidad de sus experiencias. Finalmente, está el *conocimiento de los símbolos numéricos*, al respecto se investiga si el conocimiento de los símbolos está relacionado con la habilidad en el cálculo, y si el manejo de números grandes obliga a los sujetos a usar lápiz y papel o, en un sentido inverso, si cierta complejidad en el cálculo constituye un límite precisamente porque no se cuenta con un sistema de escritura. La misma autora se pregunta en qué medida es necesario reconocer la diferenciación en los ritmos de aprendizaje, pues en general, para los jóvenes presenta mayor facilidad la resolución de los problemas planteados que para las personas de mayor edad.

Cepeda Islas (2005), estudia la actividad de un círculo de estudios, donde encontró que en general, los adultos carecen de técnicas de estudio que les faciliten el aprendizaje. Considera que hay problemas para la dinámica del grupo, en tanto que el vínculo que los trabajadores establecieron con los asesores al basarse en la construcción de una imagen del asesor está sobreevaluada, percibiéndole a éste como el guía, el confesor, la escucha de todos sus problemas, confiriéndole la responsabilidad de su aprendizaje. Tal idea choca con el autodidactismo y, como consecuencia, el asesor no es un facilitador del aprendizaje, es un maestro que debe tener la atención personalizada con los integrantes del círculo de estudio, lo cual obstaculiza las metas institucionales.

Canabal (2008), analiza las condiciones de vida de las familias jornaleras agrícolas migrantes originarias de Guerrero, en ese proceso da relevancia a un trabajo del INEA en comunidades de la montaña de Guerrero en el que se trabaja con el MEVYT. Las personas encargadas de ofrecer este servicio educativo

replantearon los objetivos educativos, al considerar el continuo movimiento de las mujeres y jóvenes; orientando el proceso a lograr que los jornaleros de todas las edades logren comunicarse de forma adecuada en el proceso migratorio. Por lo tanto, se le da una especial importancia al aprendizaje del español oral y a la comprensión de señalamientos básicos y otros aspectos que caracterizan la vida urbana, se incluyó esta investigación, porque es un proceso que derivó de las evidentes necesidades de aprendizaje de la población, pero que no se reconocen en otros contextos.

El aprendizaje y los educadores y educadoras

En la mayoría de las investigaciones se insiste en la relevancia de la promoción de aprendizajes significativos, aspecto fundamental que también señalan Campero, Castro y Díaz (2008), para ello, consideran que es primordial el desarrollo profesional de los educadores y educadoras, y de igual manera, promover que los aprendizajes de éstos sean significativos, vinculados con su formación específica, a partir del acompañamiento en su labor, así como el mejoramiento de las remuneraciones que perciben; ya que las mejores prácticas alfabetizadoras del INEA y los IEEA, dependen en gran medida de la presencia y apoyo del alfabetizador. Sin embargo, aunque la política de estas instituciones ha sido gratificar económicamente a los educadores, ésta es muy reducida y se hace con base en los resultados aprobatorios de las personas en las evaluaciones; lo que ha provocado que los asesores y asesoras aceleren los procesos educativos y dejen en segundo lugar los aprendizajes significativos.

Por otro lado, Reyna Marín (2006) propone una metodología para el trabajo grupal en la educación con personas jóvenes y adultas, basada en la observación de los procesos. Considera que el sujeto, el grupo y los roles que asumen en los procesos de formación, son elementos que se articulan para subrayar la importancia de la observación sistemática de todo fenómeno grupal y, en particular, la que adquiere en el contexto de la formación de educadores de adultos. De esta manera, la práctica docente no sólo se constituye en el eje vertebral de las reflexiones de la autora, también da oportunidad para reflexionar los procesos de aprendizaje en situaciones grupales y presenciales. Uno de los supuestos es que, en los procesos de aprendizaje se desatiende la relevancia de la observación de la dinámica grupal, el análisis del discurso y

la reflexión sobre la práctica docente en demérito del desempeño, tanto del educador como de los estudiantes. Dentro de las conclusiones se indica que, la observación es un recurso necesario para mejorar la práctica docente, la coordinación de grupos de aprendizaje y la reflexión sobre la práctica educativa, pero es necesario llevarla a cabo sistemáticamente, en congruencia con los enfoques teóricos que permitirán analizar el material de campo y revelarán los aspectos, factores y dimensiones que habrán de fortalecerse. Se ofrecen alternativas puntuales, para llevar a cabo el registro y análisis del discurso y la dinámica grupal en situaciones educativas presenciales.

De la evaluación de los aprendizajes, sólo se encontró el trabajo de Viveros (2004) sobre la experiencia metodológica de un programa piloto de evaluación, en el que buscó comparar la evaluación participativa y la tradicional, en programas de formación de educadores. El autor analiza ambas formas de evaluación y plantea que difieren tanto en sus características metodológicas, como en las ventajas que proporcionan a los actores que participan en las experiencias educativas. Los resultados de ambas metodologías se presentan en una tabla comparativa que permite ver la aportación de *evidencias* acerca de procesos, como son: la construcción de aprendizajes, el incremento en las responsabilidades y el empoderamiento de los actores. Encontró que en el tema específico de construcción de aprendizajes, es posible presentar más evidencias con la metodología participativa. Considera necesario tener una visión en la que la toma de decisiones no se concentre en unos cuantos, sino en la totalidad de los actores involucrados; de esta forma la responsabilidad se comparte. Además, las personas que participan en las experiencias son vistas como pares, no como expertos y aprendices.

Aprendizajes sociales

Se ubican aquí resultados de investigación en torno al tema de los aprendizajes sociales, entendidos en cierto modo, como los logros cognitivos, afectivos, políticos y socioculturales de los actores sociales en fenómenos que están siendo, es decir, de todas aquellas experiencias y vivencias que es posible identificar, analizar o replantear con y desde los actores, o desde su agencia en actividades cotidianas o singulares, desde las cuales pueden acceder a información, comprender un fenómeno, hacerse preguntas, resolver un problema, dialogar

e interactuar, propiciando aprendizajes. De éstos, destacan en primer lugar, una serie de trabajos realizados por Mercedes Ruiz en la década, con los que se da cuenta de lo acontecido en varios grupos y contextos, algunos vinculados a movimientos sociales. La investigadora señala la posibilidad y necesidad de identificar los múltiples espacios de formación de las personas jóvenes y adultas (Ruiz 2005b), así como los procesos de constitución de cada uno de ellos, en donde se ubican los aprendizajes sociales.

La autora concluye que las personas jóvenes y adultas aprenden para participar en la vida comunitaria y social, convirtiéndose en “sujetos constructores de alternativas de vida”, al mismo tiempo que se empoderan (Ruiz, 2005b). Señala como fundamental el conocer las condiciones en las que tienen la oportunidad de aprender, para con ello comprender cómo los adultos participan en el aprendizaje de la vida social. También considera que son importantes tres dominios del aprendizaje vinculados con el desarrollo social y cognitivo de los adultos: las habilidades y las competencias para el trabajo, la participación y la organización ciudadana y las prácticas comunicativas (Ruiz, 2005a). En ese proceso de participación, el diálogo y el hacer cobran vigencia para posibilitar el aprendizaje y la transmisión de saberes, que se da desde y por procesos interactivos, “en donde la única diferencia radica en la visión del modo posible de esa interacción, asimétrica o simétrica e intersubjetiva”.

Desde los aprendizajes sociales que están a la base de la constitución de sujetos colectivos complejos, a partir de la práctica y las interacciones cotidianas en movimientos sociales o experiencias, más allá de la escuela —aunque con diversas mediaciones que consideran lo escolar o institucional— (Ruiz, 2009); desde los casos estudiados, señala que el aprendizaje de las personas jóvenes y adultas, se va construyendo con cierta independencia de las intencionalidades del proyecto o programa educativo, por lo que en cierta forma, es resultado “tanto de las interacciones sociales instauradas en las experiencias político-pedagógicas como de la presencia de elementos disruptivos sobre los que no es posible decidir y que influyen en la construcción de las identidades de los sectores populares” (2009: 167).

Como otros autores, considera fundamental la participación como base del aprendizaje, y destaca también, la alusión a los aprendizajes políticos en el marco de los movimientos populares (Ruiz, 2005a). Asimismo, explica cómo las significaciones entretejen sentidos políticos y pedagógicos que se expresan en el uso metafórico de la organización popular y la formación del

sujeto popular, identificando en el discurso de los participantes, los conceptos y palabras relativas a la escuela, al aprendizaje y el sujeto. Por tanto, desde el discurso de los sujetos y la reiteración que hacen del término aprendizaje, se plantea cómo se apropian de esta posibilidad y se asumen como sujetos de aprendizaje, de un aprendizaje que se da por la participación, sin que ello quiera decir que no se retoma el aprendizaje escolar.

Ruíz (2010) analiza el caso de la *Unión Popular Revolucionaria Emiliano Zapata*, enfatizando los aprendizajes que se han posibilitado “en la vida diaria de las personas y de la producción de conocimiento en los espacios de poder local y de organización popular”. Estos espacios se han ido ganando a través de diferentes luchas de la organización, a través de acciones que trascienden el mero activismo, facilitando el mejorar las condiciones de vida, en la vivienda y en los espacios colectivos construidos por los miembros de la Unión, como “pretextos” educativos para propiciar aprendizajes intencionados y no intencionados en círculos de estudio, en las asambleas y en las brigadas. Estas últimas han sido las que facilitan un proceso de participación y fomento de la responsabilidad, logrando aprender desde la escucha, el cómo tomar la palabra y cómo discutir respetuosamente.

En el caso de la cooperativa de *Mujeres para hoy*, se ubica el desarrollo de los aprendizajes cotidianos y la producción de conocimiento de diferente índole, en las interacciones sociales producidas en los procesos de confección de pañales y otros aditamentos. Se describe cómo la cooperativa se fue constituyendo en un espacio de interacción relevante para las mujeres, permitiéndoles hablar de lo que no se habla en casa. Una de las estrategias de aprendizaje más utilizada es la demostración, en la que se ejecuta por una más experta, la otra es la práctica y la repetición en la elaboración de un tipo de corte, cosido o diseño, llevando esto a la división y la especialización del trabajo. Entre las mujeres se aprende también a partir de la consulta y asesoría específicas. Todas éstas, se constituyen en formas de aprender que van facilitando el desarrollo de competencias y la posibilidad de un auto reconocimiento como aprendices. Uno de los elementos más importantes que relatan las mujeres, es cómo reconocen su aprendizaje y desarrollo, independientemente de la escuela, como lo resume una de ellas: la sensibilidad y escucha acerca de la problemática de las personas; el disfrutar de espacios de convivencia y el gusto por la lectura.

En otro estudio, acerca de la *Plaza Comunitaria Unión y Fuerza 19 de Septiembre*, se enfatizan las estrategias más utilizadas para apoyar el

aprendizaje, que son: explicar, demostrar y dejar tareas, asesorando individualmente, si es necesario. También se otorga un valor muy importante al rol de las figuras institucionales y voluntarios del INEA en la constitución del espacio físico de aprendizaje y la conformación del grupo, dada la heterogeneidad del mismo, posibilitando la confianza para interactuar, preguntando o apoyando a un compañero (Ruíz, 2009).

La escuela y el aprender a leer y escribir aparecen como tramas discursivas de significación para los sujetos. Concluir la educación básica es significada como posibilidad y mediación con otro tipo de intereses: apoyar a las mujeres y jóvenes maltratados, continuar con la educación media superior, tomar cursos de manualidades, entre otros.

El reconocimiento de los aprendizajes y la construcción del conocimiento más allá de los espacios escolares, permiten ubicar y potenciar los aprendizajes y las prácticas sociales en la vida diaria, como aprender a sobrevivir y luchar frente a las adversidades que colocan a los sujetos en situaciones de exclusión social y escolar (Ruíz, 2003). En ese proceso, también resulta relevante el aprendizaje que se generó desde el INEA como institución que facilitó el acercamiento de la lengua escrita a los grupos, así como los aprendizajes escolares, mejorando la autopercepción de los participantes (Ruíz, 2003, 2009 y 2011).

Los espacios de producción de saberes en contextos no escolarizados resultan, en muchos casos, más eficaces que los programas ofrecidos a la población en rezago educativo, como afirma Ruíz (2009) en su informe de investigación de un grupo de personas que se dedican a limpiar parabrisas, donde también fue relevante “la calle” en tanto contexto abierto. Se examinan tres dominios de aprendizaje vinculados con las formas de organización y participación, alternativas laborales y prácticas comunicativas. Retoma la postura teórica del aprendizaje situado en el mundo social, en la vida diaria de los sujetos, para la solución de problemas inmediatos relacionados con la atención y cuidados de los hijos, la lucha por la vivienda y los servicios básicos. Concluye entonces que se trata de aprendizajes que se vinculan con las necesidades e intereses de los adultos, de ahí lo que interesa como objeto de estudio son los procesos de formación de los adultos que se desarrollan más allá de la escuela. El espacio de trabajo, en el que se desempeñan los limpiaparabrisas se organiza por reglas implícitas y explícitas que generan un orden y la posibilidad de participar o no, en el espacio de trabajo, esas reglas se aprenden por acuerdos

entre el colectivo; el oficio se aprende en un proceso de “autocapacitación”, que implica aprender a convivir con los automovilistas, para generar en ellos cierta simpatía. Señala la autora que hay una serie de habilidades y capacidades que se desarrollan en este contexto, ajeno a la escuela, lo que permite establecer una relación con lo que plantea Vigotsky en el sentido de que: “el desarrollo mental corresponde con la historia sociocultural de los sujetos”.

Clemente Corzo (2004) y Torres La Torre (2002), que trabajaron con artesanos, coinciden en señalar que las prácticas educativas se constituyen de las diversas actividades que los artesanos realizan en sus talleres con el fin de formarse como talladores de máscaras y de imágenes religiosas. Se aprende entonces, a partir del *estar y de la escucha atenta, así como de la observación*. Acercarse a esas prácticas permite descubrir los vínculos afectivos o “juego de relaciones” presentes en el taller, haciéndolo un lugar propio, en el que se dan comportamientos, actitudes, modos de hablar y de expresar, con el silencio, con lenguajes gestuales y no gestuales. El sentido que toma la práctica para el maestro artesano, implica una constante observación, un “saber *ver*” la materia que tiene entre sus manos, que es ante todo resultado de la experiencia de años en el oficio, que sin tener conciencia completa de ello, sintetiza años de historia que llevan hasta el siglo XIX, “en una habilidad práctica que organiza la manera de pensar en manera de hacer, por lo que ya no separa la teoría de la práctica”. Las operaciones que están a la base de esta habilidad están vinculadas a la oralidad; su discurso se sintetiza en la obra, de ahí que el aprendizaje implique la participación y el estar, así como las explicaciones que hacen mejorar, todo ello, de familia en familia.

Es posible afirmar que, entre una serie de aprendizajes que ocurren en la infancia y la adolescencia, en comunidades de tradición migratoria, está el aprender a ser migrante. De ahí que resulte relevante la investigación de Vargas Silva (2009) sobre cómo la migración va siendo asequible a las personas, de manera lenta, fragmentada y en función de la participación en las prácticas, diálogos y situaciones que se relacionan con ella. Así, poco a poco, los jóvenes van apprehendiendo y comprendiendo la organización social y las alternativas de vida, de acuerdo a su nivel de implicación social.

La migración es concebida como posibilidad de futuro en los hombres, no así en las mujeres, en función también de que ellas aspiran a un nivel educativo más alto; no obstante no asumirse como migrantes, sí conciben que podría migrar su futuro compañero y que el rol de ellas es quedarse, aprender

y encontrar un trabajo, mientras que el hombre, con menos preparación, se podrá ir a Estados Unidos.

En el caso de las familias jornaleras agrícolas migrantes, las posibilidades de aprendizaje están en relación con lo que la familia pueda ofrecer a sus miembros, en primera instancia, más que con el contexto amplio, en virtud de que por los continuos viajes, niñas y niños se ven obligados a estar siempre junto al núcleo familiar ante la condición de vulnerabilidad, esto hace que el aprendizaje intergeneracional se realice casi sin que se den cuenta los participantes. Al respecto, Méndez *et al.* (2011) reseñan la importancia que las mujeres le dan a los aprendizajes que comparten con sus hijas e hijos, que a su vez, compartieron con ellas sus madres, tías y hermanas. Esto posibilita que los roles también se mantengan y que el grupo familiar tenga más posibilidades de trabajar y de obtener ingresos, en tanto que el trabajo no sólo es de un individuo, es de todos, incluidos los menores de cinco años.

Aprendizajes y tecnología

La construcción de la sociedad de la información o sociedad del aprendizaje, como plantean Salinas *et al.* (2004), retomando a Edwards (1999), supone ante todo, acceso a los medios a partir de los cuales los individuos podrán ser parte de ella, en tanto que pueden acceder a información e interactuar con los otros, conformando redes de aprendizaje. Esto implica que los retos para las personas jóvenes y adultas están en relación con el aprendizaje y apropiación de las nuevas tecnologías, mismas que se relacionan con la posibilidad de acceder a un mejor empleo, desempeñarse mejor en el que tienen o comunicarse, acceder a información y/o entender el mundo de sus hijos. Este aprendizaje o actualización de lo que ya se sabe, implica costos. Mejía Botero (2003), ante la reflexión de la formación para el trabajo, señala justo que una de las dificultades para la mejora del aprendizaje es que se generan costos que deben ser asumidos por alguna instancia, dentro de las cuales están el Estado, las cámaras de la producción, la empresa, el trabajador. Los costos en que se incurren son el tiempo y el esfuerzo del aprendiz; el tiempo y esfuerzo del maestro, y el desgaste del equipo y el uso de materiales en el aprendizaje.

Ante esa demanda de actualización o acceso y los altos costos que representa, está la posibilidad de acceder a este aprendizaje, a partir de las

propuestas que ofrece el INEA, en las plazas comunitarias. Sobre este tema, Cerón Roa (2006) al igual que Salinas *et al.* (2004) analizan sus posibilidades, dificultades y maneras de apoyar al aprendizaje de las personas jóvenes y adultas. El primer autor intenta analizar la relación entre medios y aprendizaje, encontrando que en mayor medida parece no estar claro el mecanismo a través del cual se utilizará la tecnología; plantea que se comprueba la hipótesis de que las TIC requieren de la construcción de un saber para su uso, y si no se genera este saber, su utilización como parte de un proceso de aprendizaje queda a la improvisación y provoca decepción en el educando, por lo que urge a replantear el modelo de las plazas comunitarias. En la segunda investigación, se pone de manifiesto que la oferta de servicios que están en las Plazas, por sí sola no logrará el acceso de los más excluidos; urge asegurar que los contenidos respondan a las necesidades y problemáticas reales de los implicados, y que se dé importancia a los sujetos, al aprendizaje y a la construcción del conocimiento.

En relación con nuevas formas de uso de las tecnologías, se encontraron dos investigaciones: la primera, de Solari *et al.* (2008) se orienta a la construcción de un “dispositivo” entre lo que ellas denominan “blog pláticas escritas” y la estructura de las Plazas Comunitarias (equipos y personal), a partir de dicho dispositivo se busca propiciar mediaciones que organicen “un campo de relaciones funcionales entre humanos y herramientas, objetivos y medios, intenciones y acciones”, y con ello, el aprendizaje.

En la segunda investigación, de Salinas *et al.* (2006), se presenta el modelo TEJA (Tecnologías de Información y Comunicación en la Educación de Jóvenes y Adultos), construido con base en una “postura sociocultural constructivista”, que asume que el aprendizaje es significativo cuando es participativo y tiene relación con el grupo, es decir, cuando se relaciona con los saberes y la experiencia de vida individual y colectiva; en un proceso de negociación de significados, en los que los procesos cognitivos se vinculan con los afectivos de manera importante. Se proponen tres rutas posibles para propiciar el aprendizaje, mismas que se relacionan con la Metodología por Proyectos derivada del МЕВУТ, las tecnologías y el Aprendizaje Significativo, a saber: Ruta de Autoaprendizaje, que se realiza desde la asesoría individual; Grupo de aprendizaje constituido por diferentes personas y Aprendizaje de grupo natural, para aquellos que ya tienen un grupo con necesidades compartidas.

Los resultados dan cuenta de cómo se puede propiciar el aprendizaje, no sólo de las dificultades: en la ruta del autoaprendizaje, observaron que el sentido de logro es más inmediato. En los de grupo, lo que más ponderan es el aprendizaje que se relaciona con la construcción del propio grupo, situación que resultó complicada y que generó ciertos desfases entre los contenidos del MEVYT y los del proyecto elaborado; incidiendo también en el proceso las condiciones de cada persona y sus posibilidades reales de participación en la construcción de un proyecto colaborativo que promueva el aprendizaje en todos. Consideran que las TIC tienen una motivación intrínseca, pero no suficiente para dar continuidad al aprendizaje, lo que implica fortalecer lo colectivo, para que el moverse con mayor fluidez en el uso de las tecnologías siga siendo un reto continuo, así como el fortalecimiento de los liderazgos para que los proyectos tengan continuidad.

Todos los estudios coinciden en señalar la importancia de las tecnologías para el desarrollo de habilidades que faciliten el “ampliar la voz” y poner en juego lo que se va aprendiendo. También reconocen que los actores del proceso se relacionan a partir de elementos subjetivos, que emergen de los contextos, pero que facilitan la construcción del conocimiento.

Valencia Flores (2010) realizó un estudio descriptivo, en el que buscó comparar los resultados de las personas que acuden a aprender en programas del INEA, a través del MEVYT en línea y el impreso. La mayoría de los estudiantes encuestados dieron buenas opiniones, pues tanto los del modelo presencial como en línea, dijeron estar muy contentos y agradecidos con el instituto y con el modelo en el que estudian por la oportunidad que les dan de reanudar sus estudios. Sin embargo, también hubo algunas inconformidades por parte de los estudiantes del MEVYT impreso, las cuales giran en torno al trabajo del asesor, al material didáctico que utiliza, entre otros, lo que indica que dicho proceso no está llevándose a cabo de manera óptima.

Cabe mencionar que con los resultados obtenidos se pudo observar que ambos tipos de estudiantes obtienen beneficios: los del MEVYT impreso tienen más facilidad para relacionarse con los demás, reciben una asesoría en el tiempo que la necesitan, y se comunican “más en corto” con su asesor; mientras que los estudiantes del MEVYT en línea, aprenden a utilizar de una mejor manera la computadora y el internet, lo que les permite optimizar sus tiempos. No obstante, es necesario revisar detalladamente ambos modelos para reconocer qué agentes están impidiendo el excelente funcionamiento

de los mismos, y si entre los factores se encuentran los alumnos, asesores, tutores, o incluso el contenido de los módulos.

Maquiladoras, trabajo y aprendizajes

Desde otra visión, vinculada al trabajo y en relación con el cambio en el tipo de maquiladoras, con mayor inversión en tecnología y conocimiento, así como personal más capacitado, denominadas de segunda y tercera generación por su dependencia o autonomía respecto a la matriz, hay algunos estudios. Hualde Alfaro (2008), identifica los procesos de aprendizaje en el desarrollo de empresas productivas que impactan al desarrollo del país, planteando que será un tema de preocupación del futuro, debido al interés creciente por construir sociedades del conocimiento, con ciudades integradas por empresas o desarrollos productivos basados en la información y el conocimiento colectivo. En las conclusiones señala los límites que impone la propia estructura de la maquiladora para propiciar aprendizajes; la introducción de sistemas de información en la producción; así como inversiones y transformaciones para uso de la información (*hardware* y *software*). Considera que hay tres referentes importantes en relación con el aprendizaje: 1) La comparación de lo que se hace en Corea (empresa matriz) y en la planta mexicana, 2) lo que otras empresas hacen, y 3) la frontera tecnológica de los productos. Finalmente, plantea que el aprendizaje se observa por los cambios en el producto y en el proceso.

En esa misma perspectiva, Carrillo, Contreras y Alonso (2002) y Contreras y Hualde (2004), analizan la flexibilidad laboral y trayectorias de aprendizaje tecnológico de las empresas, considerando su evolución en el proceso y en los productos, así como la implementación de tecnología, es decir, la transformación que generan, considerando sus posibilidades de desarrollo desde las competencias y saberes locales y los que puedan desarrollar. En particular, aseguran que:

A diferencia del conocimiento explícito, que se encuentra codificado y circula en medios formales, una buena parte del conocimiento tácito está engarzado al capital humano. Los portadores del conocimiento [gerentes, ingenieros, técnicos, obreros calificados] participan en redes sociales (Contreras y Hualde, 2004: 83).

Y esa participación e interacción es la que posibilita la difusión del conocimiento, además de los medios tradicionales de capacitación de las empresas, y desde luego, la labor del sector educativo en la formación de personal calificado, condición esta última que no deja de ser cuestionada, al dejar una carga importante en la producción del conocimiento en las universidades y centros de investigación, faltando la inversión de las propias empresas.

Ahora bien, en cuanto a los sujetos en las maquiladoras de primera generación, con énfasis en el trabajo manual, Veloz (2009) describe el trabajo y condición de las mujeres purépechas en las maquiladoras, en tanto migrantes y trabajadoras. Analiza cómo los saberes de las mujeres, construidos en sus comunidades, se transforman en la interacción con la demanda de un hacer diferente. Estas mujeres, cambian por completo aspectos de su vida, al utilizar ese saber que “traían consigo, un *saber hacer* artesanal, el cual es un conocimiento no visibilizado” al enfrentarse con el trabajo asalariado, rutinario y con pocas satisfacciones, pero suficiente para la supervivencia. No obstante, este conocimiento que las mujeres transfieren a su lugar de trabajo en la maquila se acompaña de aprendizajes, ya que dentro del mercado de trabajo industrial las tareas realizadas en las líneas de producción, que suelen ser las más repetitivas y monótonas, requieren otros conocimientos además de coser a mano, manejar las máquinas de costura y las de ensamble, así como adaptarse a los ritmos y horas de trabajo; implica también para ellas valorar esos saberes, valorarse como productoras y revalorar su cultura.

Las mujeres, a partir de las experiencias vividas en el trabajo, reinterpretan estas formas como retos en el ámbito laboral, propiciando “una reconfiguración del conocimiento-aprendizaje del trabajo de las purépechas, que se gesta al realizar las actividades dentro de la maquiladora”, (Veloz, 2009: 224). Aprendizajes como coser y bordar blusas, que en Arantepacua, su comunidad de origen, son formas de trabajo doméstico aprendidas para hacer su indumentaria, ahora se transforman en posibilidad para la supervivencia de ellas y sus hijos, al ser trabajo remunerado, “que en Tijuana constituyen un *saber hacer curricular* empleado en las industrias y, por ende, pagado y con derecho a ciertas prestaciones laborales” (Veloz, 2009: 226). Varias de estas mujeres no tienen escolaridad básica y tres de las que participaron en la investigación no han sido alfabetizadas, no obstante, el valor que le otorgan al hecho de trabajar, mantener a sus hijos y tratar de mantener elementos de su cultura al constituirse en un grupo llamado “Corazón purépecha”, les otorga

un lugar diferente en la lógica laboral. Para las mujeres, las formas de trabajo que realizaban en sus lugares de origen, logran articularse y adaptarse a la lógica del trabajo industrial en la ciudad, es decir, aprenden a utilizar ese saber desde la lógica del trabajo “femenino” en la organización del trabajo asalariado, con las formas de organización que les propone la industria maquiladora.

De Ibarrola (2004) identifica el predominio de interacciones didácticas informales entre los trabajadores, cara a cara, en situación de trabajo; interacciones que comienzan muchas veces desde la infancia y se basan en la transferencia de conocimiento tácito, la autora retoma el testimonio de los jóvenes obreros respecto de la enorme importancia de este tipo de aprendizaje. Para ellos es muy claro que, mientras más sepan, más fácil es negociar mejores ingresos económicos; además, pueden llevar a cabo más de una función en la línea de producción con la consiguiente ventaja en su salario, acceder a puestos de trabajo más demandantes y con mayores percepciones, dejar su empleo actual y ocuparse rápidamente en alguna otra empresa, dedicarse por su cuenta a maquilar alguna parte de la producción para empresas establecidas o tener posibilidades de iniciar su propio taller e independizarse, de tal suerte que todo lo que aprendan lo podrán canalizar para mejorar su nivel de vida.

Esas interacciones o relaciones pedagógicas que se suscitan al interior de las empresa entre los trabajadores, por la vía de la enseñanza directa y la observación, van a constituirse en la forma más generalizada y privilegiada de transmitir un conocimiento largamente arraigado, fundamental y necesario para la producción, en particular para la industria del calzado. Este aprendizaje, como ya se había señalado, tiende a adquirirse desde la infancia, mediante el sistema de aprendices/trabajadores que a pesar de la prohibición legal, subsiste en la ciudad y encuentra cabida y aceptación en todas las empresas (De Ibarrola, 2003).

Criterios de prospectiva y agenda

Los temas de investigación que se visualizan para el futuro en este campo están definidos por los investigadores de los que se incluyeron sus trabajos, en primer lugar está el tema del aprendizaje a lo largo de la vida y una investigación de largo alcance que analice lo que para el Estado mexicano significa esto, en términos de políticas, programas y proyectos.

Es importante también promover investigaciones en torno a la autopercepción de los jóvenes y adultos como aprendices, si bien, las conclusiones enfatizan que para algunas personas su participación en programas mejora su autopercepción, habría que impulsar estudios en este sentido, que permitan entender qué implicaciones podría tener esto en los programas educativos, en el rol del educador y en los contenidos educativos.

También es necesario impulsar investigación en torno a lo que está sucediendo con las políticas sociales de apoyo a las mujeres jefas de hogar, y cómo éstas incluyen o no procesos de aprendizaje, y cómo las mujeres se los apropian o no. O cuando se ofrece un préstamo o financiamiento a personas en condición de pobreza, las demandas de aprendizaje parecen estar muy claras en términos de apoyo al proyecto y al manejo del financiamiento, sin embargo, no siempre existen las posibilidades de adecuar programas y procesos a esta situación, lo que puede llevar a fracasar la iniciativa de las mujeres; dar cuenta de estas situaciones sería relevante para la investigación sobre aprendizaje en la vida y el trabajo.

Desde luego es fundamental continuar investigando los aprendizajes de contenidos escolares, en contextos diversos, como plantea Alicia Ávila, en varios de los trabajos que se incluyen aquí: es necesario dar continuidad a la comprensión de cómo las personas jóvenes sin escolaridad podrían acceder de mejor manera a aprendizajes escolares. También es importante investigar qué sucede con las personas no alfabetizadas en la resolución de tareas laborales importantes en las que se ven obligadas a resolver problemas que implican el uso de conocimientos escolares. En particular, se sugiere investigar cómo las personas van escolarizándose con sus hijos e hijas, es decir, qué y cómo aprenden en la interacción diaria con las tareas escolares. También es importante indagar cómo las personas jóvenes y adultas se van apropiando de las formas de decir propias de lo escrito, y cómo esa apropiación, facilita el interactuar en contextos diversos.

Conformar grupos multidisciplinarios que investiguen en contextos específicos, cómo se han generado aprendizajes sociales ante situaciones de la vida derivadas de las condiciones de exclusión y pobreza, considerando ante todo, que varios grupos sociales aprenden a sobrevivir a partir del intercambio y las redes sociales, facilitando con ello no sólo cierta solidaridad, sino también el compartir los saberes.

Se requieren investigaciones relacionadas con los jóvenes, en contextos específicos, incluyendo estudios longitudinales (por lo menos cinco años) que permitan dar seguimiento a su proceso de aprendizaje en diferentes sentidos, identificando con ello cómo operan ciertas variables que estudios de corte cuantitativo relacionan con la permanencia en la escuela y con el interés por seguir aprendiendo. Esto ante la continua necesidad de renovar las competencias que se requieren para el empleo, ante la demanda de flexibilidad del mercado laboral.

También, aunque el país aún no lo viva como en el caso de los jóvenes, son importantes las investigaciones sobre lo que se aprende en la tercera edad y cómo se dan estos aprendizajes, o cómo podrían darse de mejor manera. De igual modo, el impacto del tema de género no se ha revisado desde los aprendizajes que se han promovido en los hombres, de ahí que pueda resultar relevante seguir entendiendo cómo aprender en ese contexto.

Siglas y acrónimos utilizados

CONFINTEA V	Quinta Conferencia Internacional de Educación para Adultos
COMIE	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
CONVAL	Consejo Nacional para la Evaluación
CREFAL	Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe
EPJA	Educación con Personas Jóvenes y Adultas
INEA	Instituto Nacional para la Educación de los Adultos
IEEA	Instituto Estatal de Educación de Adultos
IRESIE	Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa
MEVYT	Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo
OEA	Organización de Estados Americanos
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos
REDALYC	Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe
RIEDA	Revista Interamericana de Educación de Adultos

SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
TEJA	Tecnologías de la Información y Comunicación en la Educación de Adultos
TIC	Tecnologías de la Comunicación y la Información
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
UMSNH	Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
Conacyt	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

Bibliografía

- Aguilar Ramírez, Miriam (2003). “Un programa de formación para favorecer la constitución de la identidad profesional de los educadores de EPJA”, Tesis doctoral de Ciencias de la Educación, España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Aravedo Resendiz, Ma. de Lourdes (2007). *Hacia una nueva práctica educativa con personas jóvenes y adultas. La dimensión social en el aprendizaje de la lengua escrita*, Pátzcuaro Michoacán, México: CREFAL.
- Ávila Storer, Alicia (2005a). “El saber matemático de los analfabetos. Origen y desarrollo de sus estrategias de cálculo”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, xxxv, México, CEE, pp. 3-4
- Ávila, Alicia (2005b). “Interacción con los números escritos en un círculo de alfabetización”, Ponencia. *Memorias del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México.
- Ávila Storer, Alicia (2009). “¿Del cálculo oral al cálculo escrito? Constataciones a partir de una situación de proporcionalidad”, en Kalman Judith y Brian Street, *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales, Diálogos con América Latina*, México: Siglo XXI, pp. 223-241.
- Ávila, Alicia y Estrada, José Luis (2009). “Los usuarios de la Educación básica para jóvenes y adultos y la solución de un problema de área”, en *Revista Educación Matemática*, 3, 21, México: Santillana, pp. 33-66
- Azaola Calderón, María Cristina (2010). “Importancia, significado y participación en la escolarización en zonas rurales. Un estudio etnográfico en Michoacán”, México, en *Perfiles Educativos*, 130, 32, México, UNAM, pp. 67-82

- Balderas Díaz, Claudia (2008). "Secuencias didácticas en la alfabetización de niños, adultos y niños con rezago escolar", Tesis, Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Psicología, México.
- Campero Carmen, Castro Luz María y Díaz Carmen (2008). "Los puntos de referencia internacionales en relación con la alfabetización en México", en *Revista Educación de Adultos y Desarrollo*. 71, Alemania, DVV, s/p, [en línea], Disponible en http://www.dvv-international.de/index.php?article_id=812&clang=3 [consultado el 17 de noviembre de 2011] s/p.
- Canabal, Beatriz (2008). *Hacia todos los lugares... Migración jornalera indígena de la Montaña de Guerrero*. Distrito Federal, México: Universidad Autónoma Metropolitana U-Xochimilco
- Canseco A. Rosalba (2010). "Interacciones que se producen con el conocimiento matemático en dos círculos de alfabetización", en *Revista Entre Maestros* 35,10, México: UPN.
- Carrillo, Contreras y Alonso (2002). "Aprendizaje tecnológico en las maquiladoras de la frontera norte de México", en *Frontera Norte* enero-junio, 027, 14, México: Colegio de la Frontera Norte, pp. 43-81.
- Cázares, González Yolanda (2002). *Aprendizaje autodirigido en Adultos. Un modelo para su desarrollo*, México: Trillas.
- Cepeda Islas Susana (2005). "¿Para barrer no se necesita leer?", Tesis, Maestría, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México.
- Cerón Roa, A. (2006). "Problemática y soluciones tecnológicas en las Plazas Comunitarias a cinco años de su creación", Tesis de Maestría en Ingeniería, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Clemente Corzo, Julia (2004). "El aprendizaje de la artesanía de madera en Chiapa de Corzo", en *Revista Ethos Educativo*, 31, México, IMCED, pp. 151-164.
- CONVAL (2011). "Informe de Evaluación de la política de desarrollo social en México".
- Contreras Oscar y Hualde Alfredo (2004). "El aprendizaje y sus agentes. Los portadores del conocimiento en las maquiladoras del norte de México", en *Estudios Sociológicos*, 64, 12, México: El Colegio de México, pp. 79-122.
- De Agüero, Mercedes de(2003). "Studying mathematical everyday working problems", en *Learning Mathematics to Live and Work in Our World Adults*. Learning Mathematics, a Research Forum; ALM10 Conference. Sunday 29th. June-Wednesday 2nd July in Ströbl, Austria; University of Linz. Published in the proceedings. Editors Juergen Maasz y Wolfgang Scholeglmann, p. 10.

- De Agüero Servín, Mercedes de (2005). “Comunidades de práctica y aprendizaje y la educación de jóvenes y adultos”, *DIDAC*, 45, Primavera, México: Universidad Iberoamericana, pp. 10-15.
- De Agüero Servín, Mercedes de (2006). *El pensamiento práctico de una cuadrilla de pintores: estrategias para la solución de problemas en situaciones matematizables de la vida cotidiana*, México: CREFAL-UIA.
- De Agüero, Mercedes de (2007). “When women cook mole and men build a wall”, en O’Donoghue, J. (ed.). *The Changing Face of Adults Mathematics Education: Learning from the Past, Planning for the Future*, Ireland: University of Limerick.
- Eudave, Daniel (2009). “Niveles de comprensión de información y gráficas estadísticas en estudiantes de centros de educación básica para jóvenes y adultos de México”, en *Revista Educación matemática*, 2, 21, México: Santillana, pp. 5- 38.
- Ferreiro, Emilia (2007). “Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura”, en Emilia Ferreiro, *Alfabetización de niños y adultos. Textos escogidos*, México: CREFAL, pp. 19-207.
- Fuenlabrada Irma y M. Fernanda Delprato (2003). “Sofía. Posibilidades y límites de un cálculo escrito arbitrario”, en *Memoria del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE, p. 8.
- Fuenlabrada, Irma y M. Fernanda Delprato (2005). “Tres mujeres adultas y sus diferentes acercamientos a los números y las cuentas”, en *Revista Educación matemática*, 3, 17, México: Santillana, pp. 25- 52.
- Fuenlabrada, Irma y M. Fernanda Delprato (2009a). “La defensa del saber frente “a los otros”. Las situaciones matemáticas enfrentadas por organizaciones artesanales de subsistencia”, en *Memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE.
- Fuenlabrada, Irma y M. Fernanda Delprato (2009b). “Prácticas matemáticas en organizaciones productivas de mujeres con baja escolaridad: construir una mirada que cimiente propuestas de enseñanza”, en Kalman Judith y Brian Street, *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales, Diálogos con América Latina*, México: Siglo XXI, pp. 242-261.
- Hernández Flores, Gloria (2009). “Identidades juveniles y cultura escrita”, en Kalman Judith y Brian Street, *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales, Diálogos con América Latina*, México: Siglo XXI, pp. 186-201.
- Hernández Flores, Gloria (2010). “Estudiantes y aprendices. Sembradores de maíz”, en *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*, núm. 26, México: CREFAL, pp. 27-33, ([en línea], Disponible en http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_26/decisio26_saber5.pdf [consultado el 20 marzo de 2012].

- Hernández Zamora, Zoila Edith, Oralia Rocío Hernández Loeza (2010). “El Grupo de Ayuda como Alternativa para mejorar la Calidad de Vida del Adulto Mayor”, en *Psicología Iberoamericana* (julio-diciembre 2010), 2, 18, México, Universidad Iberoamericana.
- Hernández Zamora, Gregorio (2009). “Neocolonialismo y políticas de representación: La creación histórica y presente del analfabetismo en México y Estados Unidos”, en *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de lectura*, 1, 30, Buenos Aires, IRA pp. 30-43, [en línea], Disponible en http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a30n1/30_01_Hernandez.pdf [consultado el 2 marzo del 2012].
- Hualde Alfaro, Alfredo (2008). “El papel del aprendizaje y sus limitaciones en las maquiladoras mexicanas y centroamericanas”, en *La maquila en México. Los desafíos de la globalización*, México: FLACSO, pp. 33-58.
- Ibarrola, María de, (coord.) (2004). *Escuela, capacitación y aprendizaje. La formación para el trabajo en una ciudad en transición*, México: Montevideo OIT-Cinterfor, CINVESTAV, Universidad Iberoamericana Unidad León.
- Ibarrola, María y Alejandro Mijares (2003). “Formación de jóvenes para el trabajo: escolaridad, capacitación y trabajo infantil”, en *Cuadernos de Pesquisa*, 118, Brasil, pp. 119-151, [en línea], Disponible en <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16832.pdf> [consultado el 4 marzo del 2011].
- INEGI (2010). Censo de población y vivienda, [en línea], Disponible en <http://www.censo2010.org.mx/> [consultado el 20 diciembre 2012].
- Instituto de la UNESCO para la educación a lo largo de toda la vida –UIE– (2010). “La calidad en la educación de adultos”, en UNESCO. *Informe Mundial sobre el aprendizaje la educación de adultos*, Alemania, UNESCO, pp. 79-94.
- Jacinto, Claudia (2002). “Los jóvenes, la educación y el trabajo en América Latina. Nuevos temas, debates y dilemas”, en María de Ibarrola (coord.). *Desarrollo local y formación*, Montevideo: CINTERFOR-OIT, pp. 67-102.
- Kalman, Judith (2002). “La importancia del contexto en la alfabetización”, en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 3, 24, México: CREFAL, pp. 11-27.
- Kalman, Judith (2008). “Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita”, en *Revista Iberoamericana de Educación. Perspectivas en torno a la lectura*, 46, Madrid, OEI, pp. 107-134.
- Mejía Botero, Fernando (2003). “Situación de la formación para el trabajo en el entorno actual de la economía: una propuesta de eficacia con equidad”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 4, 33, México, Centro de Estudios Educativos, pp. 131-154.

- Méndez Puga Ana María e Irma Leticia Castro Valdovino (2011). “Aprendizajes intergeneracionales en los surcos del chile y jitomate. Experiencias con niñas, niños y mujeres de familias jornaleras agrícolas migrantes”, en *Revista Decisio*, 30, México, CREFAL, pp. 78-85.
- Nava Preciado José María y Arturo Villa Flores (coords.) (2006). *Algunas travesías y perspectivas de la investigación educativa en jóvenes y adultos*, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Palmas Pérez Santiago A. y David Block Sevilla (2011). “Acceso a la representación escrita de los números. Una secuencia didáctica para adultos de baja o nula escolaridad. Primera parte: números hasta 20”, en *Memoria del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE.
- Pérez Campos, Gilberto (2005). “Una aproximación sociocultural a la ‘Educación de padres’: los dilemas de la constitución de una comunidad de práctica”, en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 1, 27, México: CREFAL, pp. 73-94.
- Pérez Campos, Gilberto (2007). “Procesos de construcción de comunidades de práctica para la educación de adultos”, Tesis de Doctorado en Educación, México: DIE-CINVESTAV.
- Pérez Expósito Leonel (2006). “Cultura y representaciones de futuro en los estudiantes de la preparatoria Emiliano Zapata, en Santa Ana Tlacotenco, Milpa Alta”, Tesis de Maestría en Investigación Educativa, México: Departamento de Investigaciones Educativas-CINVESTAV.
- Pieck Gochicoa, Enrique (2005). “El caso de México. Actores, escenarios y estrategias”, en (OCDE) *Educación para adultos. Más allá de la retórica*. México: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, Fondo de Cultura Económica, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Reino de España, pp. 376-401.
- Reyes Iliana, Alexandra Darcy, Patricia Azuara (2007). “Las prácticas de lectoescritura en los hogares de inmigrantes Mexicanos”, en *Cultura y Educación, Revista de Teoría, investigación y práctica*, 4, 19, diciembre, Madrid: Fundación Infancia y aprendizaje, pp. 395-407.
- Reyna Marin, Genoveva (2006). “La observación en procesos de aprendizaje grupal en el contexto de la educación de personas jóvenes y adultas”, en *Revista Interamericana de educación de Adultos*, 2, 28, México, CREFAL, pp. 152-168.
- Rodríguez, Ernesto (2002). “Juventud y políticas públicas. Un balance de los años noventa”. en *Actores estratégicos para el desarrollo*, México: Instituto Mexicano de la Juventud.

- Rodríguez, Ernesto (2009). "Reflexiones en torno a la formación y la práctica de educadores de adultos", *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 1, 31, Pátzcuaro, Michoacán, pp. 137-150.
- Rodríguez Fernández, Adriana (2005). *Plataforma Educativa 2006. Cuaderno de Trabajo. VIII. Educación de adultos*. Observatorio Ciudadano de la Educación, México.
- Ruiz, Mercedes (2009). "Educación de jóvenes y adultos: aprendizajes y prácticas sociales en contextos no escolarizados: el caso de la comunidad de limpiaparabrisas", Reporte de Investigación, México: Universidad Iberoamericana.
- Ruiz Muñoz, Ma. Mercedes (2005a). "El aprendizaje y las prácticas sociales en zonas urbanas marginales de la ciudad de México. Casos de estudio", en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, núm. 2. México: CREFAL, pp. 71-121. [en línea], disponible en <http://tumbi.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2005-2/exploraciones2.pdf> [consultado en mayo de 2012].
- Ruiz Muñoz, Ma. Mercedes (2005b). *Imbricación de lo político y lo pedagógico en los procesos de educación de adultos*, México: CREFAL.
- Ruiz Muñoz, Ma. Mercedes (2010). *Otra educación. Aprendizajes sociales y producción de saberes*, México: CREFAL.
- Ruiz, Muñoz Ma. Mercedes (2003). "Narrativa popular: el caso de la Plaza Comunitaria 19 de septiembre", *Memoria del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE.
- Salinas Amescua, Bertha, María Guadalupe Huerta Alva, Laura Helena Porras Hernández, Silvia Elena Amador Pérez, José Manuel Ramos Rodríguez (2006). "Uso significativo de la tecnología en la educación de adultos en el medio rural. Resultados de la aplicación piloto de un modelo", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-marzo, 026, 11, México: COMIE, pp. 31-60.
- Salinas, Bertha, Laura Porras, Antonio Santos y José Ramos (2004). *Tecnologías de la Información, Educación y Pobreza en América Latina. Los Telecentros: conceptos, estudios y tendencias*, México: Plaza y Valdés.
- Schmelkes Sylvia y Judith Kalman (1995). *Necesidades educativas básicas*, México: INEA.
- Seda, Ileana & Torres, Griselda (2010). "Las prácticas letradas en comunidad", en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 1, 32, México: CREFAL, pp. 40-55.
- Solari, Melina, Jean-François Cerisier y Ma. de Lourdes Aravedo (2008). "Una comunidad blog como vía de acceso a la cultura escrita en las plazas comunitarias", en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 2, 30, México: crefal, pp. 111-124.
- Tames, Carlos A. (2009). "Acercas de las posibilidades de operación de un modelo educativo para la educación básica con personas jóvenes y adultas, el caso de

- INAEBAs”, en *Revista Interamericana de Educación de Adultos RIEDA*, 1, 31, México, CREFAL, pp. 83-97, (en línea), disponible en <http://tumbi.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2009-1/exploraciones3.pdf>
- Tennant, Mark (1991). *Adulthood and learning. Psychological approaches*, Barcelona: El Roure.
- Tinley, Alicia (2006). “Migración de Guanajuato a Alabama. Experiencias escolares de cuatro familias mexicanas”, en *Revista Sociológica*, 60, 21, UAM- Atzacapozalco, pp.143-172.
- Torres Latorre, Nuria. (2002). “Socializaciones, educación y puentes interculturales. Reflexiones en torno a un proceso de acompañamiento educativo rural en la meseta purhépecha”, en *Revista Interamericana de educación de Adultos*, 3, 24, México: CREFAL, pp. 83-103.
- Torres, Rosa María (2009). *Alfabetización y acceso a la cultura escrita por parte de jóvenes y adultos excluidos del sistema escolar: Un estudio de campo en nueve países de América Latina y el Caribe*. CREFAL-Fronesis, 2008. Texto completo [en línea], Disponible en http://www.crefal.edu.mx/investigacion/abstract_rosa_maria_torres.htm [consultado el 30 mayo de 2010].
- Urrutia de la Torre, Francisco (2007). “Informe de la evaluación comparativa de las estrategias de formación para el trabajo de dos organizaciones de la sociedad civil, dedicadas a la atención de la infancia y juventud callejera en México”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1-2, 37, México, pp. 199-247 [en línea], Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/270/27037211.pdf> [consultado el 12 agosto de 2011].
- Usher Robin y Bryant Ian (1992), *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación. El triángulo cautivo*, Madrid: Morata.
- Valencia Flores D. Y. (2010). “Educación para adultos en Colima: Un análisis sobre la opinión que tienen los estudiantes sobre el modelo en línea y el modelo impreso”, Tesis de la Maestría en pedagogía. Universidad de colima [en línea], Disponible en http://digeset.ucof.mx/tesis_posgrado/Pdf/VALENCIA_FLORES_DEYSI_YULIANA.pdf (consultado el 19 noviembre de 2011).
- Vargas Silva, Alethia Dánae (2009). “La comprensión en niños y adolescentes sobre el fenómeno de la migración al “norte” como elemento estructural de su conocimiento sobre la organización social”, Tesis de maestría en psicología, Universidad Autónoma de Querétaro.
- Veloz Contreras Areli (2010). “Mujeres purépechas en las maquiladoras de Tijuana: Entre la flexibilidad y significación del trabajo”, en *Frontera Norte* 44, 22, julio-diciembre, Tijuana, El Colegio de la Frontera Norte, pp. 111-236.

- Viveros Hidalgo, Miguel Ángel (2004). “Experiencia metodológica de un programa piloto de evaluación. Comparación entre la evaluación tradicional y evaluación participativa”, en *Revista Interamericana de Educación de Adultos RIEDA*, 2-3, 26, México: CREFAL, pp. 1-14
- Yurén Camarena, Teresa (2008). *Aprender a aprender y a convivir, Fundamentos teóricos de una estrategia educativa para familias jornaleras migrantes*, México: Juan Pablo Editor.

CAPÍTULO 4

FAMILIA Y DESARROLLO: TEXTOS, CONTEXTOS Y PRETEXTOS

Ángel Alberto Valdés Cuervo¹
José Ángel Vera Noriega²

Introducción

Este eje temático resulta importante por el papel que se le atribuye a la familia en el desarrollo del individuo en general y, en particular, por sus efectos en el logro académico de los estudiantes (Epstein, 2011). La influencia del contexto familiar se ejerce mediante un conjunto de prácticas y creencias que responden a un ambiente social determinado y preparan a sus miembros para vivir en el mismo (Andersen, 1997; Berger y Luckmann, 2008).

Un análisis de las publicaciones con respecto a la temática realizadas en México durante los años 2002-2012 permitió afirmar que el campo se transformó de manera importante en el intervalo transcurrido entre el primer estado del conocimiento que comprendió los trabajos en el periodo 1992-2001. Una característica que distinguió a los estudios realizados acerca de la familia en este último lapso, es su origen en diversas disciplinas y perspectivas tanto teóricas como metodológicas. Lo anterior, hizo necesario que para la elaboración del presente estado del arte se comenzara por definir objeto de estudio de las investigaciones acerca de la familia que se integrarían en este trabajo; al respecto, se acordó incluir estudios que abordaran a la familia en sus formas

¹ Instituto Tecnológico de Sonora, Departamento de Educación.

² Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C.; Desarrollo Humano y Bienestar Social.

de organización, sus procesos de construcción de significados y sus efectos como variable predictora del desarrollo cognitivo, afectivo-emocional y socio-emocional de sus integrantes.

Una vez definidos los criterios de inclusión que se seguirían para incluir los estudios dentro del estado del arte, saltó a la vista el hecho de que éstos constituían un número considerable y que las temáticas que abordaron eran muy diversas. Ambos aspectos, mostraron la conveniencia de considerar una clasificación distinta a la propuesta en los primeros estados del conocimiento, donde se clasificaron los estudios en tres sub-áreas (“Sociocultura y Educación”, “Sociocultura, Aprendizaje, Desarrollo y Educación Inicial” y “Sociocultura y Educación básica”).

En el presente trabajo se optó por establecer una clasificación más específica, que diera razón de los diferentes aspectos de la familia que se abordaban en los estudios. Esto dio como resultado la propuesta de cinco grandes temáticas: “Contextos sociales de riesgo”, “Estilos y prácticas de crianza”, “Familia y escuela”, “Familia y aprendizaje socioemocional” y “Representaciones familiares”.

Análisis de los estudios ubicados en el tema “Contextos sociales de riesgo”

Este tema reunió 27 estudios que abordaron el funcionamiento familiar en ambientes de alta vulnerabilidad, como son aquellos en los que se encuentran: las familias migrantes, las indígenas y aquellas que viven en pobreza extrema. Se trata de investigaciones cuyo interés se centró en el análisis de prácticas, estilos de relación y funcionalidad de las familias en contextos sociales donde se opera bajo reglas, rutinas y rituales diferenciales, con grandes niveles de variabilidad en relación con la clase media urbana.

Aparecen en este tema dos subtemas, el primero de ellos englobó las investigaciones acerca de las diferencias y diversidad de las prácticas y estilos de relación en familias en contextos de vulnerabilidad; mientras que los estudios clasificados en el segundo grupo, se abocaron a establecer la manera en la cual en estos contextos las familias procuran mejorar la calidad de sus formas de relación y, por ende, su funcionamiento. La condición de vulnerabilidad se asumió en estos trabajos como factor de riesgo promotor del trauma en el grupo familiar y se estudiaron los procesos de ajuste psicosocial, que se

instrumentan para permitir a la familia y a sus integrantes mejorar su calidad de vida.

En esta área temática donde se abordó el estudio de la familia en contextos de alta vulnerabilidad, se destacaron los estudios referidos a la vida familiar en condiciones de pobreza y migración, que son tan frecuentes en nuestro país y en el marco de las cuales se manifiesta la dinámica de muchas familias. Otro aspecto importante, es que estos estudios poco a poco están evolucionando, de ser meramente descriptivos de los efectos de estas condiciones en el desarrollo de los integrantes de las familias, a enfocarse en los factores que ocasionan que aún en estas situaciones adversas, el contexto familiar se constituya en un espacio favorable para el desarrollo de sus integrantes.

No obstante, es necesario en este subtema ampliar el estudio de los efectos de otras situaciones de riesgo para la familia mexicana, como son la violencia y las crisis económicas recurrentes por mencionar algunas; desarrollar estudios que consideren modelos que incluyan distintas variables al mismo tiempo y diversificar las perspectivas metodológicas de abordaje de la problemática.

Análisis de los estudios ubicados en el tema “Estilos y prácticas de crianza”

La crianza en estos estudios fue entendida como instrumento de memoria social e histórica que promueve y desarrolla los valores, actitudes y conductas que son necesarios para mantener y/o cambiar el rumbo de la historia familiar. Asumieron de manera explícita o implícita que los sistemas de racionalidad, formación y desarrollo del niño siguen un proceso sistemático, ordenado y variable, adquirido y desarrollado por la sociedad que se protege y perfecciona, a través de la crianza como sistema de regulación, control y cambio de las estructuras sociales, y como fuente de explicación de patrones de conducta.

Los 36 trabajos cuyo objeto de investigación fueron los estilos y prácticas de crianza, se dividieron en cuatro subtemas, según se enfocaran en: “Estilos y prácticas de crianza relacionados con el género”, “Efectos de las prácticas de crianza en el desarrollo cognitivo y socio-emocional”; “Desarrollo de instrumentos de medida de las prácticas y estilos de crianza” o en la “Caracterización de prácticas de crianza realizadas en diferentes escenarios”.

En el primer subtema, se ubicaron las investigaciones que asumieron como objeto de interés los efectos del género en los estilos y prácticas de

crianza. Éstos tuvieron como objetivo común diferenciar los procesos de formación y desarrollo humano de hombres y mujeres al interior de la familia. En el segundo subtema, se incluyeron los trabajos que abordaron los estilos y prácticas de crianza como variables predictoras del desarrollo cognitivo y socioemocional. El tercer subtema, fue integrado por estudios que han hecho suya la necesidad de diseñar, confiabilizar y validar instrumentos que permitan la aproximación cuantitativa a las diferentes variables y factores; y que constituyen los parámetros del estudio de la crianza. Por último, dentro del cuarto subtema se consideraron las investigaciones que se interesaron en describir las particularidades de los estilos de crianza en diferentes contextos de desarrollo.

En general, este tema incluyó las publicaciones donde se describieron las características de los estilos y prácticas de crianza y sus efectos en el desarrollo de los hijos. Como debilidades de este grupo de estudios se identificó su tendencia a relacionar de manera lineal una práctica o aspectos del funcionamiento familiar con algún área del desarrollo, sin considerar su relación e interacción con otras variables. Por lo demás, se notó una ausencia de investigaciones que abordaran este tema a través de la observación directa, y que explorarán los significados y las formas en que se construyen simbólicamente las prácticas y las formas de organización familiar.

Análisis de los estudios ubicados en el tema “Familia y escuela”

Los 35 estudios asociados al tema “Familia y escuela” y se clasificaron de acuerdo con sus objetivos en dos grandes subtemas. El primero de ellos, agrupó a las investigaciones que tuvieron como objetivo determinar las particularidades de las relaciones de la familia-escuela. Por su parte, el segundo subtema agrupó aquellos estudios que se enfocaron en el análisis de los efectos del contexto familiar en el desarrollo de habilidades relacionadas con un desempeño efectivo en la escuela.

En el primer subtema, se abordaron temáticas referidas a la participación social del grupo familiar en la escuela, las formas en que la participación de la familia incide en el desarrollo de habilidades académicas y en las necesidades de orientación y formación de los padres de familia. En el segundo subtema, se integraron los estudios que se enfocaron a determinar los efectos de

variables estructurales y de funcionamiento familiar en el logro académico, definido como aprovechamiento, calificaciones escolares o desempeño en evaluaciones estandarizadas. En resumen, la variable predictora se encontró en la familia (su organización, estilos o prácticas de crianza o interacción) y los conocimientos, las habilidades o competencias académicas medidas a través de un indicador de desempeño actuaron como variables dependientes.

Este tipo de investigaciones que abordaran la temática de la relación familia-escuela, prácticamente no se evidenciaron en la década anterior, y aunque en esta revisión resultan los menos numerosos, comienzan a hacerse presentes, y sin lugar a dudas, aportan frescura y nuevos elementos para la comprensión del tema, y un elemento esencial para la calidad de la educación es: la participación social.

Análisis de los estudios ubicados en el tema “Familia y aprendizaje socioemocional”

El cuarto tema definido como “Familia y aprendizaje socioemocional” integró los estudios que abordaron la influencia del funcionamiento familiar en el desarrollo cognitivo y socioemocional de sus integrantes. A diferencia de los estudios de crianza y desarrollo socioemocional, éstos no se interesan en pautas de interacción social o estilos parentales, sino en patrones de organización y funcionamiento familiar. Los 34 trabajos de este subtema se clasificaron en dos subtemas, según se interesaran propiamente en la funcionalidad de la familia como predictora de valores, actitudes, afectos y emociones o en los efectos de las problemáticas de sus integrantes y las relaciones entre los mismos en el funcionamiento familiar.

Aunque este grupo comprende estudios que intentan desarrollar comprensivos complejos para explicar el funcionamiento familiar y sus efectos en el desarrollo, en su mayoría se enfocan en el análisis de la relación de un aspecto del funcionamiento familiar y establecen sus efectos en distintos aspectos del desarrollo de los hijos, lo cual limita, de manera considerable, el alcance y la aplicación de los resultados de los mismos.

Análisis de los estudios ubicados en el tema “Representaciones familiares”

El quinto y último tema denominado “Representaciones familiares” reunió los estudios que abordaron los significados simbólicos y actitudes que elabora la familia para darle sentido a discursos y prácticas de sus vidas cotidianas. Estos significados y actitudes dan sentido a las diversas estrategias de composición, organización y desarrollo de las familias. Los 20 trabajos incluidos en este subtema se clasificaron en dos subtemas, el primero comprendió los estudios interesados en las creencias, símbolos y significados que manejan los miembros del grupo familiar y la manera en que éstos condicionan su actuar. El segundo subtema por su parte, consideró las investigaciones que abordaron las actitudes familiares hacia diferentes aspectos de su propio funcionamiento y de la realidad social en general.

Los trabajos enfocados en el análisis de los significados, centraron su interés en la interpretación que se realizó por parte de las familias de otros actores y condiciones sociales, tales como la escuela, la desigualdad social y de género, la sexualidad y discapacidad, por mencionar algunos. Por su parte, en el rubro de actitudes se estudiaron las evaluaciones que se desarrollan en las familias de aspectos relacionados con: el matrimonio, el divorcio y la presencia de discapacidad en un hijo.

Es de destacar, que al igual que los trabajos que abordaron el tema de Familia y escuela, este tipo de estudio no se reportó en los estados del conocimiento anteriores, y denota un aumento en la diversidad de las perspectivas de abordaje de la familia y la fuerza que va tomando el enfoque interpretativo en la investigación educativa.

Valoración crítica

No obstante, este evidente aumento de estudios en cada uno de los temas de análisis propuestos, aún se denota falta de sistematicidad en el abordaje de los mismos, lo que se muestra en que éstos no son agotados ni abordados a profundidad. Esto implica la imperiosa necesidad de ampliar las temáticas que son objeto de investigación en el área de ahondar en las mismas, utilizando perspectivas teóricas y metodológicas diferentes.

En lo que respecta a las metodologías empleadas, se evidenció un claro predominio de investigaciones de corte cuantitativo en el tema. Los estudios realizados dentro de este paradigma se caracterizaron por ser: a) No experimentales, b) Transversales y c) Emplear estadísticas univariadas, es decir, que involucran relaciones directas entre dos variables.

Se consideró que de manera general, las investigaciones realizadas dentro de la tradición metodológica cuantitativa en el tema, adolecen de algunas limitaciones, como son: a) Falta de estudios longitudinales, que den cuenta del aspecto evolutivo de los temas tratados; b) Pocos estudios experimentales; c) Tendencia a realizar estudios univariados, donde se relacionan dos variables, y por lo tanto, se pierde de vista la interacción de diversas variables en los fenómenos estudiados, y d) Falta de rigor y precisión en el uso de estadísticas apropiadas para responder a las hipótesis de investigación.

En lo relativo a los estudios cualitativos, aunque su presencia es mucho más numerosa en relación con los estados del conocimiento pasados, su número es aún pequeño en proporción en el área. Los estudios dentro de esta metodológica se realizan fundamentalmente en el marco del enfoque fenomenológico, y fueron realmente escasos los que utilizan otros enfoques como la teoría fundamentada y la etnografía por mencionar algunos. Por parte se apreció que en varios de estos estudios no existió un rigor metodológico estricto, lo que se evidenció por el hecho de que es frecuente que en los mismos no se especifique el tipo de estudio, los métodos para la selección de los participantes, los criterios que garantizan la validez de los resultados e incluso lo métodos de análisis de resultados. Esto resulta imprescindible en cualquier investigación de calidad.

Presentación del estado del conocimiento

Análisis de fuentes y publicaciones de la temática

Esta presentación de los estudios realizados acerca de la familia en México en el período 2002-2011, se realizó consultando especialmente tres tipos de fuentes: libros, revistas arbitradas y memorias de congresos en extenso. Para el caso de las memorias en extenso, únicamente se consideraron las que se publicaron en los congresos del Consejo Mexicano de Investigación Educativa

(COMIE) y de la Asociación Mexicana de Psicología Social (AMEPSO), ya que a nuestro juicio, sus procesos de arbitraje garantizan una calidad mínima de los trabajos. Además de las memorias de estos eventos, sólo se incluyeron los trabajos que no hubieran sido publicados total o parcialmente como artículos.

Libros

Durante el lapso objeto del estudio, se identificaron cuatro libros de autores nacionales acerca del tema. De éstos, dos de ellos fueron publicados por editoriales de instituciones de educación superior, y otros dos por firmas comerciales. A continuación se describen brevemente cada uno de ellos:

Familia y desarrollo. Estrategias de intervención en terapia familiar, escrito por Valdés, Esquivel y Artiles (2007). En este texto publicado por la editorial Manual Moderno, los autores analizaron desde una perspectiva sistémica la evolución y funcionamiento de la familia, establecieron la influencia del contexto familiar en el desarrollo cognitivo y socioemocional de los hijos, y describieron distintos modelos de intervención con las mismas.

Tramas familiares en el México contemporáneo. Una perspectiva socio-demográfica, coordinado por Rabell (2009), publicado por la Universidad Nacional Autónoma de México y el Colegio de México. En el texto se analizaron aspectos del funcionamiento y las transformaciones de las familias en México a través del análisis de la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Familias (Endifan, 2005). Se ubicaron dentro del mismo algunos trabajos relevantes para el área, como son: “¿Aislados o solidarios? Ayudas y redes familiares” de Rabell y D’Aubeterre; “Los vínculos familiares fuera de la coresidencia: geografía de residencia, intensidad de los contactos y lazos afectivos en la parentela” de Coubés; “Desigualdades sociales y relaciones intrafamiliares en el México del siglo XXI” de Ariza y de Oliveira; “El respeto y la confianza: prácticas y percepciones de las familias numerosas” de Rabell y Murillo.

La participación de padres y madres en educación escolar, escrito por Zayas (2010), fue publicado por la Universidad de Sonora, en el cual el autor presentó un análisis de la participación de los padres en la educación de los hijos en educación superior, a partir de los resultados de un estudio realizado en educación superior acerca del tema.

Familia y crisis. Estrategias de afrontamiento, coordinado por Valdés y Ochoa (2010), publicado por la editorial Pearson. Abordó desde la teoría de la crisis un análisis de las crisis predecibles e impredecibles por las que atraviesan las familias en México. En éste se identificaron trabajos relevantes para la temática como son: “Crisis normativas y no normativas del desarrollo familiar” de Valdés; “Nacimiento y crianza de los hijos” de Valdés; “Familia y logro escolar” de Valdés y Urías; Familia y adolescencia” de Valdés, Ferrer y García; “Familia y envejecimiento” de García; “Familia y tecnología” de Ochoa; “Violencia familiar” de Ferrer; “La familia ante el divorcio o la separación” de Valdés; “Familia y discapacidad” de Sánchez; “Familia y adicciones” de Vales y Arango.

Artículos y ponencias

La investigación acerca de la familia se aborda desde diferentes áreas del conocimiento y abarca múltiples contenidos. Esto trae como consecuencia, que las publicaciones donde aparecen estudios de esta temática pertenezcan a áreas diversas de la ciencia. En el caso particular de las revistas, se encontró que las publicaciones de autores mexicanos acerca de la temática, se realizaron en revistas de temas diversos como: Psicología, Educación, Salud pública, Sociología y Ciencia en General, por ese orden. Esto hace pensar que los aportes a la comprensión de la temática de la familia provinieron desde distintas áreas del conocimiento y se realizaron con diferentes abordajes epistemológicos (ver tabla 1).

TABLA 1. **Distribución de las publicaciones de la temática por área del conocimiento en revistas**

Área del conocimiento de la revista	Número de revistas	Artículos publicados	Porcentaje que representan los artículos del total
Psicología	23	63	66.30
Educación	8	17	17.90
Salud	4	7	7.40

Continúa...

Área del conocimiento de la revista	Número de revistas	Artículos publicados	Porcentaje que representan los artículos del total
Sociología y Ciencia Social	4	5	5.30
Ciencia en general	2	3	3.10
Total	41	95	100

Fuente: Elaboración propia

Las revistas donde se reportaron la mayor cantidad de publicaciones acerca del tema por área de conocimiento fueron: Enseñanza e Investigación en Psicología (Psicología); Educación y Ciencia (Educación); Archivos de Medicina Familiar (Salud); Papeles de Población (Sociología) y Acta Universitaria (Ciencia general) (ver tabla 2). Se ubicaron publicaciones en 27 (64.3%) revistas nacionales y 15 (35.7%) en internacionales. Sin embargo, en las nacionales se encontraron el grueso de los trabajos (73.7%).

TABLA 2. **Revistas con mayor número de publicaciones acerca de la temática por área del conocimiento**

Área del conocimiento	Nombre de la revista	Cantidad de artículos	Porcentaje que representan de su área
Psicología	Enseñanza e Investigación en Psicología	13	20.6
	Intercontinental de Psicología y Educación	9	14.3
	Psicología Iberoamericana	5	7.9
Educación	Educación y Ciencia	4	23.50
	Educación y Desarrollo	3	17.60
	Revista Mexicana de Investigación Educativa	3	17.60
Salud	Salud Mental	4	57.1
Sociología	Papeles de Población	2	40
Ciencia general	Acta Universitaria	2	66.70

Fuente: Elaboración propia

Se identificó una cantidad similar de trabajos acerca de la temática, publicados en las memorias de los dos eventos académicos que fueron considerados en la presente revisión (Congresos Nacionales de Investigación Educativa organizados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y los Congresos Mexicanos de Psicología Social, a cargo de la Asociación Mexicana de Psicología Social (AMEPSO).

El análisis de los trabajos relacionados con la temática, en los Congresos Nacionales de Investigación Educativa realizados de 2003 a 2011, mostró que aunque ha existido un ligero aumento en los mismos en los dos últimos congresos, éste es uno de los temas con menor cantidad de trabajos (ver tabla 3). Además se apreció confusión en lo relativo a las áreas donde se ubicaron los estudios, ya que aunque la mayoría se encontró en el área de “Aprendizaje y Desarrollo”, también se ubicaron trabajos del tema en el área de “Sujetos de la Educación”.

TABLA 3. Distribución de los trabajos acerca de familia en los Congresos Nacionales de Investigación Educativa del 2003 a 2011

Congreso Nacional de Investigación Educativa	Cantidad de trabajos acerca del tema	Porcentaje que representan del área I
Congreso 2003	2	5.30
Congreso 2005	11	17.70
Congreso 2007	4	7.14
Congreso 2009	12	20.30
Congreso 2011	11	13.90

Fuente: Elaboración propia

En los congresos de la AMEPSO, la presencia de trabajos relacionados con la temática ha mantenido estabilidad a través del tiempo, aunque al igual que en el caso del COMIE, es de las que presentó menor cantidad de estudios (ver tabla 4).

TABLA 4. Distribución de los trabajos en los congresos del AMEPSO (2004-2010)

Año del Congreso	Frecuencia
2004	5
2006	7
2008	8
2010	12

Fuente: Elaboración propia

Descripción de los estudios

En este apartado, atendiendo a las categorías analíticas previamente desarrolladas, se describirán brevemente cada uno de los estudios atendiendo fundamentalmente a los siguientes elementos: a) objetivos, b) metodología del estudio, y c) principales hallazgos. Al final se realizará un análisis crítico de los estudios de cada categoría, atendiendo fundamentalmente a sus temáticas y diseños metodológicos.

Contextos sociales de riesgo

Estudios relacionados con crianza y funcionamiento familiar en contextos sociales de riesgo

Peña, Quihui, Vera, Aguilar y Martínez (2003): a) Objetivo: analizar la relación del estrés de la crianza con el desarrollo del niño de uno a cinco años de edad en municipios en pobreza extrema del sur del estado de Sonora, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: los resultados encontrados mediante un análisis de correlación entre el estrés de la crianza y el desarrollo del niño, evidenciaron que un mayor estrés de la madre originaba efectos negativos en el desarrollo del niño, especialmente en la motricidad gruesa y el lenguaje.

Uzeta (2004): a) Objetivo: evaluar el ritual indígena que regula el impacto de los cambios sociales que se vive en una comunidad Otomí, b) Método: cualitativo, y c) Hallazgos: concluyó que los rituales mantienen la continuidad por sobre las diferencias sociales.

Peña, Aguilar y Vera (2005): a) Objetivo: evaluar el impacto de la valoración subjetiva de la madre en relación con la participación paterna en actividades de control y promoción del desarrollo y sus efectos en el desarrollo del niño en contextos de pobreza, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: la percepción de apoyo de la pareja se relacionó con la estimulación del niño y en especial se evidenció que la respuesta emocional y verbal de los padres se relacionó con el desarrollo del lenguaje en el niño.

Huerta y Gutiérrez (2005): a) Objetivo: analizar las experiencias y actitudes de padres migrantes en Estados Unidos de América (EUA) hacia la educación bilingüe, b) Método: cualitativo, y c) Hallazgos: concluyó que los padres se mostraron convencidos de la importancia de la educación bilingüe, ya que consideraron el dominio del idioma Español fundamental en diversas situaciones de la vida.

Vera y Martínez (2006): a) Objetivo: describir la relación que tienen los tipos y diversidad de juegos entre padres e hijos con la estimulación en el hogar y el desarrollo del niño en un ambiente de pobreza extrema, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: se evidenció relación entre el involucramiento de los padres con los hijos, la provisión de materiales de juego y la variedad en la estimulación.

Polanco y Jiménez (2006): a) Objetivo: describió el grado de autoadjudicación de los roles de género de mujeres que viven el fenómeno de la migración de la pareja, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: observaron que durante la ausencia de la pareja, las mujeres desempeñan tanto roles masculinos como femeninos, pero que al regreso de la misma vuelven a desempeñar exclusivamente su rol femenino.

Vera, Grubits y Rodríguez (2007): a) Objetivo: indagar la relación que existe entre el estrés durante la crianza de la madre y la estimulación que recibe el niño en el hogar en una comunidad indígena Terena del Brasil, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: las madres se perciben sin mucho estrés y brindan apoyo y estimulación a los hijos.

Vera (2007): a) Objetivo: reconstruyó vivencias del niño migrante y su relación con los padres y otras figuras del contexto, b) Método: cualitativo, y c) Hallazgos: los padres representaron la escuela como un lugar de entretenimiento de los niños y como un espacio para aprender a socializarse, no percibieron las competencias escolares como necesarias para el desarrollo y tampoco su ausencia como un riesgo potencial.

Vera y Rodríguez (2009): a) Objetivo: analizar las prácticas de crianza y estrés de la crianza en poblaciones rurales e indígenas con desventajas económicas, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: el estrés de la crianza de la madre afectó negativamente sus prácticas de crianza, ya que estimularon menos y castigaron más. Este estrés se asoció con menos puntajes de los hijos en las pruebas de desarrollo. El estrés de las madres se relacionó con las condiciones de vida y el apoyo del padre.

López (2009): a) Objetivo: describir el proceso de socialización de hijos de familias migrantes de una comunidad Zapoteca, b) Método: cualitativo, y c) Hallazgos: los niños se convirtieron ante la partida de los padres en agentes de enculturación dentro de la comunidad.

Ojeda, Cuenca y Espinoza (2009). a) Objetivo: estudiar la correlación entre la forma en que se expresa la intimidad en la pareja y el rol de género en mexicanos migrantes con parejas en México y en Estados Unidos de América (EUA), b) Método, cuantitativo, y c) Hallazgos, sin importar si la pareja vive o no con la persona migrante, la intimidad es fundamentalmente para fomentar el rol paterno y no el de cónyuge. Los migrantes con pareja en EUA ejercieron su rol paterno con mayor fuerza.

Vera, Peña y Calderón (2009): a) Objetivo: describir las prácticas de crianza en una comunidad Mayo, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: cerca de la mitad de estos niños se encontraban en riesgo o con problemas de desarrollo asociados a las prácticas de crianza.

Wolfgang, Rivera y Díaz-Loving (2010): Objetivo: establecer la relación entre la aculturación y el funcionamiento familiar, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: la orientación mexicana se relacionó de manera positiva con el funcionamiento familiar.

Montero, Evans y Monroy (2010): a) Objetivo: evaluar el impacto de la pobreza sobre la experiencia de soledad de niños y madres, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: mayor experiencia de soledad en niños y madres pobres.

Vera, Torres, Rodríguez y Siqueiros (2010): a) Objetivo: identificar las características de las prácticas de estimulación y promoción del desarrollo en una comunidad Mayo entre dos grupos de mujeres, uno que hablaba Mayo y otro Español, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: en el grupo que hablaba Español fue más baja la frecuencia de problemas en el desarrollo y mayor la estimulación comparado con el grupo que hablaba Mayo.

Estudios relacionados con resiliencia en contextos sociales de riesgo

Valdés y Echeverría (2006): a) Objetivos: describir los factores protectores de estudiantes universitarios con desventajas socioeconómicas, b) Método: mixto, y c) Hallazgos: entre los factores protectores se encontró provenir de una familia nuclear, altas expectativas de los padres y una organización familiar que priorizaba el gasto en la educación del hijo.

Valles y González (2005): a) Objetivo: construir un modelo multifactorial de estructura familiar de riesgo y protección para el rendimiento escolar en estudiantes de bajo nivel económico, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: el rendimiento académico es influenciado de manera directa por la estructura familiar.

Pelcastre, Riquer, León, Reyes, Gutiérrez y Bronfman (2006): a) Objetivo: caracterizar la dinámicas de hogares de niños menores de cinco años con y sin desnutrición, b) Método: cualitativo, y c) Hallazgos: la dinámica de las familias con niños desnutridos se caracterizó por la presencia de monoparentalidad, poco apoyo de la familia extensa y la consideración del niño como fuerza de trabajo.

Leal (2007): a) Objetivo: analizar el papel de las mujeres migrantes madres de familia, en el apoyo de la permanencia de los hijos en la educación básica, b) Método: cualitativo, y c) Hallazgos: las madres le otorgaron valor a la escuela e incluso manifestaron no querer seguir migrando para procurar que su hijos asistan a la misma.

Palomar, Polanco y Gómez (2008): a) Objetivo: determinar si las familias con migrantes en Estados Unidos son más resilientes que las familias sin migrantes, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: las personas con un familiar migrante en los Estados Unidos de América manifiestan mayor apoyo familiar y social.

González y Valdez (2008): a) Objetivo: determinar la relación entre resiliencia y vínculo parental en niños de contextos urbanos y rurales, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: la resiliencia se relacionó positivamente con el cuidado parental, siendo mayor en los niños de zonas urbanas.

Silas (2008): a) Objetivo, conocer los procesos y actores familiares, escolares o comunitarios que participan en trayectorias escolares exitosas en contextos sociales difíciles, b) Método, cualitativo, y c) Hallazgos, se encontró que las comunidades le dan alto valor a la escuela y que algunas de las personas significativas sirven de apoyo o ejemplo. La familia cumplió funciones

de apoyo verbal y logístico, y se constituyó como ejemplo de resiliencia y de “antihéroe” a través de sus integrantes.

Méndez (2009): a) Objetivo: conocer cómo los recursos de capital familiar de los alumnos que habitan en contextos de pobreza afectan su rendimiento escolar, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: una mayor escolaridad y expectativas positivas de los padres acerca del desempeño académico se relacionaron con un mejor desempeño académico en los hijos.

Azaola (2010): a) Objetivo: analizar la importancia, el significado y la participación social en la escolarización de pobladores rurales de una comunidad Michoacana, b) Método: cualitativo, y c) Hallazgos: los padres apoyaron a sus hijos para que estudiaran su educación básica, sin embargo, ya no brindan el mismo apoyo para que cursen niveles de estudio posteriores.

Natera, Medina, Callejas, Juárez y Tiburcio (2011): a) Objetivos: evaluar los efectos de una intervención, con familias indígenas que conviven con un familiar con abuso de alcohol, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: el grupo familiar que recibió la intervención presentó una disminución de síntomas psicológicos y de depresión, en comparación con el aumento de ambos aspectos en el de control.

Balance temático y metodológico

En total, durante este periodo se encontraron 27 publicaciones en la categoría de análisis en cuestión, de las cuales 17 (63%) se hicieron en revistas y el resto fueron ponencias de congresos. En lo relativo a los artículos de revistas 15 (88%) se localizaron en publicaciones nacionales y dos (11.8%) en internacionales. En los congresos analizados, se ubicaron ocho (25.9%) trabajos de la categoría, de los cuales cuatro se hicieron en el COMIE y cuatro en el AMEPSO (ver tabla 5). Del total de trabajos publicados en esta categoría: 17 (63%) se llevaron a cabo con una metodología cuantitativa, seis (22.2%) desde una perspectiva cualitativa y uno (3.7%) con un enfoque mixto. Como se puede apreciar existió un claro predominio de los estudios de corte cuantitativo.

Los hallazgos fundamentales de estos trabajos se relacionan con evidenciar la importancia de ciertas prácticas en el mantenimiento de la identidad familiar, los efectos negativos de la pobreza en el desarrollo de los hijos, la presencia de cambios adaptativos de las familias migrantes y el papel del grupo familiar en la disminución de la vulnerabilidad de los individuos.

TABLA 5. Distribución de trabajos por tipo de estudio

Tipo de estudio	Número de investigaciones	Porcentaje de la categoría
Crianza y funcionamiento familiar en contextos sociales de riesgo	16	59.30
Resiliencia en contextos sociales de riesgo	11	40.70

Fuente: Elaboración propia

Estilos y prácticas de crianza

Estudios relacionados con estilos y prácticas de crianza relacionadas con el género

Sánchez, Reyes, Canseco, Everardo, Méndez y Avellaneda (2002): a) Objetivo: establecer si el uso de los juguetes muestra inequidad, b) Método: cualitativo, y c) Hallazgos: el uso de los juguetes manifestó la inequidad social y de género, ya que los juguetes más costosos los poseen los niños de las clases sociales más altas. Además, es mayor el gasto en juguetes para niñas que para niños, y son diferentes éstos en ambos géneros.

Torres (2005): a) Objetivo: describir las características de la crianza paterna en familias con hijos, familias con hijas y familias con hijos e hijas, b) Método: cualitativo, y c) Hallazgos: los padres sólo con hijos varones consideraron que su crianza se debe enfocar a promover la disciplina, la responsabilidad y el autocontrol; los que sólo tienen hijas enfocaron su enseñanza hacia valores morales, preparación académica y para ser amas de casas y madres; por último, los que tienen hijos e hijas poseían una idea menos tradicional de sus funciones en la crianza.

Betancourt y Andrade (2006): a) Objetivo: determinar las diferencias en la percepción de los hijos, los padres y las madres, sobre el tipo de control que ejercen los padres y las madres, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: encontraron diferencias significativas en las respuestas de padres e hijos acerca del control parental. Los hijos reportaron con mayor frecuencia el uso del control psicológico (regaños, castigos y negarles el habla) por parte de los

padres, en comparación con el que reportan padres y madres. Por el contrario, los padres y madres refirieron significativamente mayor uso del control conductual (platicar, motivarlos) que el que reportan los hijos.

Vallejo, Mazadiego, Osorio y Vázquez (2008): a) Objetivo: analizar las diferencias por sexo en la sintomatología depresiva y el papel que desempeñan el control psicológico y la supervisión parental en estos síntomas, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: la sintomatología depresiva es significativamente mayor en mujeres que en hombres. Existe una correlación positiva entre el control psicológico y sintomatología depresiva; y negativa entre supervisión y depresión.

*Estudios de estilos y prácticas de crianza
y su relación con el desarrollo socioemocional*

Natera, Orford, Capello, Mora, Tiburcio y Velleman (2003): a) Objetivo: determinar si existían diferencias entre México y Gran Bretaña, en la forma en que las familias con un miembro consumidor de alcohol y/o drogas perciben la cohesión y el conflicto, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: menor percepción de conflictos y cohesión, y más conflictos reales en las familias mexicanas.

Frías, Sotomayor, Corral y Castell (2004): a) Objetivo: describir las relaciones entre creencias y prácticas de crianza, niveles de depresión, autonomía, castigo físico y percepción de autoeficacia, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: el estilo autoritario se relacionó con la crianza punitiva de los hijos. El nivel de depresión y las percepciones acerca del beneficio del castigo físico propiciaron el mismo. Las creencias disciplinarias influyen en el estilo de crianza.

Ceballos (2011): a) Objetivo: validar una propuesta para detectar conductas sobreprotectoras que obstaculizan la rehabilitación de niños con parálisis, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: se encontró que las madres a la vez que se quejaron de la falta de apoyo de las familias en el manejo de estos niños, desarrollaban conductas que obstaculizan la participación de los otros integrantes de la familia, especialmente del padre.

Vite y López (2004): a) Objetivo: comparar las interacciones de diadas madre-hijo con y sin historia de abuso infantil, en situaciones académicas y de juego libre, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: las madres de las diadas con historia de abuso se involucraron más en interacciones aversivas, especialmente en las situaciones académicas y aplicaron más consecuencias negativas que positivas para el control de la conducta del niño.

Barcelata y Álvarez (2005): a) Objetivo: verificar la propuesta de que la violencia infantil puede ser entendida en términos de patrones de interacción disfuncionales, b) Método: mixto, y c) Hallazgos: se concluyó que existía un ciclo que lleva al maltrato infantil, el cual está compuesto por: acumulación de la tensión, sin castigo físico-episodio de maltrato físico-luna de piel, con padre que se arrepiente y lo lleva a detener el castigo por un tiempo.

Inmaculada y Velasco (2006): a) Objetivo: distinguir la relación entre el estilo de crianza y las características de personalidad de estudiantes universitarios, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: se encontró que la actitud democrática favoreció el desarrollo del perfeccionismo, del control y el aumento de la autoestima. La actitud autoritaria de los padres disminuyó en los hijos los estándares personales y la preocupación por corregir errores.

Palacios y Andrade (2006): a) Objetivo: establecer diferencias entre los estilos parentales y la conducta sexual de riesgo en adolescentes, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: el estilo y las prácticas parentales negligentes se asociaron con mayores conductas de riesgo sexual en los adolescentes.

Cárdenas y Cortés (2009): a) Objetivo: analizar la asociación entre los estilos parentales percibidos por los estudiantes y el autoinforme de conductas antisociales, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: encontró relación entre la dimensión crítica-rechazo del estilo parental y el reporte de conductas antisociales por parte de los estudiantes.

Solís (2007): a) Objetivo: identificar el origen del comportamiento tipo A en niños y su relaciones entre las calificaciones de personalidad tipo A en madres y sus prácticas de crianza, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: la calificación tipo A de las madres no fue predictor del comportamiento A en los niños. Los predictores se relacionaron con el estrés, la agresión y las prácticas de crianza maternas.

Vite y López (2007): a) Objetivo: ampliar la evidencia acerca de los procesos de regulación aversiva en las relaciones coercitivas madre-hijo, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: se evidenció en este tipo de interacciones madre-hijo el uso de reforzadores negativos y que los episodios de intercambio se ajustaron más a las necesidades de la madre que del niño.

Díaz-González, Vega y Cantoral (2008): a) Objetivo: obtener información acerca de los modos en que los padres usan las contingencias para enseñar a los hijos comportamientos morales, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: los padres se abstuvieron en muchas ocasiones de corregir la conducta inadecuada de los hijos y utilizan poco el modo de facilitación.

Vallejo, Osorio y Mazadiego (2008): a) Objetivo: analizar las relaciones entre los estilos parentales y la sintomatología depresiva en adolescentes, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: existió mayor sintomatología en los hijos e hijas de padres y madres con estilos autoritarios de crianza.

Marentes, Pech y Flores (2008): a) Objetivo: establecer la relación entre la percepción de prácticas de crianza y el autoconcepto en niños de primaria, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: las prácticas de crianza democráticas se relacionaron con un autoconcepto positivo en los niños y las prácticas de crianza autoritarias con un autoconcepto negativo.

Escoffé y Cruz (2008): a) Objetivo: describir los estilos parentales en estudiantes de primaria con conductas disruptivas en el salón de clases, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: los niños percibieron poco control y falta de establecimiento de límites por parte de los padres.

Lara (2007): a) Objetivo: determinar si existe relación entre los modelos interactivos implementados por el infante en sus ámbitos escolar y familiar, con el modelo de apego inicial experimentado durante el primer año de vida en su relación con la madre, b) Método: cualitativo, y c) Hallazgos: se encontró que existen modificaciones en los tipos de apego establecidos con la madre a lo largo del desarrollo del niño.

Montero, Rivera, Díaz-Loving, Wolfgang y López (2010): a) Objetivos: Conocer la relación entre el apego y el funcionamiento familiar, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: el estilo de apego seguro presentó las medias más altas de calidad y fuerza de la díada paterna; mientras en el estilo temeroso se encontraron las medias más altas en aspectos disfuncionales, violencia física y verbal.

Martínez, Cortés y Flores (2010): a) Objetivo: analizar la percepción que tienen los hijos de las prácticas de crianza de los padres y su relación con la autoestima, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: existió relación entre una percepción favorable de los niños de sí mismos y una interacción positiva con los padres.

Estudios acerca del desarrollo de instrumentos de medición de estilos y prácticas de crianza

Solís, Díaz, Bolívar y García (2003): a) Objetivo: analizar la utilidad de la “Escala de Comportamiento para Madres y Padres” para distinguir las expectativas de desarrollo y las prácticas de crianza, de parejas que tienen un hijo sano y parejas que tienen un hijo con necesidades educativas especiales, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: se encontró que las familias normativas esperaron que sus hijos dominen más pronto ciertas habilidades y les impusieron una disciplina más severa que las que tienen hijos con necesidades educativas especiales. Ambos padres incrementaron las expectativas acerca del hijo durante el primer año, pero pasado ese tiempo se observó un mayor incremento en la de los niños normales.

Solís, Díaz, Medina, Barranco, Montejano y Tiscareño (2004): a) Objetivo: analizar la estructura factorial de la escala de “Comportamientos para mujeres y padres con niños pequeños”, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: se reportaron tres factores (Expectativas, Disciplina y Crianza) que explicaron el 31.8% de la varianza.

Gaxiola, Frías, Franco y Olivas (2006): a) Objetivo: validar un cuestionario de estilos de crianza en madres sonorenses, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: se reportó que el instrumento presentó validez de constructo, convergente y divergente.

Gaxiola, Frías, Cuamba, Franco y Olivas (2006): a) Objetivo: establecer la estructura factorial del cuestionario de Prácticas Parentales de Robinson, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: se encontraron dos factores que fueron denominados Autoritarios y Autoritativos en lugar de los tres propuestos por el autor en la versión original.

Andrade y Betancourt (2008): a) Objetivos: construir una escala de prácticas parentales que integran las dimensiones de apoyo, autonomía e imposición de Palacios y Andrade (2006), b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: se encontró una estructura factorial de cuatro factores que fueron: “Respeto de los Padres por las Decisiones de los Hijos”, “Comunicación” e “Imposición de creencias y Conductas de los Padres hacia los Adolescentes”.

Robles y Oudhf (2010): a) Objetivo: describir la validez y confiabilidad de un instrumento para medir las prácticas de crianza de madres mexicanas, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: se reportó que las prácticas de

enseñanza se expresan a través de los factores “Comunicación entre Padres e Hijos”, “Cuidado de la Salud Física y Mental” y “Límites, Expectativas y Ambiente y Vivienda”.

Segura, Vallejo, Osorio, Rojas y Reyes (2011): a) Objetivo: comparar las propiedades psicométricas de la escala de “Prácticas de Andrade y Betancourt (2008) con la obtenida en una población de adolescentes veracruzanos, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: la escala mostró un desempeño similar a la original en cuanto a la estructura factorial y confiabilidad, por lo que concluyeron que la escala original es útil para comparar ambas poblaciones de manera válida y confiable.

Estudios de caracterización de los estilos y prácticas de crianza en diferentes escenarios

Flores, Cortés y Góngora (2003): a) Objetivo: explorar los estilos de crianza que tienen los padres (papá-mamá) de dos ecosistemas (rural-urbano) de Yucatán, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: los factores de crianza predominantes fueron positivos en ambos ecosistemas.

Cortés, Flores y Góngora (2004): a) Objetivo: conocer las percepciones de niños yucatecos acerca de las prácticas parentales cotidianas, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: los niños percibieron las relaciones positivas con ambos padres, puesto que los visualizaron como afectivos.

Contreras y Reyes (2004): a) Objetivo, conocer las manifestaciones de los estilos parentales en México, b) Método, cuantitativo, y c) Hallazgos, las prácticas de control más usadas fueron aquellas implementadas para establecer reglas y límites y lograr su cumplimiento; el control psicológico se procuró a través de amenazas, manipulación o ignorando a los niños; por su parte, el apoyo se expresó a través de manifestaciones directas como las verbales y físicas e indirectas como los premios, los consejos y el compartir.

Gutiérrez y López (2007): a) Objetivo: identificar el patrón temporal de vocalizaciones en diadas madre-infante de 12 a 24 meses, en relación a los modelos rítmicos y estocásticos de interacción, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: la comunicación madre-infante respondió a un modelo estocástico con un tipo de intercambio diádico de toma de turnos, lo cual promovió la regulación recíproca relacionada con el autocontrol.

Torres, Garrido, Reyes y Ortega (2008): a) Objetivo: describir los temores y responsabilidades que asumen los padres con respecto a la crianza, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: las responsabilidades que se asumieron como parte de la crianza: son educar, cuidar, vestir, alimentar, dar amor y respeto a los hijos. Los mayores temores de las madres se relacionaron con que los hijos tengan vicios o que no se realicen como personas; los temores de los padres se relacionaron con morir y que no poder apoyar a los hijos.

López y Álvarez (2008): a) Objetivo: describir las emociones y las estrategias de afrontamiento en madres de niños con cáncer, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: las principales emociones de estas madres fueron tristeza y coraje. Las estrategias de afrontamiento se relacionaron con elementos religiosos y expresión de afectos negativos.

Heredia y Lucio (2010): a) Objetivo: conocer las inquietudes y dificultades que los padres tienen durante la crianza de los hijos, b) Método: cualitativo, y c) Hallazgos: las madres reportaron que sus principales problemas con los hijos adolescentes se relacionaron con la rebeldía, el bajo desempeño académico y el consumo de alcohol.

Valdez, Dorazco, Martínez, González y González (2010): a) Objetivo: conocer las formas de aceptación y rechazo de los padres hacia los hijos, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: las manifestaciones de aceptación en que concordaron padres y madres son los besos, abrazos, el poner atención y el compartir actividades. El rechazo de los padres a los hijos se mostró mediante el uso de palabras altisonantes, los consejos y las llamadas de atención; mientras las madres lo evidenciaron no dedicándole tiempo, no escuchándolos y prohibiéndoles salidas.

Balance metodológico

Durante este período se encontraron 36 publicaciones en la categoría, de análisis en cuestión, de las cuales 22 (61.1%) se hicieron en revistas y el resto fueron ponencias en congresos. En lo relativo a los artículos, 14 (66.7%) se publicaron en revistas nacionales y ocho (36.3%) en internacionales. En los congresos analizados se publicaron 14 (41.2%) trabajos de la categoría, de los cuales dos se hicieron en el COMIE y 12 en el AMEPSO.

Del total de trabajos en esta categoría 31 (86.1%) se realizaron con una metodología cuantitativa, cuatro (11.1%) desde una perspectiva cualitativa y dos (5.5%) con un enfoque mixto. Como se puede apreciar, existe una clara predominancia de los estudios de corte cuantitativo y poca presencia de estudios cualitativos y con metodologías mixtas en la categoría. En la temática se encontró un claro predominio de los estudios que relacionaron los estilos y prácticas de crianza con el desarrollo socioemocional (ver tabla 6).

TABLA 6. Distribución de trabajos por tipo de estudio

Tipo de estudio	Número de investigaciones	Porcentaje de la categoría
Estilos y prácticas de crianza relacionadas con el género	4	11.80
Estilos y prácticas de crianza y su relación con el desarrollo socioemocional	17	50
Desarrollo de instrumentos de medición de estilos y prácticas de crianza	7	19.40
Caracterización de los estilos y prácticas de crianza en diferentes escenarios	8	23.50

Fuente: Elaboración propia

Los hallazgos de este grupo de estudios en general evidenciaron que existían diferencias en las prácticas de crianza relacionadas con el sexo de los padres y de los propios hijos, que existe relación entre determinar formas de crianza y problemas socio-emocionales en los hijos y que crianza difiere en los diferentes contextos sociales y económicos.

Familia y escuela

Estudios que abordan los efectos de la familia en el logro escolar

Cárdenas (2005): a) Objetivo: analizar la asociación entre estilos educativos parentales, la asertividad y el rendimiento académico, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: únicamente se encontró asociación entre los estilos parentales y el rendimiento académico.

Valles y González (2005): a) Objetivo: construir un modelo multifactorial de estructura familiar de riesgo y protección para el rendimiento académico, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: el rendimiento escolar fue afectado negativamente por la estructura familiar de riesgo.

Zorrilla (2005): a) Objetivo: explorar modelos explicativos de factores, asociados al aprovechamiento escolar de estudiantes de secundaria en español y matemáticas, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: se encontró que el desempeño en ambas materias está influido por el contexto familiar, especialmente por la escolaridad y el ingreso de los padres.

Torres y Rodríguez (2006): a) Objetivo: examinar la relación entre el contexto familiar y el logro escolar en estudiantes universitarios, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: existió relación entre el apoyo que el estudiante percibe y su ejecución académica.

Frías, Fraijo y Cuamba (2006): a) Objetivo: establecer la relación entre el funcionamiento escolar y el maltrato infantil en niños de educación primaria, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: la violencia reportada tuvo un efecto directo en el funcionamiento escolar de los niños, de manera tal que a mayor violencia más negativo se hacía el funcionamiento escolar.

Solís, Díaz, Carpio, Esquivel, Acosta y Torres (2007): a) Objetivo: examinar la contribución del bienestar, las expectativas y las actitudes de crianza materna al logro escolar, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: el ingreso familiar, la escolaridad materna y las actitudes ante la crianza se relacionaron con el logro académico de los niños.

Bazán, Sánchez y Castañeda (2007): a) Objetivo: probar un modelo de relaciones estructurales entre las variables latentes: dominio de la lengua escrita, percepción de los niños, los maestros y los padres, sobre el apoyo familiar proporcionado al niño, nivel educativo de la familia y características del docente, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: tanto el apoyo familiar

como las características del maestro explicaron significativamente el nivel de los niños en pruebas de ejecución académica.

Paz, Rodríguez y Martínez (2009): a) Objetivo: evaluar el funcionamiento familiar de estudiantes de bachillerato con rendimiento académico normal y bajo, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: la única diferencia que se encontró entre las familias de ambos grupos de estudiantes fue que las de los de bajo rendimiento son con mayor frecuencia, diferentes a la nuclear.

Herrera y Domínguez (2009): a) Objetivo: conocer los factores de riesgo asociados a indisciplina y aprovechamiento escolar de estudiante de primaria, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: los problemas de indisciplina de los estudiantes se relacionaron con la presencia de adicciones en la familia.

Sánchez (2009): a) Objetivo: analizar el efecto de las variables socioeconómicas, culturales y de rendimiento escolar previo sobre la deserción en primer año de la Universidad, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: se encontró que el capital cultural y el estado civil de los padres se asoció al fracaso en el primer año de universidad.

Colorado (2009): a) Objetivo: indagar sobre los diferentes tipos de capitales que poseen los estudiantes universitarios y cómo inciden estos tipos en la trayectoria escolar de los mismos, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: el capital social se relacionó con mayor fuerza a trayectorias con alto desempeño y continuidad en los estudios.

Márquez, Ramírez, Orozco y Martes (2010): a) Objetivo: analizar el control conductual ejercido por padres y madres, a partir de la percepción de los niños y su relación con el rendimiento académico, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: los niños percibieron mayor control por parte de la madre que del padre y se evidenció una relación positiva entre la supervisión de ambos padres con el desempeño académico del niño.

Vargas, Sarmiento y Díaz (2010): a) Objetivo: describir la percepción de los estudiantes del funcionamiento familiar y su relación con el rendimiento escolar, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: existieron correlaciones bajas, aunque significativas, entre la percepción del funcionamiento familiar por parte del estudiante y el promedio académico en mujeres, pero no en hombres.

Salazar, López y Romero (2010): a) Objetivo: abordar la influencia de la familia en el rendimiento académico de niños de primaria, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: los padres no contribuyeron de manera afectiva al logro escolar de los hijos, ya que por lo general no apoyan a sus hijos en las

tareas, no procuran que los hijos destinen un espacio y un tiempo específico para hacer las tareas y no mantienen buena comunicación con los profesores.

Sotelo, Ramos y Vales (2011): a) Objetivo: identificar la relación entre el desempeño académico y el clima social familiar en estudiantes universitarios, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: existió relación entre la escala de relaciones familiares y el desempeño académico de los estudiantes.

Álvarez y Pérez (2011): a) Objetivo: identificar los indicadores familiares y educativos que contribuyen al aprendizaje de la lectura en niños sordos, b) Método: cualitativo, y c) Hallazgos: las familias que recibieron información sobre la causa de la sordera del hijo, no invirtieron tanto tiempo buscando culpables y aceptaron la misma, apoyando mejor el desarrollo de habilidades en los hijos.

Sánchez y Valdés (2011): a) Objetivo: determinar si existían diferencias en la dinámica familiar de estudiantes de primaria provenientes de familias nucleares y monoparentales, y si esta composición y dinámica se relacionan con el desempeño académico, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: se encontraron que los estudiantes provenientes de familias monoparentales percibieron más negativamente su dinámica familiar, en especial lo relacionado con la autoridad, la comunicación y la valoración de la familia; por otra parte, hallaron que el desempeño académico se relacionó de manera positiva con la calidad de la percepción de la dinámica familiar, pero no con la composición de la misma.

Valdés y Aguilar (2011): a) Objetivo: comparar el desempeño académico y la conducta de hijos de padres casados y divorciados, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: no se encontraron diferencias significativas entre el desempeño académico y la conducta de ambos grupos de niños, por lo que concluyeron que en este contexto el divorcio afecta negativamente el funcionamiento escolar de los niños.

Valdés, Carlos, Urías e Ibarra (2011): a) Objetivo: determinar la relación entre el desempeño académico y la conducta de padres divorciados con variables, tales como situación socioeconómica después del divorcio, tiempo de divorcio, nivel de conflicto entre los padres y relación con el progenitor no custodio, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: encontraron relación entre el desempeño académico de los estudiantes en matemáticas y el nivel de conflicto de los padres después del divorcio.

Estudios acerca de las relaciones familia y escuela

Cabrera (2003): Objetivo: dar cuenta de las relaciones que se establecen entre la escuela y la comunidad, a través de las madres de familia y la manera de cómo se ha construido la participación, b) Método: cualitativo, y c) Hallazgos: el significado de mandar a sus hijos a la escuela tuvo que ver con la obtención de elementos que se requieren para el trabajo y la vida. La selección de la escuela se realizó atendiendo a diversos criterios como fueron la calidad (aspectos materiales, exigencia de los profesores, trato de respeto y comprensión hacia los padres y los alumnos) y la ubicación, ya que sostienen que entre más cercana esté, podrán estar más al pendiente de sus hijos y tener menos gastos económicos.

Pérez (2005): a) Objetivo: analizar un programa de educación de padres; b) Método: cualitativo; y c) Hallazgos: se encontró tensión entre la realización de prescripciones por parte del programa y los conocimientos de los padres.

Barraza (2005): a) Objetivo: describir las implicaciones que tiene el concepto “participación social” en el ámbito educativo, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: existió confusión respecto al concepto “participación social”, ya que sus fronteras no están completamente delimitadas.

Álvarez (2005): a) Objetivo: conocer las opiniones de los padres de familia acerca de los programas de sexualidad en las escuelas; Método: mixto, y b) Hallazgos: la mayoría de los padres estuvieron de acuerdo con la impartición de programas de sexualidad en las escuelas, ya que los ven como una protección para los hijos y reconocen su incapacidad en el tema.

Vera, Morales y Vera (2005): a) Objetivo: evaluar diferencias de los tipos de familia en el desarrollo cognitivo de los hijos, el estrés de la crianza y el clima familiar, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: las familias se dividieron según el clima familiar en tres tipos: disciplinado, cohesionado y sin orientación. El clima sin orientación, se asoció a una percepción negativa del niño y a restricciones que afectan negativamente el desarrollo cognitivo del mismo; por otra parte, los climas disciplinados y cohesionados se asociaron con menor estrés de la madre y mayor desarrollo cognitivo del hijo.

Saucedo y Pérez (2007): a) Objetivo: analizar la participación en la escuela secundaria de madres, cuyos hijos fueron diagnosticados con Déficit de Atención e Hiperactividad, b) Método: cualitativo, y c) Hallazgos: las madres buscaron penetrar las prácticas de las escuelas y procurar que sus hijos fueran vistos con benevolencia. Sin embargo, los docentes reaccionaron percibiendo

este comportamiento de las madres como una justificación de la conducta del niño.

Mateos, Torrejón, Parra y Pérez (2008): a) Objetivo: conocer las necesidades de asesoramiento que se detectan en la práctica educativa desde el punto de vista de los diferentes actores en una escuela primaria, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: se observó que existe necesidad de una mayor información respecto a los conceptos de escuela inclusiva. Los maestros pidieron apoyo de especialistas. Por no sentirse preparados para atender las necesidades especiales de los alumnos y los padres, y por otra parte, los visualizaron como capaces y sin necesidades de apoyo.

Valdés, Martín y Sánchez (2009): a) Objetivo: determinar los niveles de participación en la educación de los hijos, en los padres de estudiantes de primaria, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: en general, la participación de los padres en las actividades educativas de los hijos se clasificó como baja o precaria, especialmente en lo referido a los factores de comunicación y conocimiento de la escuela. Las madres, sin embargo, presentaron un nivel de participación significativamente mayor en ambos factores que los padres.

Valdés, Acevedo y Sánchez (2009): a) Objetivo: comparar la participación en las actividades educativas de los hijos de padres y madres de estudiantes de secundaria con alto y bajo desempeño, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: a nivel global no existieron diferencia en la participación de los padres y madres de ambos grupos. En el caso de las madres participaron más las de los estudiantes de bajo desempeño; sin embargo, en el caso de los de alto desempeño, fueron los padres los que más lo hacían.

Alvarado (2009): a) Objetivo: describir las prácticas empleadas por las madres de la familia en el hogar para enseñar a leer y escribir, las razones que existen detrás del uso de las mismas y las relaciones entre edad, género y escolaridad de los participantes en las mismas, b) Método: cuantitativo y, c) Hallazgos: los padres y madres refirieron que en la casa no veían que la lectura se utilizara con ningún otro propósito que el de hacer las tareas; aunque no dejaron de considerar la lectura como importante, tanto en lo académico como en la vida en general.

Montoya, Urías, Urías, Valdés y Carlos (2009): a) Objetivo: determinar las propiedades psicométricas de un instrumento para evaluar la participación de los padres, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: demostraron la validez de constructo y confiabilidad del instrumento, que midió el constructo mediante

los factores “Comunicación con la Escuela”, “Cooperación con la Escuela y la Comunidad”, “Supervisión del Aprendizaje en Casa” y “Voluntariado”.

Urías, Márquez y Tapia (2009): a) Objetivo: identificar los tipos de participación de los padres de familia en la educación de los hijos a nivel medio básico, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: hallaron que la participación de los padres en la educación de los hijos se relacionó de manera positiva con su escolaridad y de manera negativa con la edad del hijo.

Huerta (2009): a) Objetivo: conocer la relación que se establece entre los padres de familia y las escuelas, b) Método: cualitativo, y c) Hallazgos: se observaron tres tipos de escuelas, en función de la relación escuelas-padres: Normativas, aquellas que se limitaron a cumplir con las normativas que establece las autoridades en cuanto a la relación con los padres; con tendencia a fortalecer, donde se realizó un esfuerzo para involucrar sustantivamente a los padres de familia en la vida escolar; y Amplias, las que ya han logrado que los padres se conviertan en verdaderos apoyos y actores de la vida escolar.

Sánchez, Valdés, Reyes y Carlos (2010): Objetivo: caracterizar la participación, en la educación de los hijos de padres de estudiantes de primaria, y evaluar los efectos en ésta de variables de los estudiantes y de los propios padres, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: los padres manifestaron una alta participación en la educación de los hijos; ésta es mayor cuando los niños tienen menor edad, mejor promedio académico y los padres contaron mayor nivel educativo.

Zayas, Corral y Lugo (2011): a) Objetivo: describir las características del involucramiento de los padres en la educación, de estudiantes de educación superior, b) Método: cualitativo, y c) Hallazgos: en la universidad la participación de ambos padres fue muy baja y, por su parte, las escuelas sólo desarrollaron acciones informativas hacia los padres.

Valdés, Urías e Ito (2011): a) Objetivo: describir las necesidades de orientación de padres de estudiantes de una Telesecundaria y establecer su relación con características demográficas de los mismos padres y de los estudiantes, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: los padres poseyeron altas necesidades de orientación, en especial en lo relativo al abuso de sustancias. Estas necesidades de orientación fueron mayores en los padres separados y no se relacionaron con características de los hijos.

Delgado, González y Martínez (2011): a) Objetivo: describir las expectativas de los padres acerca del aprendizaje de los hijos en preescolar y sus

formas de participación en la escuela, b) Método: cualitativo, y c) Hallazgos: los padres opinaron que el preescolar debe enseñar a los niños a leer, escribir y realizar operaciones aritméticas básicas. Su participación fue desde pertenecer a Asociaciones de Padres hasta involucrarse de manera directa en las actividades de la escuela.

Balance temático y metodológico

En la categoría de análisis se identificaron 35 publicaciones, de este total 12 (34.3%) se hicieron en revistas y el resto en ponencias de congresos. En lo relativo a los artículos de revistas, 10 (76.9%) se difundieron en publicaciones nacionales y tres (23.1%) en internacionales. En los congresos analizados se publicaron 22 (64.7%) trabajos de la categoría, de los cuales 19 (86.4%) se hicieron en el COMIE y tres (16.6%) en el AMEPSO (ver tabla 6).

Del total de trabajos en esta categoría, 26 (74.3%) se realizaron con una metodología cuantitativa, seis (17.1%) desde una perspectiva cualitativa y dos (5.7%) con un enfoque mixto. Como se puede apreciar existió un claro predominio de los estudios de corte cuantitativo y poca presencia de estudios cualitativos y con metodologías mixtas en la categoría.

Los resultados de los estudios de este grupo, evidenciaron que la familia desempeña un importante papel en los logros escolares y que, por lo general, presentan dificultades para participar de manera efectiva en lo relacionado con la educación de los hijos.

Familia y aprendizaje socioemocional

Estudios acerca de la familia y desarrollo socioemocional

Esquivel (2002): a) Objetivo: determinar los valores adolescentes de una población rural, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: los resultados obtenidos evidenciaron la siguiente jerarquía de valores familiares: afectivos, morales, físicos, biológicos o ambientales, sociales, materiales, económicos y utilitarios, religiosos, intelectuales, políticos y estéticos.

Valdés, Muñoz y Druet (2003): a) Objetivo: describieron los principales problemas que se presentan en la relación entre los padres y los hijos adolescentes estudiantes de bachillerato, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: encontraron que una parte importante de las familias tenía problemas en las áreas del manejo de la autoridad, en comunicación y en el establecimiento de los límites para el compromiso.

Vargas, Ibáñez y Javier (2005): a) Objetivo: evaluar el tipo de vínculo de adolescentes y comparar una población ideal con otra problemática, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: se mostró la existencia de mayor frecuencia de vínculos evitativos en el grupo problemático.

González y Gil (2006): a) Objetivo: caracterizar el autoconcepto y la autoestima de madres e hijos en México y España, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: las madres mexicanas poseyeron una mayor autoestima que los hijos, por el contrario, los niños españoles tenían una autoestima mayor que la de sus madres. En niños mexicanos, se observó que primaron los valores relacionados con habilidades de relación y expresión de afectos, por su parte, en los niños españoles fueron más importantes los valores relativos al orden y la productividad.

Portillo y Torres (2007): a) Objetivo: analizar los efectos de vivir en una familia monoparental en la autoestima de los hijos, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: no se encontraron efectos de la monoparentalidad en la autoestima.

Gamboa, Lizama y Flores (2006): a) Objetivo: identificar la relación entre los valores de los padres y los valores de los hijos, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: los valores de la madre son los que lograron relacionarse de manera significativa con los hijos, especialmente en lo referido a competitividad.

Athié y Gallegos (2009): a) Objetivo: analizar la relación entre la resiliencia y los factores del funcionamiento familiar, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: existió mayor resiliencia en las mujeres de clase media. Ésta se relacionó con factores del funcionamiento familiar como relación de pareja, comunicación, cohesión, tiempo compartido y distribución de la autoridad y el poder.

Alarcón, Alvarado y Huitron (2009): a) Objetivo: describir el nivel de desarrollo psicomotor a los 8 y 12 meses y su relación con la duración de la lactancia materna, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: los niños que abandonaron la lactancia materna de manera temprana presentaron mejor desarrollo psicomotor que los que lo habían hecho más tarde.

Valdés, Carlos y Ochoa (2010): a) Objetivo: identificar las características emocionales y conductuales de estudiantes de primaria hijos de padres casados y separados, y establecer si existían diferencias entre ellos, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: los hijos de padres separados presentaron mayores conductas indicadoras de riesgo como son distractibilidad e incumplimiento de los deberes escolares.

Rivera, Flores, Euan y Castañeda (2010): a) Objetivo: establecer la relación entre la asertividad y los estilos de apego en niños de edad escolar, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: la asertividad se correlacionó positivamente con los estilos de apego seguro —externo e interno— y el interdependiente expresivo. La asertividad indirecta y la no asertividad correlacionaron con los estilos de apego excitante-ansioso-agresivo y el ansioso manipulador.

Barrientos, Vera, Coyotzi y Hurtado (2010): a) Objetivo: determinar las relaciones entre el estrés parental y la satisfacción familiar, que intervienen en la adaptación familiar a la discapacidad intelectual de un hijo, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: se encontró menor satisfacción en las familias con mayor nivel de estrés; y que este nivel es mayor en las familias de padres solos, en las mujeres y en las familias de menores ingresos y baja escolaridad.

Vera, Barrientos y Hurtado (2011): a) Objetivo: identificar las variables que permiten a un miembro con discapacidad ajustarse a su problemática, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: la satisfacción familiar fue un elemento que facilitó la adaptación de la persona con discapacidad. La satisfacción familiar fue explicada por variables como son: apoyo percibido de la pareja, adaptabilidad, cohesión, estrés en la crianza y estrategias de afrontamiento.

Estudios acerca de familia y problemas socioemocionales

Soria, Montalvo y González (2004): a) Objetivo: Identificar con base en el modelo estructural sistémico, la estructura familiar de familias con un hijo drogadicto, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: se encontraron en estas familias límites difusos al interior y exterior, no involucramiento del padre en la educación de los hijos, hijos parentales y rechazo del miembro drogadicto por toda la familia, sin reconocerle cualidad alguna.

Díaz, Flores, Rodríguez y Castillo (2004): a) Objetivo: analizar la articulación de los sistemas familiares y de género, en familias de mujeres

adolescentes consumidoras de drogas, b) Método: cualitativo, y c) Hallazgos: observaron relaciones entre el patrón de consumo y los estereotipos de género, sin embargo, predominó el abuso de drogas en mujeres con antecedentes de maltrato, privación parental y desarmonía conyugal.

Banda y Frías (2004): a) Objetivo: relacionar el comportamiento antisocial con variables familiares, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: se halló que en las familias de estos menores existía abuso del padre, autoritarismo y comportamiento antisocial en los padres.

Chávez, Macías, Paramo, Martínez y Ojeda (2005): a) Objetivo: evaluar la prevalencia de consumo de drogas en estudiantes universitarios, la influencia de factores socioculturales y sus diferencias por sexo, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: los estudiantes con problemas de abuso de drogas percibieron al padre indiferente ante su consumo de alcohol y tabaco, y reportaron la falta de reglas claras en su casa al respecto.

Valadez, Amezcua, Quintanilla y González (2005): a) Objetivo: analizar la relación entre características de la familia y el intento suicida del adolescente, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: el intento suicida se relacionó con las interacciones afectivas de la familia. En especial se vinculó con dificultades económicas en la familia, mal manejo de conflictos, agresividad y comunicación inadecuada.

Martínez, Roquez y Vargas (2006): a) Objetivo: explorar la dinámica y las fuentes de ansiedad, comparando un grupo de familias disfuncionales y normales, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: las familias disfuncionales se percibieron a sí mismas con menor flexibilidad y compatibilidad entre sus miembros; así como con mayor ansiedad.

Marín y Villafañe (2006): a) Objetivo: describir las características del ambiente familiar que predicen el embarazo adolescente, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: el ambiente familiar de las adolescentes no embarazadas se caracterizó por la presencia de expresividad, independencia y orientación cultural e intelectual.

Córdova, Pérez y Rodríguez (2007): a) Objetivo: determinar el peso predictivo de factores de riesgo y predicción en el uso de drogas, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: en las familias de los adolescentes no usuarios de drogas existió mayor calidez de interacción, más reglas, mayor monitoreo por parte de los padres y menor accesibilidad y permisibilidad ante el uso de drogas.

Martínez, Carabaza y Hernández (2008): a) Objetivo: analizar los antecedentes sociodemográficos, socioeconómicos y culturales de mujeres delinquentes recluidas en un penal, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: una de cada cuatro de estas mujeres reportó problemas de adicción dentro de su familia, casi un 20% agresión física o verbal y 40% problemas de desempleo o falta de recursos económicos.

Gómez (2008): a) Objetivo: estudiar los factores de riesgo y protección del proceso de construcción de la identidad, b) Método: cualitativo, y c) Hallazgos: los adolescentes que presentaron dificultades en la relación con los padres son más propensos a presentar complicaciones académicas, mayor consumo de alcohol y de tabaco.

Andrade, Betancourt, Morales y Vilchis (2008): a) Objetivo: comparar el ambiente familiar y la permisividad de adolescentes con diferentes niveles de consumo de alcohol y tabaco, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: reportaron diferencias significativas en permisividad, la cual es mayor en los adolescentes con consumo de drogas. Los adolescentes con consumo de alcohol y/o drogas percibieron menor unión y mayores dificultades dentro de su núcleo familiar.

García, Rivera y Díaz-Loving (2008): a) Objetivo: identificar si los niveles de depresión interactúan con las dimensiones del funcionamiento familiar y las estrategias de poder, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: el ambiente familiar positivo se mantuvo con síntomas depresivos mínimos y disminuyó con síntomas moderados de depresión. La evitación del conflicto se relacionó positivamente con los niveles de depresión.

Frías, Fraijo y Cuamba (2008): a) Objetivo: analizar la relación entre problemas de conducta en la escuela y el maltrato infantil en la casa, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: el maltrato infantil en la casa presentó un efecto significativo en los problemas de conducta de menores mediado por la depresión.

Frías y Gaxiola (2008): a) Objetivo: analizar la relación entre la violencia familiar que experimentan directa e indirectamente los niños, y los problemas escolares que desarrollan, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: los resultados evidenciaron que tanto la violencia familiar recibida por los niños como la percibida entre los padres, tuvo un efecto directo sobre los problemas psicológicos, que a su vez, influyeron en la presencia de problemas de conducta en la escuela.

Ruíz, Vázquez, Mancilla y Trujillo (2010): a) Objetivo: evaluar la relación entre las influencias socioculturales sobre la delgadez, percibido por mujeres jóvenes y sus padres, y revisar si dicha influencia repercute en el hecho de padecer trastornos de la alimentación, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: en el grupo de mujeres con trastorno de la alimentación existió coincidencia entre madre e hija en la influencia que recibieron por parte de amigos y familias a favor de la delgadez.

Cruz, Lara, Hernández, Rivas y García (2010): a) Objetivo: explorar el efecto, el nivel de estrés y la satisfacción familiar sobre el consumo de drogas en adolescentes, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: se reportaron diferencias significativas en el consumo de tabaco, siendo los adolescentes más insatisfechos con su familia, los que presentaron un consumo más frecuente y con un comienzo a edades más tempranas.

Platas, Gómez, Zambrano, Pineda, León y González (2010): a) Objetivo: conocer la relación entre la ansiedad de la madre y las conductas alimentarias de riesgo en los hijos, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: los niños de madres con ansiedad alta, presentaron ellos mismos un nivel alto de ansiedad. Sin embargo, no se reportó relación entre la ansiedad de la madre y la presencia de conductas alimentarias de riesgo en los hijos.

Sánchez y Andrade (2010): a) Objetivo: determinar las diferencias en el ambiente familiar que tienen los adolescentes con distintos niveles de consumo de alcohol, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: los adolescentes con más alto consumo de alcohol percibieron un ambiente familiar más negativo.

Villareal, Sánchez, Musitu y Varela (2010): a) Objetivo, analizar las relaciones entre variables familiares, escolares y sociales, con el consumo de drogas en adolescentes, b) Método, cuantitativo, y c) Hallazgos, las variables familiares apoyo familiar y consumo de alcohol y drogas en la familia se relacionaron con el consumo de drogas en adolescentes.

Sánchez, Villareal, Musitu y Martínez (2011): a) Objetivo: contrastar un modelo explicativo psicosocial de ideación suicida en adolescentes, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: el buen funcionamiento y la adecuada integración familiar fueron factores protectores indirectos de ideación suicida, ya que el funcionamiento familiar se relacionó directamente con la autoestima social y negativamente con la sintomatología depresiva.

Cantoral y Betancourt (2011): a) Objetivo: determinar las diferencias en la percepción del ambiente familiar en adolescentes que han y no han

intentado suicidarse, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: los adolescentes con intentos de suicidio reportaron bajos puntajes en las dimensiones unión/apoyo y expresión, y puntajes mayores en la dimensión de dificultades, en comparación con los adolescentes que no han intentado suicidarse.

Balance temático y metodológico

En la categoría de análisis se identificaron 33 publicaciones, de este total 21 (63.6%) se hicieron en revistas y el resto fueron ponencias en congresos. En lo relativo a los artículos de revistas, 17 (81%) se difundieron en publicaciones nacionales y cuatro (19%) en internacionales. En los congresos analizados se publicaron 12 (36.4%) trabajos de la categoría, de los cuales 11 (91.7%) se hicieron en el AMEPSO y uno (8.3%) en el COMIE (ver tabla 7).

TABLA 7. Distribución de trabajos por tipo de estudio

Tipo de estudio	Número de investigaciones	Porcentaje de la categoría
Familia y desarrollo socioemocional	12	36.40
Familia y problemas socioemocionales	21	63.60

Fuente: Elaboración propia

Del total de trabajos en esta categoría, 31 (93.9%) se realizaron con una metodología cuantitativa y dos (6.1%) desde una perspectiva cualitativa. No se identificó ningún estudio con método mixto. Como se pudo apreciar, existió una clara predominancia de los estudios de corte cuantitativo y poca presencia de estudios cualitativos y con metodologías mixtas en la categoría.

Los hallazgos en esta categoría señalaron la importancia de la familia en la adquisición de valores y normas prosociales en los hijos y en asociar determinadas formas de organización de la misma con problemáticas emocionales en los hijos.

Construcción simbólica de los procesos y prácticas de la vida familiar

Estudios acerca de las creencias y significados con respecto a los procesos y prácticas de la vida familiar

Reyes, Garrido y Torres (2004): a) Objetivo: analizar si los niños conviven en igualdad, o bien ya asumen la desigualdad social entre hombres y mujeres, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: los conceptos de los niños y las niñas reflejaron las creencias del papel social de hombres y mujeres del entorno cultural que les rodea, sugirió que desde estas edades se van formando la concepción de desigualdades.

Navarro y Reyes (2004): a) Objetivo: explorar las creencias que las madres de niños en educación preescolar y primaria tienen, con respecto a lo que los hijos deben comer para crecer y estar sanos, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: los padres percibieron más a los niños por encima del peso normal, con respecto a las niñas. Los alimentos que las madres consideraron importantes que los hijos deben comer fueron ubicados en la categoría de proteínas; mientras que los menos importantes entran en los de energía, dentro de los que se ubican las frutas y las verduras.

Rocha y Díaz (2005): a) Objetivo: explorar las creencias y valoraciones que fundamentan la percepción diferenciada del género en México, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: se apreciaron cuatro áreas donde la cultura mexicana de género se hace manifiesta en hombres y mujeres, que fueron la familiar, social, hogareña e interpersonal. El espacio esencial para la definición del género fue el familiar.

Rosete, Herrera y Campos (2006): a) Objetivo: analizar la percepción del clima familiar de adolescentes de familias nucleares, monoparentales y reconstituidas, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: únicamente se identificaron diferencias en la subescala de cohesión, siendo menor la percibida por los adolescentes que viven en familias reconstituidas.

Nuño, Álvarez, González y Madrigal (2006): a) Objetivo: describir las imágenes que prevalecen entre la población, con respecto a los usuarios de drogas, b) Método: cualitativo, y c) Hallazgos: existió consenso en definir la adicción como “vicio” y se destacó la voluntad del sujeto en su inicio y su cese. Aunque se reconoció la necesidad de ayuda ante este problema.

Walters, Cintrón y Serrano (2006): a) Objetivo: describir la concepción de familia, de personas que integran una familia reconstituida, b) Método: cualitativo, y c) Hallazgos: se evidenció que continúa predominando la definición de la familia desde el punto de vista biológico y como un lugar importante de socialización.

Solís y Díaz (2007): a) Objetivo: establecer relaciones entre las creencias y las prácticas de crianza en padres con niños pequeños, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: se refirieron diferencias por género en las creencias. Las principales creencias de las madres en torno a la crianza, se asociaron a funciones de comunicación, establecimiento de límites y autonomía. Los padres por su parte, asociaron sus prácticas al establecimiento de límites, roles y apoyo.

Ortega, Salguero y Garrido (2007): a) Objetivo: Identificar las creencias de los padres con respecto a la crianza de un hijo con discapacidad, b) Método: cualitativo, y c) Hallazgos: se clasificaron los padres en tres grupos: el primer grupo, describió la discapacidad de los hijos como una problemática fuera de lo normal y tendió a hacerse cuestionamientos que denotaron culpa; un segundo grupo utilizó una explicación religiosa para este suceso y lo ven como algo que les toca enfrentar; y el último grupo de padres son aquellos que no lo visualizaron como algo anormal ni un suceso que daña el ejercicio de su paternidad.

Valdés, Vales y Carlos (2009): a) Objetivo: describir las creencias erróneas de padres de niños con autismo con respecto a la etiología, las características y el tratamiento de estos niños, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: las creencias erróneas más importantes se presentaron con respecto a las características de los niños con autismo, no encontrándose diferencias entre padres y madres, y se relacionaron con la escuela que asistía el hijo.

Valdés, Basulto y Choza (2009): a) Objetivo: describir las percepciones de mujeres después de un divorcio acerca de los problemas que enfrentan, los apoyos disponibles y los no logrados, b) Método: cualitativo, y c) Hallazgos: los principales problemas identificados fueron de índole económica, emocionales y relativos a la crianza de los hijos; sus apoyos han provenidos de su familia y amistades en ese orden y las ayudas que necesitaron fueron de económico, legal y psicológica.

Castillo, Gamboa y Baqueiro (2009): a) Objetivo: describir las creencias de padres y madres con hijos en primaria con respecto a la sexualidad,

b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: se detectó que padres y madres hallaron observar a la sexualidad de los hijos como un tema difícil, ya que es incómodo de abordar. Expresaron creencias irracionales con respecto a la homosexualidad, la masturbación y la influencia de los medios de comunicación.

García, Salguero y Pérez (2010): a) Objetivo: analizar las expectativas de y estereotipos de género en la relación padres-hijos, b) Método: cualitativo, y c) Hallazgos: los padres incorporaron la idea de que las hijas llegaran a ser profesionistas exitosas y autónomas, aunque mantienen creencias tradicionales con respecto a su crianza.

Ceballos (2011): a) Objetivo: estudiar el significado de ser una madre soltera desde las perspectivas de las mujeres en esa condición, b) Método: cualitativo, y c) Hallazgos: las madres consideraron que para superar esta condición se deben de realizar considerables esfuerzos; sintieron angustia por encontrarse en una situación no planeada, reconocieron que los padres les brindan apoyo, pero no lo sienten suficiente y visualizaron la separación como una oportunidad de aprendizaje y de hacerse responsable por sus propias acciones.

Mena y Rojas (2010): a) Objetivo: aproximarse al estudio de las formas organizativas que adquieren las familias de los varones, una vez que se quedan solos a cargo de sus hijos y al frente de los hogares, b) Método: cualitativo, y c) Hallazgos: la maternidad y el hogar fueron definidos como algo femenino, por eso estos padres ven como negativo la ausencia de la madre, ya que dicen no poder brindarle el mismo afecto a los hijos que las madres. Los padres se hicieron cargo de los hijos por diversas razones como son: no tener otra opción, por problemas de salud o económicos de las madres o por venganza a la infidelidad de la mujer. Utilizan como estrategias para manejar esta situación, buscar una nueva pareja que los apoye con los hijos o buscar ayuda en las mujeres familiares.

Valdés y Urías (2011): a) Objetivo, describir las creencias de padres y madres en la educación de los hijos, b) Método, cualitativo, y c) Hallazgos: se encontró que los padres y las madres, sólo consideran importante participar en la educación de los hijos en las dimensiones de crianza y supervisión de las tareas, y no en las de comunicación y apoyo a la escuela. Las madres manifestaron formas más diversas y comprometidas de participación que los padres, y llegaron a reconocer dificultades de ellas mismas para desarrollar dicha participación.

Palacios, De la Peña, Valderrama, Patiño, Calle y Ulloa (2011): a) Objetivo: describir los conocimientos, las creencias y actitudes de los padres de niños y adolescentes acerca del trastorno por déficit de atención e hiperactividad, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: cerca del 70% refirieron conocer bien el trastorno; la mayoría lo visualizó como una enfermedad; aunque la mitad de los padres reconoció que el mejor tratamiento es la combinación de farmacología y apoyo psicológico; la otra mitad sólo consideró que se debe recurrir al tratamiento farmacológico cuando ha fracasado el apoyo psicológico.

Actitudes con respecto a los procesos y prácticas de la vida familiar

Ortega, Torres y Garrido (2006): a) Objetivo: determinar las actitudes de los padres ante la noticia de que un hijo presenta necesidades educativas especiales, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: las respuestas más frecuentes se relacionaron con la necesidad de buscar apoyo y asesoría; no obstante cerca de un tercio de los padres mostraron una actitud de rechazo hacia el hijo.

García y Reyes (2009): a) Objetivo: descubrir las actitudes acerca del matrimonio y el divorcio, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: el divorcio se percibió como una buena opción para no dañar a los hijos, y como una alternativa cuando el amor no existe y hay problemas en la pareja.

Ojeda (2009): a) Objetivo: Describir las actitudes y percepciones de jóvenes mexicanos acerca de la unión libre y el matrimonio, b) Método: cualitativo, y c) Hallazgos: encontró que en los jóvenes de mayor edad existe un mayor desacuerdo con la idea de que el casarse vuelve a las parejas más estables. Sin embargo, también los jóvenes de mayor edad consideraron que las mujeres casadas tienen más ventajas que las que viven en unión libre.

Ortega, García, Guerra, Álvarez y Hernández (2010): a) Objetivo: detectar las actitudes que presentan los niños de entre nueve y 12 años ante los problemas familiares, b) Método: cuantitativo, y c) Hallazgos: los niños reaccionaron con tristeza a los problemas y percibieron los conflictos económicos como la principal fuente de discusión en la familia.

Balance temático y metodológico

En la categoría de análisis se identificaron 20 publicaciones, de este total 19 (95%) se hicieron en revistas y el resto fueron ponencias de congresos. En lo relativo a los artículos de revistas, 14 (70%) se difundieron en publicaciones nacionales y cinco (25%) en internacionales. En los congresos analizados sólo se publicó un trabajo de esta categoría y fue específicamente en el AMEPSO (ver tabla 8).

TABLA 8. Distribución de trabajos por tipo de estudio

Tipo de estudio	Número de investigaciones	Porcentaje de la categoría
Creencias y significados con respecto a los procesos y prácticas de la vida familiar	16	80
Actitudes con respecto a los procesos y prácticas de la vida familiar	4	20

Fuente: Elaboración propia

Del total de trabajos en esta categoría, 11 (55%) se realizaron con una metodología cuantitativa y nueve (45%) desde una perspectiva cualitativa. No se identificó ningún estudio con método mixto. En esta categoría, a diferencia de las anteriores, se mostró un balance entre las metodologías utilizadas, aunque se evidenció la falta de estudios mixtos.

Este grupo de estudio, ahondó en los significados que otorgan las familias a aspectos de sí mismas y de los contextos que la rodean. Ahondaron en cómo estos significados son influidos por las diversas estructuras y formas de organización de las mismas.

Fortalezas y debilidades de la investigación en lo temática

Aunque anteriormente se han señalado debilidades y fortalezas en la investigación realizada en el tema; en este apartado se realizó un resumen de las

mismas, de manera tal que se fijara claramente la visión que se obtuvo del trabajo de la elaboración del estado del arte en lo temático.

Fortalezas

Aumento considerable del número de estudios en la temática con respecto a lo reportado en los estados del arte anteriores.

Incremento de las temáticas abordadas en los estudios en el área.

Alta pertinencia de las temáticas, las cuales son centrales para la mejora de la calidad educativa.

Desarrollo de nuevas temáticas como la que agrupa los estudios de la relación familia-escuela y los procesos de construcción de significados de las familias, las cuales son de alto valor para la comprensión del funcionamiento de las familias y sus efectos en el desarrollo tales como aquellas.

Aumento de los estudios de corte cualitativo, lo cual denota una mayor variedad metodológica que incide en una mejor comprensión del objeto de estudio.

Debilidades

Las temáticas no son abordadas de manera sistemática y profunda, lo cual implica una necesidad de fortalecer grupos de investigación en torno a las mismas.

Se apreció una ausencia de estudios longitudinales, los que sin lugar a dudas, pueden aportar valiosos datos en la comprensión de la evolución de las familias y en la explicación de sus efectos en el desarrollo de los hijos.

Se evidenció la presencia de pocos estudios cuantitativos de tipo multivariable que se propusieran elaborar modelos comprensivos, con mayor alcance con respecto a la relación de la familia con otras variables.

Existe poca diversidad de perspectivas metodológicas en los estudios de corte cualitativo, lo cual se muestra en que se identificaron investigaciones realizadas desde enfoques distintos al fenomenológico.

Escaso rigor metodológico en gran parte de los estudios cualitativos, lo que debilita la validez y credibilidad de sus hallazgos.

Prospectiva

A nuestro juicio, la investigación con respecto a la familia ha crecido en cantidad y calidad de manera considerable desde la elaboración del anterior estado del conocimiento. Se vislumbró que la misma, va a ir incorporando en los próximos años nuevos contenidos en cada una de las temáticas, e incluso, es posible que se agreguen otras. Otro aspecto que se consideró vital, es que la investigación en el tema aumente su madurez, de manera tal, que incremente la calidad y complejidad de los estudios, y el uso de forma más equilibrada de las diferentes metodologías.

A pesar de las limitaciones que aún subsisten en la investigación realizada en el tema, ésta indiscutiblemente aportó elementos de peso para lograr una mejor comprensión de la temática, así como para la toma de decisiones que favorecen la influencia positiva de la familia en el desarrollo de sus integrantes.

Bibliografía

- Alarcón, Martha, Alvarado Irma y Huitron Blanca (2009). “Duración de la lactancia y desarrollo psicomotor en infantes de un programa de seguimiento”, en *Apuntes de Psicología*, vol. 27, núm. 1, Andalucía, España: Colegio Oficial de Psicólogos, pp. 53-64.
- Andersen, Harlene (1997). *“Conversación, lenguaje y posibilidades. Un enfoque posmoderno de la terapia*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Andrade, Patricia y Diana Betancourt (2008). “Prácticas parentales: una medición integral”, en Rivera Sofía, Díaz-Loving Rolando, Sánchez Roxana y Reyes Isabel (eds.), *La Psicología Social en México*, vol. XII, León, Guanajuato: AMEPSO, pp. 561-566.
- Andrade, Patricia, Diana Betancourt, Norma Morales y Mirelle Vilchis (2008). “Ambiente familiar y permisividad en adolescentes con diferentes niveles de consumo de alcohol y tabaco”, en Rivera Sofía, Díaz-Loving Rolando, Roxana y Reyes Isabel (eds.), *La Psicología Social en México*, vol. XII. Guanajuato: AMEPSO, pp. 37-42.
- Andrade, Patricia, Diana Betancourt y Lucia Orozco (2006). “Control parental y depresión en niños”, en Sánchez, Roxana, Díaz-Loving, Rolando y Rivera Sofía (eds.), *La Psicología Social en México*, vol. XI. Villahermosa, Tabasco: AMEPSO, pp. 744-749.

- Alvarado, Fernando (2009). "Las ideas de las madres de familia y las prácticas extraescolares de lecturas en dos escuelas de la ciudad de Durango", en *x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz: COMIE.
- Álvarez, J. (2005). "La aceptación de la educación de la sexualidad en la escuela: hablan 1500 padres de familias mexicanos", en *viii Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Sonora: COMIE.
- Álvarez, Alba y Pérez Cuauhtémoc (2011). "*Indicadores familiares y educativos asociados al aprendizaje de la lectura y escritura en niños sordos*", en *xI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Distrito Federal, México: COMIE.
- Ariza, Marina y Orlandina De Oliveira (2009). "Desigualdades sociales y relaciones intrafamiliares en el México del siglo XXI", en Rabell Cecilia (ed.), en *Tramas familiares en el México contemporáneo. Una perspectiva sociodemográfica*, Distrito Federal, Universidad Nacional Autónoma de México/Instituto de Investigaciones Sociales/El Colegio de México, pp. 257-292.
- Athié, Delil y Pamela Gallegos (2009). "Relación entre la resiliencia y el funcionamiento familiar", en *Psicología Iberoamericana*, vol. 17, núm.1, Distrito Federal: Universidad Iberoamericana de México, pp. 5-14.
- Azaola, Marta (2010). "Importancia, significado y participación en la escolarización en zonas rurales. Un estudio etnográfico en Michoacán", en *Perfiles Educativos*, vol. xxv, núm. 099, Distrito Federal, México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 72-90.
- Barcelata, Blanca y Iliana Álvarez (2005). "Patrones de interacción familiar de madres y padres generadores de violencia y maltrato infantil", en *Acta Colombiana de Psicología*, vol. 13, Bogotá: Universidad Católica de Colombia, pp. 35-45.
- Banda, Ana y Martha Frías (2004). "Comportamiento antisocial de menores asociado a variables personales, familiares y comunitarias", en Asociación Mexicana de Psicología Social/Instituto Tecnológico de Sonora/Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A.C/Universidad de Sonora/Universidad Nacional Autónoma de México (eds.). *La Psicología Social en México*, vol. x, Ciudad Obregón, Sonora: AMEPSO, pp. 175-181.
- Barraza, Carlos (2005). "El ser y el deber ser de la participación en educación", en *viii Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Sonora: COMIE.
- Barrientos, Patricia, José Vera, Laura Coyotzi y Mayra Hurtado (2010). "Estrés de la crianza y satisfacción en familias de niños con discapacidad intelectual en Rivera, Sofía, Rolando Díaz-Loving, Isabel Reyes, Roxana Sánchez y Luz Cruz (eds.), *La Psicología Social en México*, vol. XIII, Hermosillo, Sonora: AMEPSO, pp. 1027-1032.

- Bazán, Aldo, Beatriz Sánchez y Sandra Castañeda (2007). "Relación estructural entre el apoyo familiar, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño en lengua escrita", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 033, Distrito Federal, México: COMIE, pp. 701-729.
- Berger, Peter y Thomas Luckmann (2008). *La construcción social de la realidad*, Madrid: Amorrortu.
- Betancourt, Diana y Patricia Andrade (2006). "Percepción del control parental en padres e hijos", en Sánchez, Roxana, Rolando Díaz-Loving y Sofía Rivera (eds.), *La Psicología Social en México Vol. XI*, Villahermosa, Tabasco: AMEPSO, pp. 763-768.
- Cabrera, N. (2003). "La participación de las madres de familia en los procesos escolares", en *VII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Guadalajara: COMIE.
- Cantoral, Diego y Diana Betancourt (2011). "Intento de suicidio y ambiente familiar en adolescentes de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas", *Educación y Desarrollo*, vol. 19, Guadalajara: Universidad de Guadalajara, pp. 59-66.
- Cárdenas, Víctor (2005). "Estilos educativos de los padres, asertividad y rendimiento académico escolar en niños de Primaria", en *VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Sonora: COMIE.
- Cárdenas, Víctor y Berenice Cortés (2009). "Estilos parentales y atribuciones causales de padres de familia de alumnos de una secundaria rural con problemas de reprobación escolar", en *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz: COMIE.
- Castillo, Teresita, Lorena Gamboa y María Baqueiro (2009). "Premisas irracionales de padres y madres: su influencia en el desarrollo de la sexualidad infantil", en *Revista Científica Electrónica de Psicología*, vol. 8, Hidalgo: Universidad de Hidalgo, pp. 228-242, [en línea], Disponible en <http://dgsa.uaeh.edu.mx/revista/psicologia>; [consultado el 24 de septiembre de 2012].
- Ceballos, Ana (2011). "Detección de conductas sobreprotectoras de los padres e hijos que padecen parálisis cerebral", en *Revista Psicología Científica.com*, vol. 13, núm. 1, Colombia: Psicom, [en línea], Disponible en <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-476-1>; [consultado el 15 de febrero de 2012].
- Ceballos, Froylán (2011). "El último aliento: Una fenomenología sobre el ser madre soltera", en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. 16, núm. 1, Veracruz: Consejo Nacional de Enseñanza e Investigación en Psicología, pp. 165-173.
- Chávez, Ana, Luis Macías, Daniel Paramo, Crisantema Martínez y Diana Ojeda (2005). "Consumo de drogas en estudiantes de nivel medio superior de la Universidad de Guanajuato", en *Acta Universitaria*, vol. 15, núm. 1, Guanajuato: Universidad de Guanajuato, pp. 13-21.

- Colorado, Aldo (2009). "El capital cultural y otros tipos de capital en la definición de las trayectorias escolares universitarias", en *x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz: COMIE.
- Contreras, Carolina e Isabel Reyes (2004). "Las prácticas parentales de madres con hijos en edad preescolar y escolar", en Asociación Mexicana de Psicología Social/ Instituto Tecnológico de Sonora/Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A.C./Universidad de Sonora/Universidad Nacional Autónoma de México (eds.), *La Psicología Social en México*, vol. x, Ciudad Obregón, Sonora: AMEPSO, pp. 9-16.
- Córdova, Alberto, Pérez Verónica y Rodríguez Solveig (2007). "Factores familiares y de pares asociados al consumo de drogas en estudiantes de educación media", en *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 9, núm.1, Distrito Federal, México: Universidad Intercontinental, pp. 159-186.
- Cortés, Lourdes, Mirta Flores y Elías Góngora (2004). "Percepción de los niños hacia las prácticas de crianza parentales", en Asociación Mexicana de Psicología Social/ Instituto Tecnológico de Sonora/Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A.C./Universidad de Sonora/Universidad Nacional Autónoma de México (eds.), *La Psicología Social en México*, vol. x, Ciudad Obregón, Sonora: AMEPSO, pp. 1-8.
- Coubés, Marie (2009). "Los vínculos familiares fuera de la coresidencia: geografía de residencia, intensidad de los contactos y lazos afectivos en la parentela", en Rabell Cecilia (ed.), *Tramas familiares en el México contemporáneo. Una perspectiva sociodemográfica*, Distrito Federal, México: Universidad Nacional Autónoma de México/Instituto de Investigaciones Sociales/El Colegio de México, pp. 97-142.
- Cruz, Rafael, Jaime Lara, Julita Hernández, Valentina Rivas y Renán García (2010). "Papel del sexo, satisfacción familiar y estrés en el consumo de sustancias en estudiantes de secundaria", en Rivera, Sofía, Rolando Díaz-Loving, Isabel Reyes, Roxana Sánchez y Luz Cruz (eds.), *La Psicología Social en México*, vol. XIII, Hermosillo, Sonora: AMEPSO, pp. 747-754.
- Delgado, Marco, Adriana González y Claudia Martínez (2011). "Familia y preescolar ¿Es posible una relación significativa?", en *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Distrito Federal, México: COMIE.
- Díaz, David, Edith Flores, Solveig Rodríguez y Nancy Castillo (2004). "Género y relaciones familiares en casos de familias de adolescentes usuarios de drogas", en Asociación Mexicana de Psicología Social/Instituto Tecnológico de Sonora/ Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A.C./Universidad de

- Sonora/Universidad Nacional Autónoma de México (eds.), *La Psicología Social en México*, vol. x, Ciudad Obregón, Sonora: AMEPSO, pp. 49-56.
- Díaz-González, Eugenio, Cynthia Vega y Elizabeth Cantorán (2008). "Identificación de los modos de regulación moral en padres desde una perspectiva interconductual", en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. 13, núm. 1, Veracruz: Consejo Nacional de Enseñanza e Investigación en Psicología, pp. 63-76.
- Epstein, Joyce (2011). *School, family, and Community Partnerships* (2^{da} ed.). Nueva York, USA, Springer.
- Escoffié, Elia y Jimena Cruz (2008). "Estilos parentales e indicadores emocionales en niños con conductas disruptivas en el salón de clases", en *Educación y Ciencia*, vol. 11, núm. 35, Mérida: Universidad Autónoma de Yucatán, pp. 45-52.
- Esquivel, Landy (2002). "Valores familiares en adolescentes de una población del área rural de Yucatán", en *Educación y Ciencia*, vol. 6, núm. 26, Mérida, Universidad Autónoma de Yucatán, pp. 45-62
- Ferrer, Dunia (2010). "Violencia familiar", en Valdés Angel y Ochoa José (eds.), en *Familia y crisis. Estrategias de afrontamiento*, Distrito Federal, México: Pearson, pp. 117-138.
- Flores, Mirta, María Cortés y Elías Góngora (2003). "Estilos de crianza: una aproximación a su identificación en familias de Yucatán", en *Educación y Ciencia*, vol. 7, núm. 28, Mérida: Universidad Autónoma de Yucatán, pp. 31-42.
- Frías, Martha y José Gaxiola (2008). "Consecuencias de la violencia familiar experimentada indirectamente en niños: depresión, ansiedad, conducta antisocial y ejecución académica", en *Revista Mexicana de Psicología*, vol. 25, núm. 2, Distrito Federal, México: Sociedad Mexicana de Psicología, pp. 237-248.
- Frías, Martha, Marcela Sotomayor, Víctor Corral e Irasema Castell (2004). "Parental styles and harsh parenting in a sample of Mexican women: a structural model, en *Revista Interamericana de Psicología*, vol. 38, núm. 1, Brasil, Sociedad Interamericana de Psicología, pp. 61-72.
- Frías, Martha, Blanca Fraijo y Nehemias Cuamba (2006). "El maltrato infantil como factor de riesgo para el funcionamiento para el funcionamiento escolar de niños de primaria", en Sánchez Roxana, Díaz-Loving Rolando y Rivera Sofía (eds.), *La Psicología Social en México*, vol. XI, Villahermosa, Tabasco: AMEPSO, pp. 535-541.
- Frías, Martha, Blanca Fraijo y Nehemias Cuamba (2008). "Problemas de conducta en niños víctimas de violencia familiar: reporte de profesores", en *Estudios de Psicología*, vol. 13, núm. 1, Brasil: Universidad Federal do Rio Grande do Norte, pp. 3-11.
- Gamboa, Ruth, Lucelly Lizama y Mirta Flores (2006). "Valores entre padres e hijos: un estudio en familias yucatecas", en Sánchez, Roxana, Rolando Díaz-Loving y

- Sofía Rivera (eds.), *La Psicología Social en México*, vol. XI. Villahermosa, Tabasco: AMEPSO, pp. 32-44.
- García, Teresa (2010). "Familia y envejecimiento", en Valdés, Angel y José Ochoa (eds.). *Familia y crisis. Estrategias de afrontamiento*, Distrito Federal, México: Pearson, pp. 87-102.
- García, Melissa e Isabel Reyes (2009). "Actitudes hacia el matrimonio y el divorcio: diferencias por sexo, residencia y estatus de pareja", en *Psicología Iberoamericana*, vol. 17, núm. 1, Distrito Federal, México: Universidad Iberoamericana de México, pp. 48-56.
- García, Mirna, Sofía Rivera y Loving R. Díaz (2008). "La depresión y su interacción con el funcionamiento familiar y las estrategias de poder", en Rivera Sofía, Díaz-Loving Rolando, Sánchez Roxana y Reyes Isabel (eds.). *La Psicología Social en México*, vol. XII, León, Guanajuato: AMEPSO, pp.81-88.
- García, Mirna, Sofía Rivera, R. Díaz -Loving e Isabel Reyes (2006). Interacción familiar: factor inherente al funcionamiento familiar. Diferencias entre hombres y mujeres, en Sánchez, Roxana, Rolando Díaz-Loving y Sofía Rivera (eds.), *La Psicología Social en México*, vol. XI, Villahermosa, Tabasco: AMEPSO, pp. 937-942.
- García, Esther, Alejandra Salguero y Gilberto Pérez (2010). "Expectativas y estereotipos de género en la relación entre padres e hijos", en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. 15, núm. 2, Veracruz: Consejo Nacional de Enseñanza e Investigación en Psicología, pp. 325-341.
- Gaxiola, José, Martha Frías, Nehemias Cuamba, Jonathan Franco y Lucía Olivas (2006). "Validación del cuestionario de Prácticas Parentales", en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. 11, núm. 01, Veracruz: Consejo Nacional de Enseñanza e Investigación en Psicología, pp. 115.128.
- Gaxiola, José, Martha Frías, Jonathan Franco y Lucía Olivas (2006). "Validación del cuestionario de Estilos de Crianza en madres sonorenses", en Sánchez, Roxana, Rolando Díaz-Loving y Sofía Rivera (eds.), *La Psicología Social en México*, Villahermosa, Tabasco: AMEPSO, pp. 380-885.
- Gómez, Erick (2008). "Adolescencia y familia: revisión de la relación y la comunicación como factores de riesgo o protección", en *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 10, núm. 2, Distrito Federal, México: Universidad Intercontinental, pp. 105-122.
- González, Norma y Marta Gil (2006). "Autoestima y socialización maternal: Un análisis transcultural", en *Persona*, vol. 9, España: Universidad de Lima, pp. 189-201.
- González, Norma y José Valdez (2008). "Resiliencia y vínculo parental en niños de comunidades indígenas y urbanas", en Rivera, Sofía, Rolando Díaz-Loving,

- Roxana Sánchez e Isabel Reyes (eds.), *La Psicología Social en México*, vol. XII, León, Guanajuato, AMEPSO, pp. 455-460.
- Gutiérrez, Mariana y Florente López (2007). "Ritmos de participación en la interacción madre-infante", en *Apuntes de Psicología*, 25, núm. 1, España: Universidad de Sevilla, pp. 21-34.
- Heredia, María y Emilia Lucio (2010). "Aprendiendo nuevas estrategias de afrontamiento en la crianza de los hijos", en *Revista Educación y Desarrollo*, vol. 15, Guadalajara: Universidad de Guadalajara, pp. 61-69.
- Herrera, Jorge y Karla Domínguez (2009). "Factores de riesgo asociados a indisciplina y aprovechamiento escolar en alumnos de 6to año de primaria", *x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz: COMIE.
- Huerta, Edna (2009). "La relación escuela-padres en las secundarias de México", *x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz: COMIE.
- Huerta, M. y L. Gutiérrez (2005). "La educación bilingüe: un conflicto de intereses familiares en la construcción de la identidad de niños migrantes mexicanos en los Estados Unidos", en *VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Sonora: COMIE.
- Inmaculada, Celina y Julia Velasco (2006). "Padres autoritarios y democráticos y características de personalidad estudiantes de Licenciatura y Posgrado", en *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 8, núm. 1, Distrito Federal, México: Universidad Intercontinental, pp. 25-46.
- Lara, Yolanda (2007). "Los modelos interactivos del infante en su ámbito escolar y familiar a partir del modelo interactivo inicial vivido con su madre durante el primer año de vida", en *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Mérida: COMIE.
- Leal, Olivia (2007). "Familia y escuela en comunidades de zonas jornaleras migrantes", en *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 9, núm 11, Distrito Federal, México: Universidad Intercontinental, pp. 49-66.
- López, Heladio (2009). "Procesos de socialización y enculturación de niños de diez años hijos de familias migrantes desde ámbitos diferentes: familiar/comunitario y escolar en una comunidad Zapoteca", en *x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz: COMIE.
- López, José y Javier Álvarez (2008). "Madres de hijos con cáncer: sus estrategias de afrontamiento y sus emociones", en Rivera, Sofía, Rolando Díaz-Loving, Roxana Sánchez, e Isabel Reyes (eds.), *La Psicología Social en México*, vol. XII, León, Guanajuato: AMEPSO, pp.489-496.

- Marentes, María, María Pech y Mirta Flores (2008). "Prácticas de crianza y autoconcepto en la niñez media", en Rivera Sofía, Loving Rolando Díaz, Roxana Sánchez y Isabel Reyes (eds.), *La Psicología Social en México*, vol. XII, León, Guanajuato, México: AMEPSO, pp.699-706.
- Marín, Laurie y Ana Villafañe (2006). "La relación familiar como un factor que predice el embarazo adolescente, en *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, vol. 9, núm. 3, Distrito Federal: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 24-42, [en línea], Disponible en <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/>; consultado el 10 de enero de 2012).
- Márquez, Claudia, Elivier Ramírez, Brenda Orozco y Roberto Martes (2010). "Control conductual parental y rendimiento académico en niños de edad escolar", en Rivera, Sofía, Rolando Díaz-Loving, Isabel Reyes, Roxana Sánchez y Luz Cruz (eds.), *La Psicología Social en México*, vol. XIII, Hermosillo, Sonora: AMEPSO, pp. 769-773.
- Martínez, Patricia, Rodrigo Carabaza y Andrea Hernández (2008). "Factores de riesgo predisponentes a la delincuencia en una población penal femenina", en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. 13, núm. 2, Veracruz: Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, pp. 301-318.
- Martínez, Marianella, Lourdes Cortés y Mirta Flores (2010). "Prácticas de crianza percibidas y autoestima en la niñez", en Rivera, Sofía, Rolando Díaz-Loving, Isabel Reyes, Roxana Sánchez y Luz Cruz (eds.), *La Psicología Social en México*, vol. XIII, Hermosillo, Sonora: AMEPSO, pp. 273-278.
- Martínez, Celestino, José Roquez y Jaime Vargas (2006). "Ansiedad en la familia: diferencias entre familias normales y disfuncionales", en *Revista del Centro Regional de Investigación en Psicología*, vol. 1, núm. 1, Oaxaca: Centro Regional de Investigación en Psicología; Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C., pp. 21-33.
- Mateos, Giannina, Maricela Torrejón, Mónica Parra y Yanitza Pérez (2008). "Necesidades de asesoramiento de acuerdo con padres y maestros de una escuela primaria", en *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 10, núm. 1, Distrito Federal, México: Universidad Intercontinental, pp. 63-74.
- Mena, Paulina y Olga Rojas (2010) "Padres solteros de la ciudad de México. Un estudio de género", en *Papeles de Población*, 16, núm. 66, Estado de México: Universidad Autónoma del Estado de México, pp. 41-74.
- Méndez, Oswaldo (2009). "Capital familiar y logros escolares en estudiantes de sexto grado de primaria. Un estudio de familias regiomontanas en contextos de pobreza", en *Ideas Concyteg*, vol. 4, núm. 51, León: Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Guanajuato, pp. 1028-1041.

- Montero, María, Gary Evans y María Monroy (2010). "Pobreza y soledad en madres y niños mexicanos", en Rivera, Sofía, Rolando Díaz-Loving, Isabel Reyes, Roxana Sánchez y Luz Cruz (eds.). *La Psicología Social en México*, vol. XIII, Hermosillo, Sonora: AMEPSO, pp. 103-108.
- Montero, Nancy, Sofía Rivera, Loving Rolando Díaz, Pedro Wolfgang y Fuensanta López (2010). "Funcionamiento familiar y apego", en Rivera, Sofía, Rolando Díaz-Loving, Isabel Reyes, Roxana Sánchez y Luz Cruz (eds.), *La Psicología Social en México*, vol. XIII. Hermosillo, Sonora: AMEPSO, pp. 103-108.
- Montoya, Gabriela, Militza Urías, Maricela Urías, Angel Valdés y Ernesto Carlos (2009). "Propiedades psicométricas de un instrumento para medir la participación de los padres", en *Educando para el Nuevo Milenio*, vol. 17, núm. 16, Sonora: Instituto Tecnológico de Sonora, pp. 58-67.
- Natera, Guillermina, Perla Medina, Fransilvania Callejas, Francisco Juárez y Marcela Tiburcio (2011). "Efectos de una intervención a familiares de consumidores de alcohol un una región indígena en México", en *Salud Mental*, 34, Distrito Federal, México: Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón del a Fuente Muñiz, pp. 195-201.
- Natera, Guillermina, Jim Orford, Alex Capello, Jazmín Mora, Marcela Tiburcio y Richard Velleman (2003). "La cohesión y el conflicto en familias que enfrentan el consumo de alcohol y otras drogas: una comparación transcultural México-Gran Bretaña", en *Acta Colombiana de Psicología*, vol. 009, Bogotá: Universidad Católica de Colombia, pp. 7-16.
- Navarro, Gabriela e Isabel Reyes (2004). "Creencias sobre salud y alimentación, percepción de atribuciones del estado de peso en niños (as) en madres de la ciudad de México", en Asociación Mexicana de Psicología Social/Instituto Tecnológico de Sonora/Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A.C./Universidad de Sonora/Universidad Nacional Autónoma de México (eds.), *La Psicología Social en México*, vol. x, Ciudad Obregón, Sonora: AMEPSO, pp. 237-244.
- Nuño, Bertha, José Álvarez, Catalina González y Eduardo Madrigal (2006). "La adicción ¿Vicio o enfermedad? Imágenes y uso de servicios de salud en adolescentes usuarios de drogas", en *Salud Mental*, vol. 29, núm. 4, Distrito Federal, México: Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón del la Fuente Muñiz, pp. 47-54.
- Ochoa, José (2010). "Familia y tecnología", en Valdés, Angel y José Ochoa (eds.), *Familia y crisis. Estrategias de afrontamiento*, Distrito Federal, México: Pearson, pp. 103-116.
- Ojeda, Norma (2009). "Matrimonio y unión libre en la percepción de adolescentes mexicanos radicados en Tijuana", en *Papeles de Población*, vol. 15, núm. 60, Estado de México: Universidad Autónoma del Estado de México, pp. 41-49.

- Ojeda, Angélica, José Cuenca y Dyana Espinoza (2009). "Intimidad y roles de género: dos factores determinantes del ambiente familiar en migrantes con pareja en México y los Estados Unidos", en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. 14, núm. 1, Veracruz: Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, pp. 47-60.
- Ortega, Norma, Rubén García, Yareli Guerra, Adalid Álvarez y Nancy Hernández (2010). "Actitudes de los niños de entre 9 y 12 años de edad ante los problemas familiares", en *Revista Científica Electrónica de Psicología*, vol. 10, Hidalgo Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, pp. 55-69, [en línea], Disponible en <http://dgsa.uaeh.edu.mx/revista/psicologia>; [consultado el 10 de enero de 2012].
- Ortega, Patricia, Alejandra Salguero y Adriana Garrido (2007). "Discapacidad: paternidad y cambios familiares", en *Avances en Psicología Latinoamericana*, vol. 25, núm. 1, Colombia: Universidad del Rosario, pp. 1118-1125.
- Ortega, Patricia, Laura Torres y Adriana Garrido (2006). "Actitudes de los padres en la sociedad actual con hijos e hijas con necesidades educativas especiales", en *Psicología y Ciencia Social*, vol. 8, núm. 1, Distrito Federal, México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 21-32.
- Palacios, Jorge y Patricia Andrade (2006). "Diferencias en los estilos parentales y la conducta sexual de riesgo en adolescentes", en Sánchez, Roxana, Rolando Díaz-Loving y Sofía Rivera (eds.), *La Psicología Social en México*, vol. XI. Villahermosa, Tabasco: AMEPSO, pp. 775-789.
- Palacios, Lino, Francisco De la Peña, Andrés Valderrama, Rodrigo Patiño, Silvia Calle y Rosa Ulloa (2011). "Conocimientos, creencias y actitudes en padres mexicanos acerca del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad", en *Salud Mental*, vol. 34, Distrito Federal, México: Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón del la Fuente Muñiz, pp. 149-155.
- Palomar, Joaquina, Graciela Polanco y Norma Gómez (2008). "Resiliencia de las familias mexicanos de los migrantes", en Rivera, Sofía, Rolando Díaz-Loving, Roxana Sánchez e Isabel Reyes (eds.), *La Psicología Social en México*, vol. XII, León, Guanajuato: AMEPSO, pp.519-524.
- Paz, Lucía, Patricia Rodríguez y María Martínez (2009). "Funcionamiento familiar de alumnos con bajo rendimiento escolar y su comparación con un grupo de rendimiento promedio", en *Educación y Desarrollo*, vol. 10, Guadalajara: Universidad de Guadalajara, pp. 5-15.
- Pelcastre, Blanca, Florinda Riquer, Verónica León, Hortensia Reyes, Gonzalo Gutiérrez y Mario Bronfman (2006). "¿Qué se hace para no morir de hambre. Dinámicas

- domésticas y de alimentación en la niñez en un área rural de extrema pobreza de la ciudad de México”, en *Salud Pública de México*, vol. 48 núm. 6, Morelos: Instituto Nacional de Salud Pública, pp. 490-497.
- Peña, Martha, Celene Aguilar y José Vera (2005). “Pareja, estimulación y desarrollo del infante en zona rural en pobreza extrema”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 25, Distrito Federal, México: COMIE, pp. 559-576.
- Peña, Martha, Ana Quihui, José Vera, Celene Aguilar y Lidia Martínez (2003). “Desarrollo del niño de 1 a 5 años y el estrés de la crianza en madres del Sur del Estado de Sonora”, en *VII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Guadalajara: COMIE.
- Pérez, Gilberto (2005). “La complejidad de los marcos de interacción en educación de padres”, en *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, Colombia: Universidad del Rosario, pp. 177-172.
- Platas, Silvia, Gilda Gómez, Mauricio Zambrano, Gisela Pineda, Rodrigo León y Dolores González (2010). “Ansiedad materna como factor de riesgo en el desarrollo de conducta alimentaria anómala”, en Rivera Sofía, Rolando Díaz-Loving, Isabel Reyes, Roxana Sánchez y Luz Cruz (eds.), *La Psicología Social en México*, vol. XIII, Hermosillo, Sonora: AMEPSO, pp.883-889.
- Polanco, Graciela y Nayeli Jiménez (2006). “Familias mexicanas migrantes: mujeres que esperan”, en *Psicología Iberoamericana*, vol. 14, núm. 2, Distrito Federal, México, pp. 53-56.
- Portillo, Cristina y Laura Torres (2007). “Efectos de la crianza de familias uniparentales: la autoestima”, en *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, vol. 10, núm. 1, Distrito Federal, México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 16-38, [en línea], Disponible en <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/> [consultado el 20 de febrero de 2012].
- Rabell, Cecilia (2009). “*Tramas familiares en el México contemporáneo. Una perspectiva sociodemográfica*”, Distrito Federal, México: Universidad Nacional Autónoma de México/Instituto de Investigaciones Sociales/El Colegio de México.
- Rabell, Cecilia y María D’Aubeterre (2009). “¿Aislados o solidarios? Ayudas y redes familiares”, en Rabell, Cecilia (ed.), *Tramas familiares en el México contemporáneo. Una perspectiva sociodemográfica*, Distrito Federal, México: Universidad Nacional Autónoma de México/Instituto de Investigaciones Sociales/El Colegio de México, pp. 41-96.
- Rabell, Cecilia y Sandra Murillo (2009). “El respeto y la confianza: prácticas y percepciones de familias numerosas y pequeñas”, en Rabell, Cecilia (ed.), *Tramas familiares en el México contemporáneo. Una perspectiva sociodemográfica*, Distrito

- Federal, México: Universidad Nacional Autónoma de México/Instituto de Investigaciones Sociales/El Colegio de México, pp. 293-352.
- Reyes, Adriana, Adriana Garrido y Laura Torres (2004). "Percepción de niños y niñas del papel social de hombres y mujeres en la ciudad de México", en *Apuntes de Psicología*, vol. 22, núm. 1, Andalucía, España: Colegio Oficial de Psicólogos, pp. 85-97.
- Rivera, Sofía, Mirta Flores, Teresita Euan y Paola Castañeda (2010). "El apego y la asertividad en la niñez", en Rivera Sofía, Rolando Díaz-Loving, Isabel Reyes, Roxana Sánchez y Luz Cruz (eds.), *La Psicología Social en México*, vol. XIII, Hermosillo, Sonora: AMEPSO, pp. 309-316.
- Robles, Erica y Hans Oudhf (2010). "Validación de un cuestionario de tareas de crianza en mujeres mexicanas", en *Pensamiento Psicológico*, vol. 7, núm. 14, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana, pp. 73-80.
- Rocha, Tania y Rolando Díaz (2005). "Cultura de género: la brecha ideológica entre hombres y mujeres", en *Anales de Psicología*, vol. 21, núm.1, España: Universidad de Murcia, pp. 42-49.
- Rosete Carolina, Fernando Herrera y María Campos (2006). "Familia e identidad en un ámbito comunitario", en *Psicología y Ciencia Social*, vol. 8, núm. 2, Distrito Federal, México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 8-22.
- Ruíz, Ana, Rosalía Vázquez, Juan Mancilla y Eva Trujillo (2010) "Factores socioculturales de hijos y padres en los trastornos del comportamiento alimentario", en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. 15, núm. 2, Veracruz: Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, pp. 311-324.
- Sánchez, Roberto (2009). "El efecto de las variables socioeconómicas, culturales y de rendimiento escolar previo sobre la deserción escolar al primer año de estudios en la Universidad", x *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz: COMIE.
- Sánchez, Pedro (2010). "Familia y discapacidad", en Valdés Angel y Ochoa José (eds.). *Familia y crisis. Estrategias de afrontamiento*, Distrito Federal, México: Pearson, pp. 153-161.
- Sánchez, Carlos y Patricia Andrade (2010). "Ambiente familiar y amigos y consumo de alcohol en adolescentes", en Rivera, Sofía, Rolando Díaz-Loving, Isabel Reyes, Roxana Sánchez y Luz Cruz (eds.), *La Psicología Social en México*, vol. XIII, Hermosillo, Sonora: AMEPSO, pp. 957-962.
- Sánchez, Juan, María Villareal, Gonzalo Musitu y Belén Martínez (2011). "Ideación suicida en adolescentes: Un análisis psicosocial", en *Intervención Psicosocial*, vol. 19, núm. 3, España: Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid, pp. 279-287.

- Sánchez, Nora, Ulises Reyes, Jael Canseco, Jorge Everardo, Leticia Méndez y Ximena Avellaneda (2002). "Inequidad en la crianza de los niños y niñas: la enseñanza de roles y diferencias a través de los juguetes", en *Revista Mexicana de Puericultura y Pediatría*, vol. 9, núm. 51, Distrito Federal, México: Universidad del Norte, pp. 80-88.
- Sánchez, Pedro y Angel Valdés (2011). "Una aproximación a la relación entre rendimiento académico y la dinámica y estructura de la familia", en *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 13, núm. 2, Distrito Federal, México: Universidad Intercontinental, pp. 179-198.
- Sánchez, Pedro, Angel Valdés, Nayely Reyes y Ernesto Carlos (2010). "Participación de padres de estudiantes de educación primaria en la educación de sus hijos en México", *Liberabit*, vol. 16, núm. 1, Perú, Universidad San Martín de Porres, pp. 71-80.
- Salazar, Norma, Lorena López y Mucio Romero (2010). "Influencia familiar en el rendimiento escolar en niños de primaria", en *Revista Científica Electrónica de Psicología*, vol. 9, Hidalgo: Universidad de Hidalgo, pp. 137-166, [en línea], Disponible en <http://dgsa.uaeh.edu.mx/revista/psicologia> [consultado el 12 enero de 2012].
- Saucedo, Claudia y Gilberto Pérez (2007). "Las madres de familia como agentes de presión en la escuela secundaria", en *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Sonora: COMIE.
- Segura, Herminia, Alma Vallejo, Jesús Osorio, Rosa Rojas y Sandra Reyes (2011). "La escala de prácticas parentales de Andrade y Betancourt en adolescentes", en *Educación y Desarrollo*, vol. 18, Guadalajara: Universidad de Guadalajara, pp. 67-73.
- Silas, Juan (2008). "¿Por qué Miriam si va a la escuela?", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 39, Distrito Federal, México: COMIE, pp. 1255-1279.
- Solís, Pedro (2007). "Determinantes de la interacción recíproca madres-niños pequeños y el origen del patrón de comportamiento tipo A", en *International Journal of Clinical and Health Psychology*, vol. 7, núm. 1, España: Asociación Española de Psicología Conductual, pp. 123-140.
- Solís, Pedro, Marysela Díaz, Perla Carpio, Eva Esquivel, Itzel Acosta y Alba Torres (2007). "La contribución del bienestar subjetivo, las expectativas y la crianza materna en los logros escolares de los niños y en la valoración de la participación de los padres", en *Acta Colombiana de Psicología*, vol. 10, núm. 2, Bogotá: Universidad Católica de Colombia, pp. 71-82.

- Solís, Pedro y Marysela Díaz (2007). "Relaciones entre creencias y prácticas de crianza de padres con niños pequeños", en *Anales de Psicología*, vol. 23, núm. 2, España: Universidad de Murcia, pp. 177-184.
- Solís, Pedro, Marysela Díaz, Edith Bolívar y Norma García (2003). "Expectativas y desarrollo de prácticas disciplinarias y de crianza en parejas con hijos con necesidades especiales", en *Salud Mental*, vol. 26, núm. 2, Distrito Federal, México: Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón del a Fuente Muñiz, pp. 51-58.
- Solís, Pedro, Marysela Díaz, Yolanda Medina, Lorena Barranco, Hazel Montejano y Alma Tiscareño (2004). "Estructura factorial y propiedades de la escala de 'Comportamientos para padres y madres de niños pequeños'", en *Psicothema*, vol. 14, núm. 3, España: Universidad de Oviedo, pp. 637-642.
- Soria, Rocío, Jaime Montalvo y Maricela González (2004). "Análisis sistémico de familias con un hijo adolescente drogadicto", en *Psicología y Ciencia Social*, vol. 6, núm. 2, Distrito Federal, México: UNAM, pp. 3-12.
- Sotelo, Mirsha, Dora Ramos y Javier Vales (2011). "Clima familiar y su relación con el aprovechamiento académico en estudiantes universitarios", en *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Distrito Federal, México: COMIE.
- Torres, Laura (2005). "Diferencias en la crianza paterna de tres grupos familiares", en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. 10, núm. 1, Veracruz: Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, pp. 73-92.
- Torres, Laura, Adriana Garrido, Adriana Reyes y Patricia Ortega (2008). "Responsabilidad en la crianza de los hijos", en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. 13, núm. 1, Veracruz: Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, pp. 77-89.
- Torres, Laura y Norma Rodríguez (2006). "Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios", en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. 11, núm. 2, Veracruz: Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, pp. 255-270.
- Uriás, Maricela, Lorena Márquez y Claudia Tapia (2009). Participación de los padres en dos escuelas secundarias de Ciudad Obregón, en *x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, México.
- Uzeta, Jorge (2004). "Género y ritual entre los Otomíes de Guanajuato", en *Acta Universitaria*, vol. 14, núm. 001, Guanajuato, Universidad de Guanajuato, pp. 5-13.
- Valadez, I., R. Amezcua, N. Quintanilla y N. González (2005). "Familia e intento suicida en el adolescente de educación media superior", en *Archivos de Medicina Familiar*, vol. 7, núm. 3, Distrito Federal, México: Asociación Latinoamericana de Profesores de Medicina Familiar A.C., pp. 69-78.

- Vales, Javier y Pedro Arango (2010). "Familia y adicciones", en Valdés Angel y Ochoa José (eds.). *Familia y crisis. Estrategias de afrontamiento*, Distrito Federal, México: Pearson, pp. 165-174.
- Valdés, Angel (2010). "Crisis normativas y no normativas del desarrollo familiar, en Valdés Angel y José Ochoa (eds.), *Familia y crisis. Estrategias de afrontamiento*, Distrito Federal, México: Pearson, pp. 1-10.
- Valdés, Angel (2010). "La familia ante el divorcio o la separación", en Valdés Angel y José Ochoa (eds.), *Familia y crisis. Estrategias de afrontamiento*, Distrito Federal, México: Pearson, pp. 139-150.
- Valdés, Angel (2010). "Nacimiento y crianza de los hijos", en Valdés Angel y José Ochoa (eds.), *Familia y crisis. Estrategias de afrontamiento*, Distrito Federal, México: Pearson, pp. 23-38.
- Valdés, Angel, Acevedo María y Pedro Sánchez (2009). "Participación de los padres en la educación de estudiantes de secundaria", en *x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz: COMIE.
- Valdés, Angel y Jahaira Aguilar (2011). "Desempeño académico de hijos de padres casados y divorciados", en *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, vol. VIII, núm. 20, Distrito Federal, México: UNAM, pp. 24-32.
- Valdés, Angel, Gabriela Basulto y Elisa Choza (2009) "Percepciones de mujeres divorciadas acerca del divorcio", en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 13 (1). Veracruz: Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, pp. 91-105.
- Valdés, Angel, Ernesto Carlos, Maricela Urías y Beatriz Ibarra (2011). "Efectos del divorcio en el desempeño académico y la conducta de los hijos", en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. 16, núm. 2, Veracruz: Consejo Nacional para la Investigación y Enseñanza en Psicología, pp. 295-308.
- Valdés, Angel, María Cisneros, Javier Vales y Ernesto Carlos (2009). "Creencias erróneas de padres de niños con autismo", en *Psicología Iberoamericana*, vol. 17, núm. 1, Distrito Federal, México: Universidad Iberoamericana de México, pp. 15-23.
- Valdés, Angel y Luis Echeverría (2006). "Factores protectores en estudiantes con desventajas socioeconómicos que estudian la licenciatura en derecho en el centro de estudios superiores CTM", en *Revista Psicología*, 15, Estado de México, UAM: UAM, pp. 64-86.
- Valdés, Angel, Landy Esquivel y Katy Artiles (2007). *Familia y desarrollo. Estrategias de intervención en terapia familiar*, Distrito Federal, México: Manual Moderno.
- Valdés, Angel, Dunia Ferrer y Teresa García (2010). "Familia y adolescencia", en Valdés Angel y José Ochoa (eds.), *Familia y crisis. Estrategias de afrontamiento*, Distrito Federal, México: Pearson, pp. 69-76.

- Valdés, Angel, Mario Martín y Pedro Sánchez (2009). "Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de los hijos", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 1, Baja California: Universidad Autónoma de Baja California, pp.1-17, [en línea], Disponible en redie.uabc.mx/vol11no1/imprimir-contenido-valdes.html [consultado el 10 de febrero de 2012].
- Valdés, Angel, Ernesto Carlos y José Ochoa (2010) "Características emocionales y conductuales de hijos de padres casados y divorciados", en *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 12, núm. 1, Distrito Federal, México: Universidad Intercontinental, pp. 117-134.
- Valdés, Angel, Julio Muñoz y Nora Druet (2003). "Principales problemas que enfrentan los padres de familia con sus hijos de bachillerato", en *Educación y Ciencia*, vol. 7, núm. 28, Mérida, Universidad Autónoma de Yucatán, pp. 103-112.
- Valdés, Angel y José Ochoa (2010). "*Familia y crisis. Estrategias de afrontamiento*", Distrito Federal, México: Pearson.
- Valdés, Angel y Maricela Urías (2010). "Familia y logro escolar", en Valdés Angel y José Ochoa (eds.), *Familia y crisis. Estrategias de afrontamiento*, Distrito Federal, México: Pearson, pp. 39-48.
- Valdés, Angel y Maricela Urías (2011). "Creencias de padres y madres acerca de la participación en la educación de los hijos", en *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, núm. 134, Distrito Federal: UNAM, pp. 99-114.
- Valdés, Angel, Maricela Urías y Marco Ito (2011). "Necesidades de orientación de padres de estudiantes de secundaria", en *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Distrito Federal, México: COMIE.
- Valdez, José, María Dorazco, Jesús Martínez, Norma González y Sergio González (2010). "Aceptación y rechazo en la familia", en Rivera, Sofía, Rolando Díaz-Loving, Isabel Reyes, Roxana Sánchez y Luz Cruz (eds.), *La Psicología Social en México*, vol. XIII, Hermosillo, Sonora: AMEPSO, pp. 379-386.
- Vallejo, Alma, Teresa Mazadiego, Rafael Osorio y América Vázquez (2008). "Síntomatología depresiva y control parental en una muestra de adolescentes veracruzanos", en Rivera, Sofía, Rolando Díaz -Loving, Roxana Sánchez e Isabel Reyes (eds.), *La Psicología Social en México*, vol. XIII, León, Guanajuato: AMEPSO, pp. 157-172.
- Vallejo, Alma, Rafael Osorio y Teresa Mazadiego (2008) "Estilos parentales y sintomatología depresiva en una muestra de adolescentes veracruzanos", en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. 13, núm. 1, Veracruz: Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, pp. 91-105.

- Valles, C. y D. González (2005) “Estructura familiar y rendimiento escolar en niños de educación primaria de nivel socioeconómico bajo”, en *VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Sonora: COMIE.
- Vargas, José, Edilberta Ibáñez y Sandra Javier (2005). “Evaluación del vínculo en adolescentes problemáticos”, en *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, vol. 8, núm. 3, Distrito Federal, México: UNAM, pp. 28-57, [en línea], Disponible en <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/> [consultado el 24 de enero de 2012].
- Vargas, Martha, Carolina Sarmiento y Ricardo Díaz (2010). “La escuela para padres como medio para promover el rendimiento académico de estudiantes de bachillerato”, en Rivera, Sofía, Rolando Díaz-Loving, Isabel Reyes, Roxana Sánchez y Luz Cruz (eds.), *La Psicología Social en México*, vol. XIII, Hermosillo, Sonora: AMEPSO, pp. 1311-1317.
- Vera, José (2007). “Condiciones psicosociales de los niños y sus familias migrantes en los campos agrícolas del Noroeste de México”, en *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 9, núm. 11, Distrito Federal, México Universidad Intercontinental, pp. 21-48.
- Vera, José, Patricia Barrientos y Mayra Hurtado (2011). “Apoyo parental, cohesión y adaptabilidad: recursos familiares frente a la discapacidad”, en *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Distrito Federal, México: COMIE.
- Vera, José, Sonia Grubits y Claudia Rodríguez (2007). “Estimulación y prácticas de crianza en infantes Terera del Brasil”, en *Revista Ra Ximhai*, vol. 3, núm. 1, Sinaloa: Universidad Autónoma Indígena de México, pp. 49-81.
- Vera, José y Lidia Martínez (2006). “Juego, estimulación en el hogar y desarrollo del niño en una zona rural empobrecida”, en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. 11, núm. 1, Veracruz: Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, pp. 129-140.
- Vera, José, Dulce Morales y Cristina Vera (2005). “Relación del desarrollo cognitivo con el clima familiar y el estrés de la crianza”, en *Revista Psico-USF*, vol. 10 núm. 2, Brasil: Universidad de Sao Francisco, pp. 161-168.
- Vera, José, Martha Peña y Nehemí Calderón (2009). “Prácticas de crianza y educación en la etnia Mayo”, en *Estudios Sociales. Número Especial*, Sonora: Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A.C., pp. 305-324.
- Vera, José y Claudia Rodríguez (2009). “Prácticas de crianza, desarrollo y cuidado del niño en poblaciones rurales e indígenas”, en *Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas*, vol. 2, Brasil: Centro de Pesquisa y Pos- graduacao sobre as Américas, pp. 10-22.

- Vera, José, Miguel Torres, Claudia Rodríguez y José Siqueiros (2010) “Prácticas de estimulación y promoción del desarrollo infantil en la etnia Mayo”, en *Revista Psico-USF*, vol. 15, núm. 3, Brasil: Universidad de Sao Francisco, pp. 365-377.
- Villareal, María, Juan Sánchez, Gonzalo Musitu y Rosa Varela (2010). “El consumo de alcohol en adolescentes escolarizados: propuesta de un modelo sociocomunitario”, en *Intervención Psicosocial*, vol. 19, núm. 3, España Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid, pp. 253-264.
- Vite, Ariel y Florente López (2004). “Patrones de interacción madre-hijo en niños maltratados. Un estudio observacional”, en *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 30, vol. 2, Distrito Federal, México: UNAM, pp. 163-179.
- Vite, Ariel y Florente López (2007). “La regulación aversiva en interacciones madre-hijo en díadas con una historia de maltrato infantil”, en *Apuntes de Psicología*, vol. 25, núm. 2, Andalucía, España: Colegio Oficial de Psicólogos, pp. 145-156.
- Walters, Kattia, Franchesca Cintrón e Irma Serrano (2006). “Familia reconstituida. El significado de familia en la familia reconstituida”, en *Psicología Iberoamericana*, vol. 14, núm. 2, Distrito Federal, México: Universidad Iberoamericana de México, pp. 16-27.
- Wolfgang, Pedro, Sofía Rivera y Rolando Díaz-Loving (2010). “La aculturación y el funcionamiento familiar”, en Rivera, Sofía, Rolando Díaz-Loving, Isabel Reyes, Roxana Sánchez y Luz Cruz (eds.), *La Psicología Social en México*, vol. XIII, Hermosillo, Sonora: AMEPSO, pp. 117-128.
- Zayas, Federico (2010). “*La participación de padres y madres en la educación escolar*”, Sonora: Universidad de Sonora.
- Zayas, Federico, Víctor Corral y Denisse Lugo (2011). “El involucramiento de los padres y madres de familia en la educación superior”, en *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Distrito Federal, México: COMIE.
- Zorrilla, Margarita (2005). “Análisis exploratorio de factores asociados al aprovechamiento escolar en Español y Matemáticas de estudiantes de educación secundaria”, en *VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Sonora: México.

**APRENDIZAJE Y DESARROLLO
2002-2011**

se terminó de imprimir en
Grupo H impresores
4ª Cerrada de Hidalgo núm. 5
Col. Barrio de San Miguel
Iztapalapa, México D.F.
en el mes de noviembre de 2013
el tiraje fue de 1000 ejemplares.

Impreso sobre papel cultural
de 90 g y couché de 250 g.
La composición tipográfica
se realizó con tipografía Minion Pro
diseñada por Robert Slimbach en 1992.

