

Consciencia

Año 5

Núm. 9

08 2008

Contenido

Editorial

Psiconoticias

El pensamiento autista: pensar a partir de detalles

Anne Fiems

Síndrome de Down (SD)

Ana Laura Bello de la Cruz, Úrsula Estefanía Rincón
González

Adolescentes: ¿preocupados por valores o por cosas materiales?

Francisco Ademar García Martínez.

Efectos psicosociales de la migración en Santa Catarina, Morelos

Arias Rodríguez D., Delgado González C, Rodríguez
Valdepeña V., Tapia Guerrero C.

Consejo Editorial

Graciela Cámara
Patricia Gómez Ramírez
Ofelia Rivera Jiménez
José Antonio Rangel Faz
Pablo Martínez Lacy

Representación estudiantil

1ª Generación: Georgina González
2ª Generación: Úrsula E. Rincón González, Claudia
Tapia Guerrero
3ª Generación: Laura Guillén Grajeda, Francisco A.
García Martínez
4ª Generación: Elsa Trujillo Peyra, Cristina Pintos
Gómez
5ª Generación: María Fernanda González F.

Consejo Científico:

Francisco Alanís ULSAC, Adriana Castañeda ULSAC, Eliana Cárdenas ULSAC, Eugenia
Cárdenas ULSAC, Gloria Chávez UPN, Julián Ereiva ULSAC, Patricia Gálvez ULSA, Patricia
Gutiérrez-Otero UIAP, Adela Hernández ULSAC-UAEM, Rosa Elena Lara E. ULSAC, Ma. Elena
Liñán ULSAC, Oscar Macedo ULSAC, Rocío Magallón ULSAM, Herminio Quaresma ULSAC,
Artemio Ramírez ULSAC, Guadalupe Rodríguez ULSAC, Patricia Shepard ULSAC, Esther Vargas
ULSAM

Revisión: Eugenia Cárdenas, Claudia Sánchez R.

Editor responsable: Pablo Martínez Lacy

Diseño portada: Dg. Berenice Juárez

Cuidado impresión portada: Dg. Andrea Ugartechea

Todos los derechos reservados a la Universidad La Salle Cuernavaca ©

La responsabilidad de los contenidos de los materiales presentados es exclusiva de los autores.

EDITORIAL

Los contenidos de este noveno número de la revista *ConCiencia* nos invitan a la reflexión sobre un importante aspecto del proceso de investigación: la importancia y lugar que ocupa la teoría y, por otro lado, las dificultades en el momento de su aplicación “*in situ*”; es decir, cuando se ve confrontada con la realidad ante distintas problemáticas. Sin duda, al ser la psicología una ciencia donde convergen diversos paradigmas, su instrumentación se complica. En este sentido, hasta ahora, incluyendo el presente número, encontramos en la revista *ConCiencia* diversas posiciones al respecto: hallamos varios artículos de corte psicoanalítico, otros se ubican cerca de las neurociencias, algunos pertenecen a la psicología organizacional, otros tantos han sido producto de investigaciones realizadas por los estudiantes de psicología a partir de sus prácticas de integración¹. Observamos que lo que caracteriza a estos trabajos responde no sólo a objetivos de su formación profesional, sino también a necesidades concretas de los escenarios por lo que no son discusiones acabadas o pulidas. En este noveno número encontramos dos artículos relativos a las personas con capacidades especiales: el de la maestra Ann Fiems aborda una descripción acerca del mundo del autista. Sin duda, sus años de experiencia le permiten hacer una síntesis interesante como ilustrativa. Las estudiantes egresadas de la segunda generación de la Escuela de Psicología, Úrsula E. Rincón y Laura Bello, nos ofrecen una panorámica actualizada del Síndrome de Down que clarifica para muchos sus causas, desarrollo y génesis. Estos artículos ponen en la mesa de la discusión, aunque de manera indirecta, la cuestión de la discriminación y estigmas hacia estas personas en su interacción con la sociedad. Así, además del avance de la psicología como ciencia para estudiar y desarrollar alternativas científicas, también es claro que no puede ser negociable ver a la psicología y su ejercicio sin una posición ante los derechos humanos de este sector de la sociedad, así como de otras poblaciones con diversas problemáticas especiales, principalmente la enfermedad mental en el caso de nuestra profesión.

El artículo de Francisco A. García Martínez tiene como base la experiencia en su práctica de integración III (4º semestre), y se cuestiona algo que inquieta a padres y educadores; ¿cómo es el desarrollo moral de los adolescentes?, pregunta que lo conduce a plantearse aspectos metodológicos, teóricos y a conclusiones insospechadas, dando otra imagen acerca de la organización de los valores en los adolescentes.

El artículo sobre los efectos psicosociales de la migración elaborado por los estudiantes Diego Arias R, E. Clarisa Delgado G., Claudia Tapia G. y Viridiana Rodríguez V. también sorprende con sus resultados. Es un artículo descriptivo pero controversial; describir y analizar el proceso de reproducción social, en donde la migración a un país del norte es central, a tal grado que permite el mantenimiento de una forma de vida “tradicional”; es un hecho que habla de una población que no se ha doblegado, no sólo a las condiciones adversas del medio rural, sino, y de manera más importante, a la idea de que los campesinos son víctimas incapaces de valerse y defenderse por sí mismos.

Esperamos que los contenidos de este número sean de interés para los estudiosos de la psicología y que convoquen a discutir con las ideas que se proponen en ellos

¹ Las Prácticas de Integración en la Escuela de Psicología de ULSAC se efectúan desde el segundo semestre en escenarios reales como escuelas, asilos, hospitales, comunidades, etcétera.

PsicoNoticias

Sección desarrollada con el apoyo de las estudiantes de psicología Elsa L. Trujillo y María Cristina Pintos

El 24 de abril, se llevó a cabo la Jornada de la Escuela de Psicología 2008.

El tema central del evento fue *las Neurociencias*. Con la asistencia de estudiantes y de autoridades de ULSAC, entre ellas el Vicerrector, licenciado Ángel Elizondo, quien hizo un reconocimiento a la comunidad de la escuela e invitó a los alumnos a reflexionar y valorar el compromiso de pertenecer a esta universidad.

El doctor Marco Antonio Cerbón impartió la conferencia *Dimorfismo sexual en el cerebro*, en donde explica los efectos y mecanismos de la acción de estradiol, los cuales hacen la diferenciación sexual en el cerebro y la manera en la cual actúan los estrógenos, que se distribuyen a lo largo del organismo y son los encargados de la diferenciación sexual en el cerebro del macho. El doctor Cerbón explicó los efectos de los esteroides sexuales: cómo responden en el cerebro sus efectos y cambios en la organización proteica. Los esteroides sexuales tienen un papel fundamental en la diferenciación del cerebro y participan en la neuroprotección. A su vez, los estrógenos actúan a través de sistemas de transducción de señales para ejercer sus efectos genómicos y no genómicos. También determinó que es necesario investigar los efectos de las hormonas en modelos fisiológicos para entender su mecanismo de acción y su participación en la enfermedad. Todos estos estudios han servido para investigar enfermedades degenerativas, como el Alzheimer e hipoxia cerebral.



Foto: Pablo Martínez L.

La presentación del octavo número de la revista *ConSciencia* estuvo a cargo de las psicólogas Cecilia Sierra y Patricia Shepard, y la socióloga Miriam Fracchia. Cecilia Sierra señaló el enriquecimiento de las prácticas de integración, ya que gracias a ellas podemos “recoger lo que sembramos”. A su vez, hizo extensa la invitación a todos los alumnos a publicar los trabajos que se realizan en cada uno de los escenarios. Miriam Fracchia tocó los aspectos teóricos y cualitativos de los artículos de los alumnos e insistió en la importancia de las prácticas y de la responsabilidad en que el conocimiento adquirido vaya creciendo.

En la conferencia sobre terapia asistida con perros, impartida por El doctor Guillermo Páez de la *Fundación Mirochnick “Ollin Patolli”, A.C.*, se abordó el tema de la inteligencia naturalista y de las oportunidades para los niños al trabajar con perros, ya que esta terapia estimula el desarrollo, la gratificación, las funciones mentales y el equilibrio fisiológico. Se presentó el caso de una niña con parálisis cerebral, con dificultades en el movimiento, falta de coordinación y fuerza muscular, con baja autoestima y con problemas de lenguaje. Los tipos de terapia que se llevan a cabo son de acompañamiento grupal e individual, que incide en el bienestar, en la socialización y rehabilitación motriz, psicológica, psicomotriz, de lenguaje, entre otras.

La conferencia: *La mosca y tú; genética y comportamiento* fue impartida por el doctor Enrique A. Reynaud Garza, quien explicó cómo las moscas y los humanos compartimos los mismos conflictos existenciales:

- ¿Con quién me caso?/ ¿Con quién copulo?
- ¿Es una buena casa?/ ¿Es un buen lugar para poner huevos?

En este caso se ha precisado que los genes son los que determinan la personalidad, y que la alteración de un gen puede cambiar su componente sexual, ya que lo inhibe o lo modifica según los módulos funcionales en el cerebro. La percepción sensorial es la que determina nuestra realidad, pero la nocicepción es la capacidad que tienen los animales de percibir estímulos químicos, físicos o mecánicos que pueden causar daño muscular, como sería el dolor en los humanos. El dolor en los humanos es la experiencia sensorial y emocional no placentera, asociada a un riesgo o a un potencial daño muscular, ya que es un mecanismo de defensa que evita que nos dañemos.



Foto: Pablo Martínez L.

Mtra. Adela Hernández, Mtra. Adriana Castillo, estudiantes Francisco A. García

Por último, la maestra Adela Hernández comentó el libro *Modelo Paint: Secuelas de daño neurológico*, de la maestra Adriana Castillo. La obra propone un programa para la reorganización de los sistemas funcionales, la estimulación de todas las áreas cerebrales, la rehabilitación jerárquica de la función cerebral (proyección, asociación e integración). *El Modelo Paint* se caracteriza por ser un trabajo sistematizado, que cuenta con el aumento progresivo de cargas de trabajo; se enfoca en aspectos físicos, sociales, emocionales y cognitivos; cuenta con diversas actividades dinámicas que en conjunto buscan la rehabilitación del paciente.

El día 24 de mayo se celebró el día del psicólogo (20 de mayo) con un desayuno a donde asistieron estudiantes de la carrera, profesores, autoridades, padres de familia y otros invitados. Se aprovechó la ocasión para despedir a la segunda generación de la carrera que estaba por terminar en fechas próximas.

Termina la 2º generación de psicología. En junio del presente año la generación 2004-2008 finalizó la Carrera de Psicología con 11 estudiantes, de los cuales nueve se recibieron por promedio meritorio (9 o más de calificación); otro, con el desarrollo y defensa de un trabajo terminal; y otro más, cursando la especialidad en *Psicoterapia Dinámica*, en ULSAC.

Algunas egresadas de la Escuela de Psicología trabajan como investigadoras en el INSP. La Escuela de Psicología está orgullosa de que las egresadas de la segunda generación de la Escuela de Psicología de ULSAC, Nayeli Mejía C., Esther Hernández H., Estefanía Rincón G., Viridiana Rodríguez V., Elizabeth Gabriela Rivera H. estén trabajando como investigadoras en el *Instituto Nacional de Salud Pública*, en un proyecto de investigación coordinado por la doctora Sofía Arjonilla A. Este proyecto tiene el objetivo de evaluar el proceso y desarrollo de las instancias que protegen la violencia contra las mujeres. La prueba piloto inicia en el Estado de México para llevarse a cabo posteriormente a nivel nacional en algunos estados como: Coahuila, Sinaloa, Guanajuato, San Luis Potosí, Puebla, Guerrero y Tabasco. Se espera que esta investigación sea el pilar para futuras evaluaciones en las instancias para las mujeres.

En agosto del 2008 inició la *Especialidad en Psicoterapia Dinámica*. Coordinada por el maestro José Antonio Rangel, con un total de 12 estudiantes. Dicha especialidad tiene una duración de dos años, con 16 materias, y cuenta con el reconocimiento de validez oficial (RVOE) de la SEP. En el primer bloque se imparten las siguientes materias: Desarrollo Infantil, Teorías Dinámicas de la Personalidad, Psicopatología General y Diagnóstico Inicial.

El pensamiento autista: pensar a partir de detalles

Ann Fiems*

Es difícil explicar el significado de la palabra “autismo” o la forma en cómo se puede definir un trastorno del espectro autista (TEA), porque cada persona con autismo (o con otro TEA) puede ser completamente diferente a otra persona con el mismo trastorno.² No se puede dar una lista de características que aplique a todas las personas con autismo. Lo que sí tienen en común es una manera específica de pensar. Las listas con características sirven para detectarlas y diagnosticarlas, PERO para entenderlas realmente, para brindar el apoyo adecuado a quienes lo tienen, y así mejorar su calidad de vida, la de su familia y los educadores, debemos entender el pensamiento autista y aprender a mirar el mundo “a través de la lente del autismo”.

* Licenciatura en ciencias pedagógicas y la maestría en educación especial en la Universidad de Gante, Bélgica. Se capacitó en el método TEACCH, en la Universidad de Carolina del Norte, en 2007. Ha trabajado en Bélgica con personas con autismo en un hogar para personas con una discapacidad intelectual y con adolescentes con autismo de alto funcionamiento. Trabajó en la Comunidad Autista de Flandes, en orientación a padres. Desde el año 2005, trabaja en Cuernavaca, Mor., dando orientación a padres e impartiendo cursos de autismos.

² Los trastornos del espectro autista incluyen el síndrome de Asperger, el autismo, el trastorno generalizado del desarrollo no especificado o autismo atípico, el trastorno desintegrativo de la infancia y el síndrome de Rett. El espectro autista se considera como un continuo que se representa en diversos grados en diferentes cuadros del desarrollo.

La gran diferencia entre el pensamiento de una persona “neurotípica”³ (o sin autismo) y una persona con autismo, es que las personas autistas tienen una fuerte tendencia a ver e interpretar estímulos de una forma parcial y a pensar a partir de detalles. Las personas “neurotípicas” al contrario tienen una tendencia a ver e interpretar los estímulos de una forma relativamente ‘global’, tomando en cuenta el contexto o la situación total, lo que Uta Frith llama un impulso para la ‘coherencia central’.

La falta de coherencia central (Frith, 1992) tiene consecuencias en tres áreas: La comunicación, las habilidades sociales y la flexibilidad del pensamiento. En el siguiente apartado trataremos de explicar las razones.

Consecuencias en la comunicación

Para entender la comunicación se requiere tomar en cuenta el contexto. Si no se hace de esa forma, será imposible entender lo que una persona está diciendo o pidiendo, porque el significado de un acto comunicativo depende del contexto; es decir, no se puede derivar si se atiende únicamente al acto en sí.

³ Así es como las personas con autismo les llaman a las personas sin autismo.

Ejemplo: levantar la mano puede tener muchos significados, dependiendo del contexto.

Contexto	Significado
Un policía en una glorieta.	Alto
Un alumno en su salón	Quiero decir algo
Una persona encontrando a alguien en la calle	Hola
Una persona en un bar	Quiero ordenar 5 cervezas
...	...

Para entender mejor las consecuencias en el área de comunicación, vamos a enfocarnos en algunas de las dificultades que pueden tener las personas con autismo y la relación con su manera de pensar.

Los niños con autismo tienen frecuentemente problemas en el desarrollo del lenguaje. Para aprender el significado de una palabra, se debe relacionar la palabra con el significado correcto, es decir, del objeto o de la acción. Para eso, es necesario adquirir un pensamiento global que permita ver todo y luego hacer las relaciones significativas. Además, para aprender

una palabra, se necesitan habilidades de generalización o vislumbrar la totalidad.

Un niño neurotípico que está aprendiendo la palabra “vaso” buscará la idea atrás de la palabra o su definición, tomando en cuenta todos los objetos que él conoce y que las demás personas nombran con la palabra “vaso”. Generalizando las características de los vasos que él conoce, va a derivar el significado: “Un vaso es algo que podemos utilizar para tomar bebidas.” Puede ser que un niño neurotípico que aprendió la palabra ‘vaso’, al principio la use de una forma demasiado general, por ejemplo: incluyendo como vasos a las tazas.

Los niños con autismo, al aprender palabras, se fijan más en la forma y no buscan tanto la idea o la definición de cada palabra. Puede ser que un niño con autismo que aprendió la palabra ‘vaso’ la use de una forma demasiado limitada y que la utilice solamente para los vasos que él conoce (p.ej.: los vasos chiquitos transparentes que tiene en su casa), pero no lo generaliza a otros vasos que todavía no ha visto. (por ejemplo: no entiende a su mamá cuando dice “dame el vaso” en la casa de su abuela, porque los vasos en la casa de la abuela se ven completamente diferentes “de color verde y mucho más grandes”). La causa de esta dificultad es que se fija más en

la forma que en la idea detrás de la palabra. El niño con autismo no va formando listas de definiciones de palabras; sino que podemos imaginar su cerebro a manera de un archivero con fólderes. Los fólderes son las palabras. El fólder ‘vaso’ contiene todas las fotos de los vasos que él ya ha visto. Si ve un vaso distinto, tiene que compararlo con las fotos que ya están para saber si éste es un vaso o no. Si la forma es muy diferente a los vasos que conoce, entonces ya no lo va a reconocer como tal.

Cuando un niño con autismo ha aprendido la palabra “vaso”, esto todavía no garantiza que también la utilice. El lenguaje es una herramienta con la cual podemos regular nuestro medio físico y social. Si tenemos sed, podemos pedir “me regalas un vaso de agua por favor”. La persona a quien se lo estamos pidiendo, probablemente nos va a regalar un vaso de agua. La comprensión de las funciones del lenguaje (o sea que es una herramienta) requiere que se vea la totalidad de una situación. Por eso, los niños no siempre entienden para qué utilizan las palabras que han aprendido. Pueden, por ejemplo, nombrar muy bien lo que es un vaso, una galleta o el agua, pero cuando tienen sed, no saben que pueden utilizar la palabra “vaso” o “agua” para obtener

agua o cuando tienen hambre, no entienden que pidiendo “galleta” quizás les van a ofrecer una galleta.

Cuando un niño con autismo ha aprendido la palabra “vaso”, esto todavía no garantiza que también la utilice. El lenguaje es una herramienta con la cual podemos regular nuestro medio físico y social.

Ya que las personas con autismo tienen problemas para entender la situación global o la idea general, a veces no relacionan una palabra con el significado correcto. Beto, un niño con autismo, siempre decía “¡Bravo!” cuando quería que una actividad se terminara porque su terapeuta también siempre decía “¡bravo!” cuando había terminado algo. Esto causó muchos malentendidos, porque la mayoría de la gente que jugaba con él interpretaba “¡bravo!” a manera de una palabra positiva, pero Beto quería decir “¡YA NO, SE ACABÓ!”.

Otra dificultad la representa el aprendizaje de palabras más abstractas. Para aprender el significado de la palabra “problema” hay que tomar en cuenta varias situaciones en donde se ha enfrentado algún problema y luego

derivar el significado. No se puede crear una “imagen” general de lo que son los problemas.

Las personas, con autismo más verbales, tienen problemas más sutiles que las personas no-verbales. Les falta la habilidad de relacionar un mensaje con el contexto y así derivar el significado del contexto. Las personas neurotípicas tienen la tendencia a no decir claramente lo que quieren. Por ejemplo: Pedro, un chico de 12 años con autismo, es miembro de un equipo de fútbol. Un día, su entrenador le dijo al equipo: “Hoy todos se deben ir a dormir a las 10 de la noche, porque mañana tenemos una competencia importante.” Pedro, llegando a su casa, estuvo toda la noche fijándose en el reloj. Se fue a dormir ni un minuto antes, ni un minuto después de las 10. Los demás niños de su equipo no se fijaron tanto en el reloj llegando a casa. Ellos entendieron que era importante irse a dormir temprano para estar en buena condición; pero que no importaba tanto si era a las 5 o a las 10 y 5. Este ejemplo demuestra que las personas con autismo más verbales tienden a entender las cosas muy literales, sin captar la idea general. También les cuesta entender las bromas y la ironía. Eso es porque la

comunicación tiene diferentes componentes. Puede ser por medio de gestos, de la expresión de la cara, del contacto visual, de las palabras y del tono de voz. Si solamente se pone atención en un componente de la comunicación y uno no se fija en la totalidad o en el contexto, se puede fácilmente malinterpretar un mensaje. Por ejemplo: si una señora que se está probando un perfume dice: “¡Qué rico huele!” con una cara de asco, la gente neurotípica entiende que esa persona quiere decir que huele mal. Pero es muy probable que una persona con autismo, que no siempre se fija en los demás componentes de la comunicación, lo entienda literal y piensa que el perfume en efecto huele bien y que a la señora sí le gustó mucho.

Consecuencias en las habilidades sociales

Otra área que requiere del pensamiento global es la de las habilidades sociales. Durante los contactos sociales tenemos que adaptar todo el tiempo nuestro comportamiento al contexto. Un adolescente no puede hablar con el director de su escuela de la misma manera en la que habla con sus cuates. Las personas “neurotípicas” aprenden eso automáticamente. A las personas con autismo frecuentemente esto se les debe enseñar, hacerles explícita la

manera de comportarse en diferentes situaciones sociales e incluso ilustrar estos “comportamientos”.

Otra dificultad social tiene que ver con los problemas para reconocer y nombrar emociones. Eso se relaciona con el tema que tratamos en el área de comunicación: los problemas para aprender conceptos abstractos. Por ejemplo: para entender la palabra “triste” tienes que derivar el significado de varias situaciones en donde te sentiste triste (cuando no asistió tu amigo a tu fiesta, cuando se te rompió un juguete, cuando fuiste por primera vez a la escuela y no quisiste que tu mamá te dejara,...) generalizando lo que había en común en estas experiencias empezamos a formar el concepto de “tristeza”.

A muchos niños con autismo les resulta muy difícil identificar de manera clara alguna molestia que puedan presentar. Tal vez están tristes porque no tienen en ese momento su juguete favorito, ... sin embargo, la forma de mostrar esta molestia puede ser un berrinche, o un episodio de agitación o de auto agresión.

A muchos niños con autismo les resulta muy difícil identificar de manera clara alguna molestia que puedan presentar. Tal vez están tristes porque no tienen en ese momento su juguete favorito, tal vez tienen hambre, tal vez están aburridos, sin embargo, la forma de mostrar esta molestia puede ser un berrinche, o un episodio de agitación o de auto agresión.

También, a las personas con autismo se les dificulta reconocer que otras personas tengan sus propios sentimientos, deseos, pensamientos, creencias,... y no comprenden la relación entre una situación y los sentimientos, deseos, pensamientos, creencias,... de la otra persona. Lo anterior quiere decir que muchas personas con autismo “no toman en cuenta a los demás”, sin embargo, lo hacen porque en realidad ellos no atribuyen sentimientos, deseos, pensamientos, creencias, etc. a otras personas. Esto se percibe de manera clara cuando un niño con autismo ríe cuando alguien está enojado, o cuando habla de manera interminable sobre sus intereses sin tomar en cuenta los intereses de su interlocutor.

Consecuencias en la flexibilidad del pensamiento.

La última consecuencia de la falta de coherencia central del pensamiento

autista se refleja en la (falta de) flexibilidad del pensamiento. Muchas personas con autismo tienen problemas para anticipar lo que va a pasar. Para poder entender lo que va a pasar o para tener una noción de tiempo, es necesario tener un pensamiento global. No se puede predecir lo que va a pasar si percibes los eventos de una manera suelta o basándote únicamente en detalles. En la casa de Beto siempre comen después de “Barney”, el programa de televisión favorito de Beto. Un día, él y su familia fueron de visita a casa de unos amigos. Los niños estaban jugando arriba. De repente Beto bajó, fue a la cocina y se preparó un sándwich. Su mamá estaba muy asombrada: “¿Por qué Beto había hecho eso? No era hora de comer. Nunca había hecho eso.” Arriba, los niños habían puesto un videocasete del programa de “Barney”. Beto pensó a partir de detalles, como había terminado Barney era hora de comer. Él no consideró la situación total para determinar lo que iba a pasar, pero basándose en detalles, trató de anticipar lo que pasaría. A veces piensa que sucederá algo basándose en un detalle irrelevante, lo que le causa mucho estrés porque luego, cuando la situación no se da, se siente perdido, en un mundo totalmente impredecible.

Frecuentemente, a las personas con autismo se les hace difícil planear y organizar en general. Luis, un adolescente que estaba en una escuela regular, un día estuvo muy alterado porque habían suspendido la primera hora de clases debido a que el maestro estaba enfermo. A él se le dificultó mucho adaptar la planeación de su día tomando en cuenta todos los componentes de la situación: a qué hora despertarse, a qué hora salir de su casa, a qué hora tomar el autobús para llegar una hora más tarde a la escuela,...

Los niños con autismo también tienen a veces poca imaginación, poca capacidad para simular o fantasear y el juego de ficción tiende a ser una actividad muy limitada. Por ejemplo: les cuesta mucho trabajo entender que un palito en el jardín en la vida real es un palito en el jardín, pero que dependiendo del contexto puedes dar otro significado al palito. Cuando se está jugando a hacer “la comidita”, el palito puede ser el cucharón con el que se está preparando la sopa. Si solamente se fija en el palito, no tomando en cuenta el contexto del juego, difícilmente se podrá imaginar que el palito pudiera ser el cucharón.

Las personas con autismo frecuentemente tienen aficiones e intereses estereotipados. Si a una persona le cuesta ver el panorama

completo o entender las cosas de una forma global, le puede dar mucha tranquilidad el poder profundizar en un tema específico y saber todos los detalles sobre un tema determinado.

La rigidez del pensamiento también se nota en la importancia que a veces tienen los detalles que para otra persona parecen completamente irrelevantes. Entender cuáles son los detalles importantes para una persona específica puede proporcionar herramientas para tratar de cambiar situaciones difíciles. Hilde De Clercq cuenta en su libro “*Autism from within*” sobre una mamá que notó que su hijo solamente quería comer plátanos de la marca “Chiquita” porque se fijó mucho en la etiqueta. El niño no quería comer naranjas, manzanas,... Una vez que la madre había descubierto la importancia de este detalle empezó a pegar las etiquetas de “Chiquita” en las manzanas, las naranjas,... y su hijo empezó desde ese día a comer estas frutas sin ningún problema...

Bibliografía

- Hilde De Clercq (2006), [*Mamá, ¿eso es un ser humano o un animal?*](#)
Kungsängen, Intermedia Books
- Hilde De Clercq (2006), *Autism from within. A Handbook.*
Kungsängen, Intermedia Books

Uta Frith, (1992), *Hacia una explicación del enigma.* Madrid, Alianza Editorial

Síndrome de Down (SD)

Ana Laura Bello de la Cruz
Úrsula Estefanía Rincón González*

Antecedentes históricos

Los antecedentes históricos del Síndrome de Down o “SD” se remontan a 1866, cuando el médico inglés John Langdon Haydon Down (1820-1890) publicó, en el *London Hospital Reports*, un artículo en el que presentaba una descripción minuciosa de un grupo de pacientes con características físicas muy similares, que en su opinión tenían un aspecto parecido al grupo étnico de los mongoles, por lo que le llamó a este síndrome: mongolismo.

Mucho se añadió en cuanto a las alteraciones que se podían detectar, pero poco se comentaba del origen del síndrome, se consideraba el Síndrome de Down como una regresión al hombre primitivo. Casi 100 años después, en 1959, los médicos franceses Lejeune, Gautrier y Turpin, descubrieron que estos pacientes tenían 47 cromosomas en lugar de 46. Poco tiempo después, se identificó que el cromosoma adicional correspondía al par 21.

En 1961, un grupo de científicos, entre los cuales se encontraba un familiar de Langdon Down, decidió cambiar los

términos de mongol, mongólico y mongolismo por el de “Síndrome de Down”, en conmemoración al médico Down, quien fue el primero que escribió sobre el síndrome como una entidad diferente e independiente. Las expresiones utilizadas eran ofensivas y peyorativas, debido a la implicación racial y la connotación étnica. Además, el uso de esta terminología podía complicar la posibilidad de aceptación social de estos niños. Otra designación para este síndrome fue propuesta por Lejeune, quien recomendó el de síndrome de “trisomía 21”. La última fue realizada por Yunis y Hoock, como “Síndrome de Trisomía G-1”.

Dado que el Síndrome de Down habitualmente involucra a más de un signo, se le conoce como un síndrome, es decir, un grupo de síntomas y signos que ocurren juntos y que revelan la alteración de una función somática, relacionados unos con otros por medio de alguna peculiaridad anatómica, fisiológica o química. Los signos y síntomas del Síndrome de Down se dan debido a un trastorno cromosómico. Este síndrome incluye una combinación de defectos congénitos, entre ellos, cierto grado de retraso mental, facciones características y, con frecuencia, defectos cardíacos y otros problemas de salud. El Síndrome de Down es la causa

* Estudiantes de la segunda generación de la Licenciatura en Psicología de ULSAC

principal del retraso mental en el mundo. La gravedad de estos problemas varía enormemente entre las distintas personas afectadas. (González, 2006).

El Síndrome de Down es uno de los defectos congénitos genéticos más comunes en el mundo. Según estadísticas internacionales cerca de 10% de la población mundial está afectada por esta discapacidad. En México, uno de cada 600 niños nace con Síndrome de Down.

Etiología

Las células del ser humano poseen cada una en su núcleo 23 pares de cromosomas. Cada progenitor aporta a su descendencia la mitad de la información genética, en forma de un cromosoma de cada par, 22 de esos pares se denominan autosomas y el último corresponde a los cromosomas sexuales (X o Y).

Tradicionalmente, los pares de cromosomas se describen y nombran en función de su tamaño, del par 1 al 22 (de mayor a menor), más el par de cromosomas sexuales antes mencionado. El cromosoma 21 es el más pequeño, en realidad, por lo que debería ocupar el lugar 22; pero, por un error en la Convención de Denver de 1960, se asignó al par 21 el Síndrome de Down, el cual ha perdurado hasta nuestros días, manteniéndose esta

nomenclatura, por razones prácticas. El cromosoma 21 contiene aproximadamente 1% de la información genética de un individuo en algo más de 400 genes, aunque hoy sólo se conoce con precisión la función de unos pocos.



Foto: Pablo Martínez L.

Existen tres formas genéticas del Síndrome de Down:

Trisomía 21: según nos dice el código CIE-10: Q90.0, se produce por la aparición de un cromosoma más en el par 21 original, generando tres cromosomas, una “trisomía” del par 21. La nomenclatura científica para ese exceso cromosómico es 47, XX,+21 o 47, XY,+21; según se trate de una mujer o de un varón, respectivamente. La mayor parte de las personas con este síndrome (90- 95%) deben el exceso cromosómico a un error durante la primera división meiótica (aquella por la que los gametos, óvulos o

espermatozoides, pierden la mitad de sus cromosomas) llamándose a esta variante “trisomía libre” o regular. El error se debe en este caso a una disyunción incompleta del material genético de uno de los progenitores. En la formación habitual de los gametos el par de cromosomas se separa, de modo que cada progenitor sólo transmite la información de uno de los cromosomas de cada par. Cuando no se produce la disyunción, se transmiten ambos cromosomas.

No se conocen con exactitud las causas que originan la disyunción errónea. Como en otros procesos similares se han propuesto hipótesis multifactoriales (exposición ambiental, envejecimiento celular, etc.) sin que se haya conseguido establecer ninguna relación directa entre ningún agente causante y la aparición de la trisomía. El único factor que presenta una asociación estadística estable con el síndrome es la edad materna, lo que parece apoyar las teorías que hacen hincapié en el deterioro del material genético con el paso del tiempo. En aproximadamente 15% de los casos, el cromosoma extra es transmitido por el espermatozoide y en 85% restante por el óvulo.

Traslocación: según nos dice el código CIE-10: Q90.2, después de la trisomía libre, la causa más frecuente de

En 1961, un grupo de científicos, entre los cuales se encontraba un familiar de Langdon Down, decidió cambiar los términos de mongol, mongólico y mongolismo por el de “Síndrome de Down”,

aparición del exceso de material genético es la translocación. En esta variante, el cromosoma 21 extra o un fragmento del mismo se encuentra “pegado” a otro cromosoma, frecuentemente a uno de los dos cromosomas del par 14, por lo cual el recuento genético arroja una cifra de 46 cromosomas en cada célula. En este caso, no existe un problema con la disyunción cromosómica, pero uno de ellos porta un fragmento “extra” con los genes del cromosoma “translocado”. A efectos de información genética sigue tratándose de una trisomía 21 ya que se duplica la dotación genética de ese cromosoma. En realidad, el niño tiene un exceso de material cromosómico 21. La frecuencia de esta variante es aproximadamente de 3-4% de todos los casos, y su importancia estriba en la

necesidad de hacer un estudio genético a los progenitores para comprobar si uno de ellos era portador sin saberlo de la traslocación, o si ésta se produjo por primera vez en el embrión. Es curioso destacar que, aunque uno de los padres puede ser el portador de una traslocación, no presenta ningún síntoma del síndrome. Sin embargo, parte de su material genético está fuera de su lugar normal (traslocado).

El único factor que presenta una asociación estadística estable con el síndrome es la edad materna, lo que parece apoyar las teorías que hacen hincapié en el deterioro del material genético...

Mosaicismo: Según nos dice el código CIE-10: 90.1, la forma menos frecuente de trisomía 21 es la denominada “mosaico”, en torno a 2% de los casos. El sujeto afectado tiene células con diferentes recuentos cromosómicos (46 en unas células y 47 en otras). Es absolutamente accidental y lo provoca un error que se produce en las primeras divisiones celulares del óvulo

fecundado. Estos chicos pueden tener sólo algunos de los síntomas típicos del Síndrome de Down. El porcentaje de células afectadas puede abarcar desde unas pocas a casi todas, según el momento en que se haya producido la segregación anómala de los cromosomas homólogos. (Guerrero, 1995).

Características

Algunas características de los sujetos con SD mencionadas por Guerrero López (1995) y por otros autores citados son las siguientes:

Características físicas: es posible apreciarlas desde el desarrollo prenatal, entre la sexta y duodécima semana se observa un cierto retraso en el desarrollo físico. La anomalía puede consistir especialmente en una malformación del cráneo con los consecuentes efectos en el sistema nervioso central. El número de neuronas suele ser menor en la tercera capa cortical. Por lo general, se presentan partos prematuros. Al nacer, son pálidos, con llanto débil, con ausencia de reflejo de Moro,⁴ y presentan

⁴ este reflejo consiste en que al ser estimulado por un sonido intenso, el niño responde con la apertura o cierre de los brazos y piernas, con cierre de manos sobre la línea media del cuerpo

hipotonía muscular (disminución en el tono muscular).

A pesar de que hay más de 100 signos físicos reconocidos del Síndrome de Down, es raro encontrar una persona con todos o una gran cantidad de éstos. Algunos son:

Labios: a menudo tiene la boca abierta y la protusión habitual en la lengua hace que los labios estén bañados por la saliva y más tarde pueden tornarse secos y fisurados; la boca se mantiene abierta porque tiene la nasofaringe estrecha y las amígdalas muy grandes.

Lengua: tiene surcos profundos e irregulares; a partir de los dos años tiene su aspecto característico con papilas linguales muy desarrolladas. Debido a la falta de tono muscular tiene tendencia a salirse de la boca. El babeo es un problema común.

Dientes: son microdónticos, es decir, más pequeños de lo normal. La dentición de leche es algo más tardía que en el niño normal; suele ser irregular e incompleta; la forma de los dientes es a veces anómala y tiene alteraciones en el esmalte, sin embargo, presentan menos caries que la población en general.

Nariz: suele ser ancha y rectangular; el dorso se presenta aplanado debido a una escasa formación de los huesos nasales. La mucosa es gruesa y con frecuencia

estos niños presentan escurrimiento nasal.

Ojos: presentan un pliegue de la piel en la esquina interna de los ojos (llamado epicanto). Debido al aspecto externo de los ojos, comenzaron a llamar a estos chicos mongólicos, por el parecido a los ojos de los individuos de esta raza.

Orejas: tienen una configuración extraña, están poco desarrolladas; a veces son pequeñas y su borde superior se encuentra con frecuencia plegado; los conductos auditivos son estrechos. A veces presentan problemas de audición.

Cuello: suele ser corto y ancho, puede tener pliegues sobre la nuca, lo que da la impresión de que la cabeza está unida al tronco.

Estatura y desarrollo óseo: sigue un ritmo normal hasta la pubertad y posteriormente la estatura permanece detenida a unos centímetros por debajo de la normalidad.

Pecho: tiene una forma peculiar, el esternón puede sobresalir o presentar una depresión. En el niño con dilatación de corazón, el pecho puede aparecer más lleno en ese lugar.

Cráneo: es pequeño; su parte posterior está ligeramente achatada; las zonas blandas del cráneo son más amplias y tardan más en cerrarse. En la línea media, donde confluyen los huesos, hay

frecuentemente una zona blanda adicional, algunos presentan áreas en las que falta el cabello.

Extremidades: tienen por lo general un aspecto normal, sus brazos y piernas son cortos en relación con el resto del cuerpo, su crecimiento general está atrofiado.

Manos: son anchas, rechonchas, con crestas dérmicas no muy bien formadas, etcétera. Lo más característico de ellas es la clinodactilia⁵ y el surco simiesco.⁶ Los dedos son pequeños, sobre todo el pulgar y el meñique, por lo general le falta una falange; la punta de este dedo se curva hacia adentro y en 10% de los casos puede haber ausencia de ese dedo.

Pies: son pequeños y redondeados, las plantas de los pies presentan un pliegue desde el talón hasta los dos primeros dedos, la separación entre el primer y el segundo dedo es superior a lo normal.

Piel: generalmente se seca y se agrieta con facilidad.

En aproximadamente 40% de los casos se presentan cardiopatías congénitas y de 3 a 4% presentan problemas en el tracto digestivo. También, con cierta frecuencia, tienen deficiencias auditivas, miopía, cataratas congénitas, tienden a desarrollar leucemia,

trastornos tiroideos y problemas respiratorios.

Cejas y pestañas: cortas y escasas.

...40% de los casos se presentan cardiopatías congénitas y de 3 a 4% presentan problemas en el tracto digestivo. También, con cierta frecuencia, tienen deficiencias auditivas, miopía, cataratas congénitas, tienden a desarrollar leucemia, trastornos tiroideos y problemas respiratorios.

Músculos: son hipotónicos, en 25% de los niños la hipotonía es tan severa que retrasa de manera considerable el desarrollo psicomotor. A esto se puede añadir que sus articulaciones, al ser tan flexibles, dificultan la estabilidad articular y predisponen luxaciones. Mediante esto, podemos comprender porque estos niños tardan en gatear, caminar, etcétera. La hipotonía suele mejorar con la edad.

Su desarrollo sexual aparece bastante tarde y puede quedar incompleto en lo que se refiere a órganos reproductores. Los varones tienen menor secreción hormonal, genitales pequeños y está

⁵ incurvación interna del dedo meñique

⁶ fusión de los dos pliegues principales

generalmente admitido que son estériles. La libido está disminuida. El bello púbico es escaso al igual que el facial. En las mujeres la menstruación suele ser normal y se dan casos de madres Down, cuyos hijos son normales en un 50% de los casos conocidos. El bello púbico es escaso y lacio, los pechos se desarrollan poco y la libido está disminuida.

Son muy sensibles a las infecciones, localizadas preferentemente en oídos, ojos y vías respiratorias. Algunas personas con síndrome de Down también pueden tener una condición conocida como inestabilidad atlantoaxial (Atlantoaxial Instability), una desalineación de las primeras dos vértebras del cuello. Esta condición causa que estos individuos sean más propensos a las heridas si participan en actividades durante las cuales pueden extender demasiado o encorvar el cuello. A los padres se les pide una examinación médica a este respecto para determinar si al niño se le deben prohibir los deportes o actividades que puedan dañar el cuello. A pesar de que esta desalineación puede ser una condición seria, un diagnóstico correcto podría ayudar en la prevención de las heridas serias.

En muchos casos los niños con Síndrome de Down son propensos a

subir de peso con el tiempo. Esto tiene implicaciones sociales negativas y amenaza la salud y longevidad de estos individuos. Una dieta controlada y un programa de ejercicio podrían presentar una solución a este problema.

Características cognitivas

El cociente de inteligencia varía desde 20 hasta 70, esto se logra conocer por medio de un test y es siempre relativo (una inteligencia media es de 100), pero con procedimientos educativos específicos algunos sujetos con SD consiguen desarrollar más su capacidad de inteligencia. Su razonamiento está dividido entre las estructuras de pensamiento de un estadio superior y los sistemas de pensamiento del nivel que no termina de abandonar. Esta fragilidad puede llevar a la superación de la etapa o a permanecer en ésta.

Presentan retraso en el tiempo de adquisición de las pautas del neurodesarrollo (conducta, lenguaje, psicomotricidad y aspectos emocionales).

La idiosincrasia cognitiva de estos sujetos viene determinada por cuatro cuestiones: las actividades perceptivas; la memoria a corto plazo, categorización y codificación; el funcionamiento intelectual sensomotor, preoperatorio y operatorio; y la

regulación y la mediación verbal del comportamiento.

1.- Actividades perceptivas: la capacidad de discriminación perceptiva de todo tipo es, en general, inferior a los sujetos normales. Los SD muestran dificultades en la discriminación visual y auditiva, así como a la hora de percibir objetos y reproducirlos.

2.- Atención, memoria, categorización y codificación: es posible que el niño con SD no disponga de suficientes mecanismos de estructuras mentales para la asimilación del mundo; por ello, se mueve en principio por imágenes y no por conceptos. Estos procesos están mediatizados por este filtro perceptivo con el que estos sujetos captan la realidad. Su capacidad de codificación, almacenamiento y procesamiento es más lenta de lo normal y llega tarde a la captación de estímulo y a generar una respuesta. En cuanto a la memoria, el material mnémico permanece menos tiempo en la organización de la memoria de un sujeto con SD. En cuanto a la categorización y la codificación, atraviesan por déficit y sesgos.

3.- Funcionamiento intelectual sensoriomotor, preoperatorio y operatorio: muestran serias dificultades para la abstracción simbólica y sobre todo para la numérica. Se suele decir que los

sujetos con SD nunca llegan a la etapa de operaciones formales, sin embargo, mediante la estimulación precoz e integración pueden lograrlo. Tiene un excesivo talante analítico que desfavorece su capacidad de síntesis.

4.- Regulación y mediación verbal del comportamiento: Luria ha subrayado que a los sujetos deficientes les cuesta mucho trabajo organizar su actividad mental y el comportamiento a través de sus intervenciones verbales. Sin embargo, el funcionamiento cognitivo del SD no es una construcción estable, estática e inmutable, con unos adecuados programas de intervención didáctica se activan, evolucionan y desarrollan todos los aspectos cognitivos. Esta evolución no se debe contrastar con chicos normales sino con ellos mismos.

Existen tres factores que inciden en los trastornos del lenguaje de los niños con SD:

1.- Problemas de espiración y de voz: debido a la hipotonía general, estos chicos, tienen dificultades para mantener la espiración (debajo de la laringe) generando problemas en la fluidez y la articulación del lenguaje. Ya que la laringe está más alta de lo normal, la fonación adquiere un timbre grave y gutural.

Las personas con SD presentan las siguientes alteraciones: disminución en el número total de neuronas en áreas corticales y núcleos, anomalías en la estructura neuronal; alteraciones en la comunicación funcional interneuronal; el tamaño y peso del cerebro es menor; retraso en los procesos de mielinización durante la infancia y especialmente en fibras de asociación de los lóbulos prefrontales.

2.-Problemas de la audición: algunos autores han destacado que los niños con SD pueden tener algún grado de hipoacusia (disminución de audición). Estas pérdidas de audición son, sobre todo, de carácter sensorial y nervioso.

3.- Problemas en la articulación: la mayoría de estos chicos tienen problemas articulatorios, principalmente, con las consonantes (f, v, z, l, r). Esto se debe al ligero aplastamiento de los ángulos de la mandíbula, a la hipoplasia maxilar (esto produce prognatismo, es decir, proyección de las mandíbulas hacia delante) y a una anomalía de los músculos del paladar.

Muchos sujetos con SD muestran tartamudeos y farfulleros (hablar muy de prisa).

En cuanto al lenguaje matemático, se acepta que los deficientes, no puedan realizar un cálculo trigonométrico, ni ecuaciones, ni operaciones aritméticas complejas; sin embargo, con una estimulación temprana pueden decodificar y comprender la mayor parte de los mensajes que se les transmiten.

Finalmente, en cuanto a las características psicológicas, la mayoría de los sujetos con SD muestran un estado de apatía y ausencia. Esto se da debido a que necesitan más tiempo para reaccionar ante los estímulos y a que su capacidad de respuesta, aún después de haber visto todos los aspectos del estímulo, tiene una mayor frecuencia de error y menor calidad.

Bases neurológicas

Las alteraciones del desarrollo del sistema nervioso central en las personas con SD son amplias, difusas y afectan diversas estructuras y funciones. Las personas con SD presentan las siguientes alteraciones: disminución en el número total de neuronas en áreas corticales y núcleos, anomalías en la estructura neuronal; alteraciones en la comunicación funcional interneuronal; el tamaño y peso del cerebro es menor; retraso en los procesos de mielinización durante la infancia y especialmente en

fibras de asociación de los lóbulos prefrontales.

Todo esto produce retraso mental de leve a grave, lo cual es una característica fundamental en los niños con SD. Actualmente se observa una mayor capacidad de procesamiento visual y auditivo desde que los niños son mantenidos dentro de su entorno familiar y con intervenciones tempranas. (García, 2006).

Clasificación

Los sujetos con SD pueden clasificarse según los tres defectos genéticos mencionados anteriormente: Trisomía 21, Traslocación y Mosaicismo.

Asimismo, los sujetos con SD, se pueden clasificar en cuanto al retraso mental que presentan: leve, moderado o severo.

Los criterios para el diagnóstico del retraso mental según el CIE-107 son:

A. Capacidad intelectual significativamente inferior al promedio: un CI aproximadamente de 70 o inferior en un test de CI administrado individualmente (en el de niños pequeños, un juicio clínico de capacidad intelectual significativamente inferior al promedio).

B. Déficit o alteraciones de ocurrencia en la actividad adaptativa actual

(eficacia de la persona para satisfacer las exigencias planteadas para su edad y su grupo cultural) en por lo menos dos de las áreas siguientes: comunicación personal, vida doméstica, habilidades sociales-interpersonales, utilización de recursos comunitarios, autocontrol, habilidades académicas funcionales, trabajo, ocio, salud y seguridad.

C. El inicio es anterior a los 18 años.

F70 Retraso mental leve (317): CI entre 50-55 y aproximadamente 70.

F71 Retraso mental moderado (318.0): CI entre 35-40 y 50-55.

F72 Retraso mental grave (318.1): CI entre 20-25 y 35-40.

F73 Retraso mental profundo (318.2): CI inferior a 20-25.

F79 Retraso mental de gravedad no especificada (319): cuando existe clara presunción de retraso mental, pero la inteligencia del sujeto no puede ser evaluada mediante los test usuales.

Diagnóstico

En la mayoría de los casos, el Síndrome de Down se identifica al nacer o poco después del nacimiento. Inicialmente el diagnóstico está basado en las características físicas que son vistas comúnmente en los bebés con Síndrome de Down. El médico puede igualmente escuchar un soplo cardíaco al explorar el pecho con un estetoscopio. Se puede hacer un examen

⁷CIE-10, Retraso Mental.

de sangre para verificar si hay un cromosoma extra y confirmar el diagnóstico.

Otros exámenes que se pueden llevar a cabo son:

Ecocardiografía

ECG (Electrocardiograma)

Radiografía de tórax y tracto gastrointestinal

Los vómitos precoces y profusos, presentes en los bebés con SD, pueden indicar una obstrucción gastrointestinal. Esta obstrucción también se puede descubrir cuando un médico es incapaz de pasar una sonda desde la nariz hasta el estómago.

Por otra parte, el diagnóstico prenatal para la detección del SD, surge a partir de 1979 cuando se dispone en los laboratorios de una prueba en sangre que permite establecer una sospecha diagnóstica para varios defectos congénitos (espinas bífidas y otros defectos del tubo neural). Esta prueba es la determinación de los valores de AFP (Alfa-fetoproteína), que se encuentran aumentados en los embriones que presentan estos trastornos del desarrollo. Varios años después se establece una relación estadística entre valores bajos de esta proteína y la aparición de trastornos cromosómicos, en especial del SD. En años posteriores se descubrieron algunas asociaciones

similares con otras sustancias en la sangre materna. Hoy es común la determinación de AFP, estriol y **hCG** (Gonadotropina coriónica humana) para determinar el riesgo de aparición del SD. A esto se le llama “triple prueba”. Algunos laboratorios incluyen la determinación de inhibina (cuádruple prueba). Los valores de estas sustancias en sangre, así como datos acerca de la edad materna y los antecedentes personales y familiares permiten calcular un riesgo de aparición de SD, pero no suponen un diagnóstico de certeza. Determinadas mediciones que se realizan durante las ecografías (longitud del fémur, grosor del pliegue nucal, y otras) también aportan información para el cálculo de ese riesgo, pero no permiten establecer el diagnóstico definitivo.

Para detectar la anomalía cromosómica durante el periodo prenatal de forma inequívoca, se emplean técnicas de conteo cromosómico, por lo que es necesario disponer de alguna célula fetal. El acceso al material celular embrionario puede suponer un cierto riesgo, tanto para la madre como para el feto, por lo que su indicación se debe realizar solamente en aquellos embarazos en los que se haya detectado un riesgo de aparición de la trisomía superior al de la

población general (triple prueba positiva, edad materna superior a 35 años o paterna superior a 50, antecedentes familiares o personales de SD, o progenitores portadores de una traslocación equilibrada u otras alteraciones cromosómicas).

La técnica más frecuentemente utilizada para la obtención de material genético fetal es la Amniocentesis. Esta técnica se empezó a generalizar en la década de los 60, y consiste en la punción ecoguiada de la cavidad amniótica por vía abdominal. Se consigue así una muestra de líquido amniótico, de donde es posible obtener células fetales para su estudio. Debe realizarse preferentemente entre las semanas 14 a 17 del embarazo. Es una técnica relativamente inocua y poco molesta, pero comporta un riesgo de 1 a 2% de aborto, lesión fetal, o infección materna. A mediados de los 80 se comenzó a usar otra técnica, denominada biopsia de vellosidades coriónicas: se obtiene un fragmento de material placentario por vía vaginal o a través del abdomen, normalmente entre las semanas 8 y 11 del embarazo. Esta técnica se puede realizar antes de que exista la suficiente cantidad de líquido amniótico necesaria para que se pueda llevar a cabo la amniocentesis, y el estudio cromosómico es más rápido pues no se

necesita el cultivo celular para obtener una muestra suficientemente grande. Presenta un riesgo para la madre y el feto similar al de la amniocentesis. (García, 2006).

Tratamiento

Hasta la fecha, no se conocen tratamientos médicos ni farmacológicos para la cura del SD; la posibilidad de evitar o eliminar el cromosoma extra no existe. Sin embargo, una adecuada atención afectiva, educativa y social, aplicada desde los primeros momentos sobre estos niños, influirán decisivamente en el desarrollo de sus potencialidades, generalmente subestimadas por nuestro entorno social. Los pacientes con grandes dificultades para el aprendizaje pueden ser internados en instituciones, pero la mayoría deben vivir en su domicilio, donde desarrollan de forma más completa todos sus potenciales.

Se debe observar a la persona con SD desde una óptica global, procurando ofrecer en todo momento lo que desde el punto de vista social, médico y educativo sea más conveniente para su pleno desarrollo. Por lo tanto, se propone la utilización de un tratamiento multidisciplinario. En donde las diversas áreas afectadas trabajen de forma conjunta para obtener los mejores resultados. Dentro del equipo

multidisciplinario será necesaria la presencia médica con las aportaciones de un genetista, cardiólogo, neurólogo, oftalmólogo, ortopedista, otorrinolaringólogo, dermatólogo, pediatra, médico físico, etcétera; también será vital la presencia psicológica y psiquiátrica, al igual que la pedagógica y la familiar. Las intervenciones pueden iniciarse poco después del nacimiento de éste o durante los años de escuela, y continuar durante el periodo de desarrollo.

El psicólogo será el encargado de evaluar psicológicamente al alumno, y del estudio mental del mismo, lo que le permitirá llevar a cabo una orientación, no sólo a los profesores que los atienden, sino a los padres de familia en cuanto a la aceptación del problema, así como del trato hacia su hijo con SD. (González, 2006).

Las intervenciones terapéuticas que podrá llevar el psicólogo consisten en cambios en el entorno, tratamientos conductuales, psicoterapia individual, psicoterapia de grupo, terapia familiar y farmacoterapia (bajo la orientación de un profesional de la salud). Es necesario considerar el nivel del funcionamiento cognitivo, social y físico del menor para llevar a cabo estas terapias. Por ejemplo: las sesiones terapéuticas probablemente necesiten ser breves y

frecuentes, y las intervenciones terapéuticas quizás deban incorporar una estructura amplia, apoyo, resolución de problemas y retroalimentación constructiva. (Sattler, 2003).

Los principales objetivos de la intervención para los niños con SD deben ser:

La coordinación motora, de movimientos gruesos y finos.

La comunicación interpersonal.

El lenguaje.

Los hábitos de autonomía personal y competencia social.

Evitar la adquisición de conductas inadecuadas.

Los aprendizajes escolares.

La preparación para el trabajo.

El desarrollo de la personalidad.

El conocimiento ha de partir de lo que es significativo para el niño, de los conceptos y situaciones de su vida familiar y escolar. El niño deficiente mental ha de saber resolver problemas sencillos de su vida real y no exclusivamente llegar a ciertos niveles de pensamiento abstracto y formal. (Guerrero, 1995).

Las intervenciones, por lo general, no generarán mejoras significativas en las puntuaciones de las pruebas de inteligencia de niños con retraso mental. Sin embargo, éstos y otros resultados similares no significan que las

intervenciones no sean necesarias. Las intervenciones se deben enfocar en el niño y en la familia en su totalidad, no sólo en aumentar las puntuaciones del niño en la prueba de inteligencia.

Quienes padecen retraso mental requieren integrarse a las sociedades, que se les reconozca sus derechos a la individualización y que se les brinden oportunidades de crecimiento y desarrollo. A continuación se listan algunas estrategias que fomentan la integración (Sattler, 2003):

- Hacer hincapié en las semejanzas, y no en las diferencias, entre las personas con retraso mental y sin él.

- Reconocer que quienes padecen retraso mental pueden mejorar su nivel de funcionamiento si se les brinda una oportunidad adecuada.

- Restar énfasis a la catalogación.

- Aumentar la individualización.

- Ampliar los derechos de quienes padecen retraso mental.

- Incrementar la tolerancia de retraso mental que surge por las condiciones de la sociedad.

- Hacer hincapié en la prevención.

- Planear y coordinar los servicios.

En un estudio de carácter cuantitativo, experimentalista y positivista realizado por Meece y Wang (1982), se mostró que los chicos deficientes integrados en una aula regular durante todo el día eran

aceptados y percibidos por los alumnos no deficientes de los colegios de una forma más apreciable que respecto a otro grupo de sujetos integrados que sólo iban a los colegios a recibir apoyo. Así mismo, los chicos que se veían más aceptados, mejoraban su actitud y sus relaciones afectivas. La integración de los alumnos con SD a las aulas regulares permitió que obtuvieran un incremento en su vocabulario y en la lectura de palabras frente a los no integrados. Por lo tanto, es vital enfatizar la importancia de nuevos modelos educativos en el marco de la reforma y de la integración escolar que estén más relacionados con aprender a aprender, con la cognición sobre la propia cognición, con el afianzamiento de estructuras de comprensión, con el establecimiento de destrezas metacognitivas, con la solución de problemas, con la capacidad para planificar, atender y codificar la información, que seguir con los currículos establecidos en el aula. (Guerrero, 1995).

El tratamiento con mejor pronóstico se basa en un enfoque integral en la comunidad. El desarrollo científico ofrece enormes posibilidades en el tratamiento de este síndrome; los adelantos en el campo de la cirugía cardiovascular han incrementado la

expectativa de vida de muchos casos que morían en edades tempranas; los avances en la comprensión de los procesos genéticos abren un campo ilimitado en las posibilidades de tratamientos en el futuro; el diagnóstico precoz permite reducir en gran medida el riesgo de una descendencia afectada; la intervención temprana y la educación especial cambian completamente las posibilidades de integración social; la mayor comprensión de los mecanismos de producción de las manifestaciones clínicas facilita, en un futuro, mejores tratamientos; la cirugía estética brinda las posibilidades de modificar la apariencia física; y cada día surgen nuevas legislaciones que garantizan el derecho al pleno disfrute social de las personas afectadas.

Los sujetos con SD merecen disfrutar de una vida plena y feliz. Esto se logra solamente mediante el trabajo multidisciplinario que respeta al hombre como un ser holístico. Sólo, mediante el trabajo conjunto y cooperativo entre los médicos, los pedagogos, los familiares, los terapeutas, los psicólogos y el sujeto afectado, podremos no sólo lograr avances y mejorar la vida del mismo, sino también comenzar a generar puentes entre el sujeto y el resto de la sociedad para obtener una integración social plena.

Bibliografía

1° Congreso Iberoamericano sobre el Síndrome de Down. (2007). Síndrome de Down, Argentina, Buenos Aires, Obtenida el 1 de mayo de 2008: <http://www.ndscenter.org/home/congresoEspanol.pdf>

Asociación Nacional del Síndrome de Down, Síndrome de Down, Obtenido el 28 de abril de 2008: http://www.nads.org/docs/DS_Facts_Spanish.pdf

Cabrera Rico, P. (2002). Síndrome de Down. Obtenida el 2 de abril de 2008 de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el D.F.: <http://cenedic.ucol.mx/bibliosep/recursos/116.pdf>

Clasificación de Trastornos Mentales, CIE-10. (2008). Retraso Mental, Obtenida el 1 de mayo de 2008: <http://www.psicoadictiva.com/cie10/cie1.htm>

García Tirado, A.M. (2006). Manejo Terapéutico del Paciente con Síndrome de Down, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán, México, pp. 1-17.

González Ariztia, M. (2006). Fundamentación Pedagógica del Equipo Multidisciplinario como Vía para la

Atención Educativa del Niño con Síndrome de Down, Universidad Panamericana, México, D.F., pp 1-27.

Guerrero López, J.F. (1995). Nuevas perspectivas en la educación e integración de los niños con Síndrome de Down, Ed. Paidós, 1era. edición, España, Barcelona, pp. 89-107, 159-194.

Las enfermedades cerebrales, Síndrome de Down, obtenido el 29 de abril de 2008:

<http://www.geocities.com/Hollywood/Picture/7285/duvan.html>

Pérez Álvarez, L. (2005). Niños Discapacitados: “El síndrome de down su manejo en la comunidad”, obtenido el 29 de abril de 2008:

http://www.cadenagramonte.cubaweb.cu/proyecto_esperanza/articulos/sindrome_de_down.htm

Psicopedagogía. El Síndrome de Down, obtenido el 27 de abril de 2008:

<http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=375>

Roberts, R. (2003). Biomedica, obtenido el 28 de abril de 2008:

<http://www.biomed.net/biomedica/d01041003.htm>

Sattler, J.M. (2003). Evaluación Infantil II: Aplicaciones Conductuales y Clínicas, Ed. Manual Moderno, 4ª. edición, México, D.F., pp. 362-366.

Adolescentes: ¿preocupados por valores o cosas materiales?*

Francisco Ademar García Martínez**

Resumen.

El siguiente trabajo es el resultado de una investigación de campo realizado en una escuela secundaria particular de la ciudad de Cuernavaca, Morelos. El objetivo es conocer, describir y analizar los intereses y valores de una población adolescente. Se utilizó la metodología de observación participante apoyada en un diario de campo. Conforme avanzaba la investigación, se aplicó un cuestionario con preguntas abiertas con la intención de que manifestaran sus intereses e inquietudes. El marco teórico trata básicamente sobre algunas teorías del desarrollo, considerando la naturaleza biopsicosocial del ser humano. Se incluye una breve descripción de la propuesta técnica y metodológica de Burstin (1953) en la que traza tres líneas de desarrollo moral. Los resultados obtenidos ubican a mi población dentro de la segunda línea de desarrollo propuesta por Burstin, en la cual se observa que los jóvenes tienen más intereses enfocados a valores que a cosas materiales.

Introducción

La formación profesional del psicólogo en la Universidad La Salle Cuernavaca se desarrolla con base en un acercamiento a diversos escenarios psicológicos a lo que llamamos prácticas de integración. El siguiente trabajo es el resultado de la labor de un semestre realizado a la luz de la metodología de la observación participante, con el diario de campo y el cuestionario como herramientas principales.

Es una escuela secundaria que en esta oportunidad abre las puertas permitiéndonos realizar nuestras prácticas profesionales y en donde observe el proceso adolescente. Las visitas a la secundaria eran cada miércoles de 8 a 12 horas aproximadamente, en un periodo que fue de enero a junio del año 2007.

Gracias al contacto directo con los jóvenes se plantea la siguiente pregunta: ¿cómo se da el desarrollo moral en adolescentes?

Objetivos

El objetivo central es conocer, descubrir y analizar los valores de un grupo de adolescentes de primero de secundaria de entre doce y trece años con base en la propuesta técnica y metodológica de Burstin. La finalidad de esta intervención es comparar los resultados que obtuve con la teoría que sustenta el desarrollo moral y las líneas de desarrollo que Burstin encontró cuando aplicó un instrumento análogo sobre una población similar en lo que a edad se refiere.

Justificación

La naturaleza biopsicosocial del ser humano abre un panorama muy amplio de observaciones. Se considera a la adolescencia como una etapa de cambio, de conflictos y de desequilibrio, todo esto dentro de un

* Trabajo presentado en el concurso *Hno. Salvador González* en La Salle México.

** Estudiante de la Carrera de Psicología de sexto semestre de ULSAC

espacio y un tiempo. La importancia del estudio de la adolescencia se justifica, ya que es una etapa reconocida como decisiva en la formación del adulto. La adolescencia como fenómeno abre un abanico muy grande de posibilidades de estudio y reflexiones que incumben a la humanidad.

El hombre nace, se vuelve niño, pasa la adolescencia y después se vuelve adulto. Es el adulto el que en esta sociedad trabaja, se reproduce, hereda y muere. Antes de esto, existe todo un proceso de reorganización por parte de los jóvenes que se da en cara a una adaptación al medio como un ser biopsicosocial. Es común en la bibliografía el debate entre la influencia predominante de alguno de los aspectos psicológicos, biológicos o sociales en la caracterización de la etapa adolescente.

Merece la pena acercarse a ese adulto en potencia, el adolescente; conocer sus intereses, sus preocupaciones y sus valores.

Metodología

Se utilizó el método de la observación participante, el diario de campo y el cuestionario como herramientas principales.

Al principio, mis observaciones no iban de cara a esta pregunta. La observación se fue acotando a medida que pasaba

el tiempo y seleccionaba qué cosas eran y cuáles no eran de interés.

La importancia del estudio de la adolescencia se justifica, ya que es una etapa reconocida como decisiva en la formación del adulto

Mi observación pasó por varias etapas: al principio, una etapa de confusión y sentimiento de extravío; luego, una etapa en la que me sentí abrumado por la inmensidad de cosas a observar; y una última en la cual me incorporé a un salón de clases que fue el que me dio la oportunidad de aplicar un cuestionario como instrumento, y gracias a éste relacionar la teoría existente sobre el tema de la adolescencia y mi observación.

El grupo con el que trabajé fue el de primer año de secundaria, formado con 38 alumnos, 16 hombres y 22 mujeres. Las edades fluctuaban entre doce y trece años de edad.

Al principio, me dedicaba a observar todo lo que podía: maestros, alumnos, las relaciones entre ellos, etcétera. No es fácil observar al adolescente como un fenómeno aislado e independiente y

abordable con teorías. Requiere de un esfuerzo conceptual el poder tomar en consideración el ambiente en el que uno se mueve ya que es el mismo que el de los sujetos de observación.⁸

Mis diarios de campo eran al principio una relatoría de las actividades del día; tras un gran esfuerzo logré dirigir mis observaciones hacia cierto tipo de cosas. Mi interés se dirigió originalmente a la forma de socializar de los alumnos de la institución en general. Luego, tras estar en las clases de Formación Integral (asignatura extracurricular y de corte religioso) se me ocurrió preguntarme cómo se daba la religiosidad en los jóvenes y por qué era que aparentemente no les generaba interés. Me preguntaba si eran los temas, los maestros, los alumnos o todo a la vez. Me dediqué, entonces, a darle seguimiento a este tema mientras buscaba información para sustentar mis observaciones y mis hipótesis.

“Burstin (1953) pidió a sujetos de ocho a dieciséis años, que contestaran la pregunta: imagínense que poseen un objeto mágico que les permita cambiar el mundo. ¿Qué cambiarían? Al trazar

las líneas generales del desarrollo socio-moral, a través de la adolescencia y niñez, el autor identificó tres etapas más o menos claras: la primera, una preocupación por cosas concretas, materiales; la segunda, una preocupación por los valores; y la tercera, una fase de descubrimiento de sí mismo en la que el adolescente toma conciencia de su personalidad única, de su responsabilidad individual y de su papel dentro de la sociedad”. (Burstin 1953, en Powell, Marvin 1985).

Esto me dio la oportunidad de concretar mis observaciones y acercarme más a mi tema de interés. Apoyándome en la aportación de Burstin, decidí aplicar, a los jóvenes con los que estuve realizando mis observaciones, un cuestionario que incluía la pregunta sugerida por el autor antes mencionado y tres más que se me ocurrió que servirían para ver cuáles eran los intereses y preocupaciones de mi población.

El formato del cuestionario era muy sencillo e incluía cuatro preguntas. Se les aplicó en el horario que me concedió un profesor (únicamente necesité de 15 minutos) y lo realizaron sobre una hoja de su cuaderno que posteriormente arrancaron para entregármela. Las preguntas fueron:

⁸ El hecho de que el investigador sea una persona y, por tanto, un miembro de la sociedad, y que aquello sobre lo que investiga sea también un conjunto de hombres interrelacionados, o sea, una sociedad, hace que se le presenten dificultades que no se manifiestan normalmente en el caso de la experimentación... Maestre, Juan, *La investigación antropológica social, cap. II, Madrid*, Editorial Akal; (1976), p. 19.

- 1) Si tuvieras un material mágico que te permitiera cambiar el mundo. ¿Qué cambiarías?
- 2) ¿Cuáles son las tres cosas que si perdieras te dejarían muy triste?
- 3) ¿Cuáles son las tres cosas que más te gustan de ti?
- 4) ¿Cuáles son las tres cosas que menos te gustan de ti?

Clasifiqué entonces las respuestas después de un análisis. Consideré si la respuesta era de tipo material o hacia referencia a cosas más abstractas como los valores. Por ejemplo: en las respuestas a la pregunta: Si tuvieras un material mágico que te permitiera cambiar el mundo. ¿Qué cambiarías? ; si la respuesta fuera: “tendría muchos juguetes y dulces”, sería considerada como una respuesta enfocada a algo concreto, más material. Si la respuesta fuese del tipo “acabaría con la maldad en el mundo y protegería los derechos de los animales”, sería una respuesta clasificada como más enfocada a los valores. Igualmente en el segundo caso, la pregunta: ¿Cuáles son las tres cosas que más te gustan de ti?, si la respuesta fuera de tipo: “mis ojos, mi televisión y mis juguetes” sería considerada como una respuesta de tipo material. Si la respuesta fuese del tipo: “mi sentido del humor, que soy estudiosa y amigable”

sería considerada como una respuesta más enfocada a los valores.

Marco teórico

Desarrollo de las emociones y de los sentimientos en el niño.

Las primeras reacciones emocionales del recién nacido están relacionadas con la satisfacción o insatisfacción de las necesidades orgánicas. Estas reacciones emocionales son reflejos incondicionados.

La formación de emociones reflejo-condicionadas es una etapa fundamental en el desarrollo emocional del niño. Con la aparición de la necesidad de relacionarse con un círculo de gente más amplia, el niño imita emociones y esto permite educar ulteriormente en los sentimientos sociales más elevados.

Con imitación emocional me refiero a que el niño, al año de edad aproximadamente, empieza a manifestar reacciones directas a los estados de ánimo de las personas que le rodean.

La simpatía es la forma inicial de los sentimientos sociales del niño; a medida que se amplía el círculo de personas con quienes se relaciona, el niño enriquece su vida emocional y forma determinadas actitudes emocionales para cada una de ellas.

Para la educación de los sentimientos morales es muy importante que el niño

conozca la vida y el trabajo de los hombres. En esta edad tienen una significación extraordinariamente importante los juegos, en los que el niño aprende a orientar su conducta, sometiéndola a las exigencias del colectivo. Cuando el niño comienza la escuela hay cambios fundamentales en su vida emocional y, sobre todo, en el desarrollo de los sentimientos morales.

Para el escolar de los primeros cursos, el contenido fundamental de la vida es el estudio. Esto estimula el desarrollo de los sentimientos relacionados con la superación de las dificultades, con el éxito o fracaso de su actividad y con la valoración que la sociedad hace de ella.

Estos sentimientos adquieren una gran significación en la vida del niño, puesto que su situación en la colectividad escolar depende ante todo de su éxito en el estudio y de la valoración objetiva de su trabajo. El niño procura ocupar un lugar determinado en su colectivo escolar, ganarse la consideración y confianza de sus compañeros. La valoración social de los resultados de la actividad le permite tener conciencia de sus fuerzas y posibilidades. En la edad

escolar comienzan a tener más importancia los sentimientos motivados por la valoración de su personalidad. En los primeros cursos, estos sentimientos se motivan principalmente por la valoración social de sus conocimientos, de su agilidad y de su fuerza.

Los sentimientos morales, en la edad escolar primaria, con frecuencia se forman antes de que el niño conozca las normas morales. Por esto, la conducta

práctica de la conducta moral tiene una gran significación para que se formen los sentimientos morales en la edad escolar primaria.

A consecuencia de que los sentimientos del niño de la edad escolar primaria están ligados con objetos y fenómenos concretos, las exigencias morales se concretan también en reglas de conductas y principalmente con situaciones conocidas directamente. El escolar de los primeros cursos asimila mejor los sentimientos morales cuando se fija en las cualidades de ciertas personas determinadas que le pueden servir de modelo.

La adolescencia es una edad de tránsito ligada a una reconstrucción fundamental de la personalidad del niño y de sus vivencias emocionales. Es

La adolescencia es una edad de tránsito ligada a una reconstrucción fundamental de la personalidad del niño y de sus vivencias emocionales.

típico del adolescente tener conciencia de sus posibilidades crecientes, tender a intervenir en la vida de los adultos, plantear grandes fines, desear la intervención en algo nuevo extraordinario o heroico, lo que algunas veces lleva consigo una actitud negativa o indiferente hacia la ejecución de sus ocupaciones cotidianas.

La personalidad del adolescente se forma al mismo tiempo que cuando se producen en él grandes cambios biológicos (maduración sexual), que influyen en el estado de todo el organismo, creando un desequilibrio más o menos marcado en los procesos nerviosos. Esto hace que la formación de la personalidad se complique un poco. En las vivencias emocionales del adolescente tiene más importancia la conciencia que el sujeto tiene de ellas. Para el desarrollo de los sentimientos morales tiene un valor máximo el conocimiento de las normas y principios de conducta. El adolescente empieza a valorar distintas actitudes y actos de los demás, y los suyos propios, con arreglo a estas normas y principios. En la edad escolar media, adquieren un

amplio desarrollo los sentimientos de compañerismo.

Al aumentar el papel de la conciencia en la conducta del adolescente, se hace posible que él tenga una actitud consciente hacia sus sentimientos. El

En la vida emocional del escolar de los cursos superiores, o del joven, ocupan un lugar fundamental los sentimientos relacionados con la ideología que empieza a formarse en esta edad bajo la influencia de los problemas sociales principales, de las ideas predominantes en la sociedad y del deseo de comprender la vida en conjunto.

adolescente percibe sus sentimientos como positivos de acuerdo con las experiencias morales o, por el contrario, vive uno u otro sentimiento como inmoral, que debe ser dominado o excluido. Este es un momento muy importante en el desarrollo moral del adolescente, pues permite la

autoeducación de los sentimientos.

En la vida emocional del escolar de los cursos superiores, o del joven, ocupan un lugar fundamental los sentimientos relacionados con la ideología que empieza a formarse en esta edad bajo la influencia de los problemas sociales principales, de las ideas predominantes en la sociedad y del deseo de comprender la vida en conjunto. En esta edad tiene aún más importancia el conocimiento de los principios morales.

En la creación de una actitud determinada del niño hacia unos u otros

objetos o acontecimientos, juega un papel fundamental la actitud que el niño ve que tienen los adultos que le representan una autoridad, así como la opinión social del colectivo infantil y de la sociedad en general. (A.A. Smirnov)

El pensamiento adolescente

Son pocos estudios detallados del pensamiento adolescente, por lo que resultan más valiosos, pero no fueron suficientes para hacernos entrever un cuadro de conjunto coherente. Por una parte, proporcionan información acerca del carácter hipotético-deductivo del pensamiento formal que se constituye a partir de los 11-12 años; por la otra, ciertos trabajos acerca del pensamiento matemático y físico del adolescente pusieron en evidencia, en particular, los estudios del pensamiento del niño que vuelven a encontrarse durante la adolescencia por una suerte de desfase entre los problemas del plano concreto al más abstracto.

Desde el punto de vista de las estructuras lógicas, estos resultados parecen implicar una conclusión que opone bastante el adolescente al niño. El niño sólo logra la manipulación de las operaciones concretas de clases, relaciones o números, cuya estructura no va más allá del nivel de las “agrupaciones” lógicas elementales o de los grupos numéricos aditivos y

multiplicativos; de este modo consigue utilizar las dos formas complementarias de reversibilidad (inversión para las clases y números, reciprocidad para las relaciones), pero sin fusionarlas en ese sistema único y total que caracteriza la lógica formal. Por el contrario, el adolescente superpone la lógica de las proposiciones a la de las clases y las relaciones, y elabora así poco a poco (logrando su meta de equilibrio alrededor de los 14-15 años) un mecanismo formal fundado a la vez sobre las estructuras del reticulado y el grupo de las cuatro transformaciones; éstas le permiten, entonces, reunir en un mismo proceso toda la inversión y la reciprocidad y, en consecuencia, dominar, además del razonamiento hipotético deductivo y la prueba experimental fundadas sobre la variación de un solo factor (permaneciendo igual todo lo demás), un cierto número de esquemas operatorios que constantemente aplicará tanto en su pensamiento experimental como en su pensamiento lógico matemático.

Sin embargo, la lógica no lo es todo en el pensamiento, y se trata precisamente de buscar ahora si estas transformaciones de las estructuras lógicas corren parejas a las modificaciones generales del

pensamiento en que por lo general se concuerda (a veces de modo explícito y a veces de modo implícito) en considerar como características de la adolescencia.

Pero tenemos que empezar por disipar un equívoco posible. Consideraremos como carácter fundamental de la adolescencia la inserción del individuo en la sociedad de los adultos. La pubertad no podría ser el criterio para distinguir a la adolescencia. La pubertad aparece, como promedio, alrededor de las mismas edades en todas las razas y sociedades... Por el contrario, la inserción en la sociedad adulta varía considerablemente según las diversas sociedades e incluso los diversos medios sociales. Ahora bien, para nuestro propósito, esta transición social fundamental constituye el fenómeno esencial. (Inhelder, Piaget. 1996. pp. 281-282 Capítulo XVIII)

Después de darle seguimiento a este tema, encontré en mis observaciones que podía juntar mis dos previos intereses, la religión y el modo de socializar en uno solo: el desarrollo moral de los adolescentes.

Fue así como tras revisión bibliográfica encontré un modo muy oportuno de acercarme al tema. Explorando el libro de “Psicología de la adolescencia”, de Marvin Powell, me

encontré con que Burstin, un investigador y teórico de la adolescencia lograba ver las actitudes y valores de los jóvenes aplicando una sencilla pregunta.

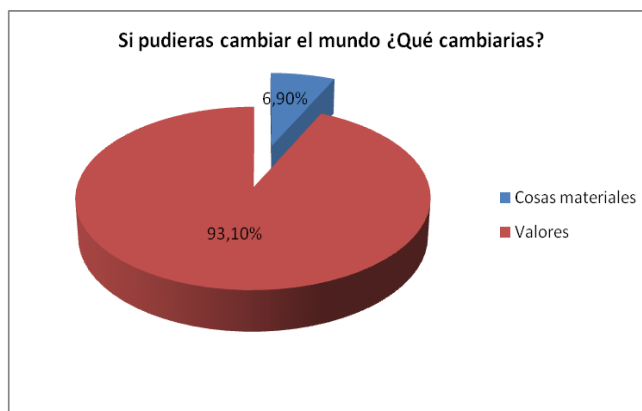
Resultados

Se obtuvieron las respuestas únicamente de los que asistieron ese día a clases. Se le aplicó el cuestionario a 17 niñas y 13 niños. Las respuestas que faltan (es decir, no suman los 13 niños o 17 niñas) es porque no aplicaba. Respuestas de tipo todo o nada, o respuestas en blanco.

Ahora sí pasaremos a ver cuáles fueron los resultados que se obtuvieron de la población.

Los resultados de la pregunta: Si tuvieras un material mágico que te permitiera cambiar el mundo, ¿qué cambiarías?; la respuesta fue en números absolutos: 2, cosas materiales; y 27, enfocados a valores. Los números relativos se ilustran en el gráfico número I.⁹

Gráfico I



⁹ En esta pregunta de treinta contestaron veintinueve.

Los resultados de la pregunta número dos: ¿Cuáles son las tres cosas que si perdieras te dejarían muy triste?; los resultados fueron en números absolutos: 6, cosas materiales; y 24, enfocados a valores. Los números relativos se ilustran en el gráfico II.¹⁰



Gráfico II

Los resultados de la pregunta número tres: ¿Cuáles son las tres cosas que más te gustan de ti?; los resultados en números absolutos fueron: 10, cosas materiales; y 19, enfocados a valores. Los números relativos se ilustran en el gráfico número III.¹¹

Los resultados de la pregunta número cuatro: ¿Cuáles son las tres cosas que menos te gustan de ti?; las respuestas en números absolutos fueron: 10, cosas materiales; y 18, enfocados a valores como se aprecia en el gráfico IV.¹²

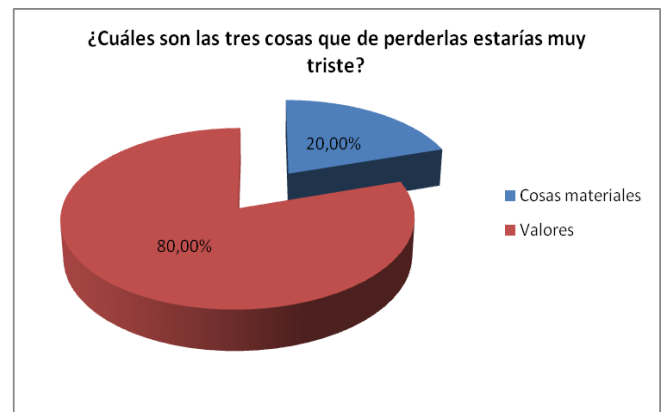
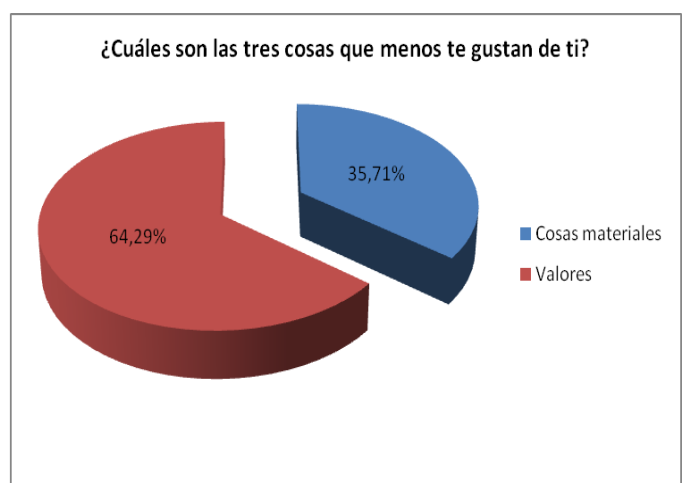


Gráfico III

La primera pregunta obtuvo un porcentaje de 93.10% enfocado a valores y el restante 6.90% enfocado a cosas materiales. La segunda pregunta obtuvo un porcentaje de 65.52% enfocado a valores y el restante 34.48% enfocado a cosas materiales. La tercera pregunta obtuvo 80% enfocado a cosas materiales y el restante 20% a cosas materiales.

Gráfico IV



¹⁰ A esta pregunta contestaron treinta de treinta.

¹¹ A esta pregunta contestaron veintinueve de treinta.

¹² A esta pregunta contestaron veintiocho de treinta.

La cuarta y última pregunta obtuvo 64.29% enfocado a valores y el restante 35.71% enfocado a cosas materiales.

Conclusiones

Los resultados nos muestran que esta población entra en la segunda línea de desarrollo que trazó Burstin; (preocupación por los valores), ya que la mayoría de las respuestas están inclinadas hacia el lado enfocado a valores

Adicionalmente es importante tomar en cuenta que de la segunda a la cuarta y última pregunta se observa mayor variación en las respuestas; esto se puede deber a un sesgo en el planteamiento de la pregunta, ya que al incluir la palabra “cosa”, se puede estar sugiriendo algo material. Si bien, lo anterior es considerable, igualmente los números absolutos y relativos están del lado de los valores.

Lo mencionado arriba, me lleva a la conclusión de que efectivamente estos jóvenes de entre doce y trece años de edad que cursan el primer año de secundaria, además de haber desarrollado el pensamiento abstracto, también han hecho lo propio con los valores. No obstante, queda pendiente saber hasta dónde los jóvenes se han desarrollado en la tercera etapa propuesta por este autor. Todo lo anterior hace pensar en la precaución

que deben tener profesores, investigadores y todos los que trabajan con adolescentes cuando se afirma que éstos no tienen valores.

Cuernavaca Mor., a 20 de febrero del 2008.

Bibliografía

A.A. Smirnov, S.L. Rubinstein, A.N. Leontiev y B.M. Tieplov, *Psicología*. Tratados y manuales Grijalbo, cap. XII, pp 374-382..

Barbel Inhelder, Jean Piaget, *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*, cap. XVIII, Buenos Aires, Editorial Paidós, 1996, pp. 281-282...

Burstin (1953) en Powell, Marvin, *La psicología de la adolescencia*, cap. IX, Fondo de Cultura Económica, (1985), pp. 353.

Maestre, Juan. *La investigación antropológica social*, cap. II, Madrid, Editorial Akal, (1976), p. 19.

Efectos psicosociales de la migración en Santa Catarina Morelos.

Diego Arias R., E. Clarisa Delgado G., Claudia Tapia G., Viridiana Rodríguez V.*

Introducción.

Esta investigación es sobre el fenómeno de la migración en la comunidad de Santa Catarina, en el municipio de Tepoztlán, Morelos. El trabajo fue el resultado de las Prácticas de Integración VII (8° semestre), de la Carrera de Psicología de la Universidad La Salle.

La perspectiva que el grupo de investigación tenía, en general, era que los migrantes vivían en condiciones deplorables y que sus familias sufrían el proceso. Desde las primeras entrevistas, la visión del equipo cambió.

La observación participante nos permitió describir y descubrir las distintas facetas de la migración. El trabajo de campo se realizó entre los meses de enero y mayo del 2008, y

consistió en visitar los hogares de los pobladores para tomar nota de sus experiencias migratorias. La recopilación de datos se basó, en parte, de la demanda de la gente de Santa Catarina que busca rescatar su historia y conocer su propio proceso migratorio.

Las historias de vida permitieron conocer la percepción que la comunidad posee acerca del movimiento migratorio, tanto del migrante como de quien permanece en la comunidad. El trabajo de campo reveló dónde, cómo, y por qué de la migración. El proceso migratorio se da a partir de factores psicosociales, políticos y económicos, y tiene importantes efectos en la comunidad y en las familias.

Con estos propósitos nos preguntamos: ¿qué personas perciben mayores ingresos y qué efectos psicosociales tiene la migración en la comunidad? La migración, como un proceso psicosocial, se ha convertido en una estrategia. A diferencia de la idea negativa que predomina, los migrantes plantean una mejora en sus ingresos familiares a través de una forma tradicional de supervivencia, que es el trabajo en el extranjero. Una gran mayoría de los entrevistados emigran a los Estados Unidos y Canadá para trabajar bajo contrato, mientras que una minoría viaja de manera ilegal.

* Estudiantes de psicología de ULSAC, de la 2ª generación.

La perspectiva que el grupo de investigación tenía, en general, era que los migrantes vivían en condiciones deplorables y que sus familias sufrían el proceso. Desde las primeras entrevistas, la visión del equipo cambió. La pregunta

planteada de principio fue respondida a través de un supuesto:

partimos de la hipótesis de que quienes deciden trabajar en el extranjero, por contrato,

perciben mejores ingresos que quienes se quedan o quienes viajan ilegalmente.

La metodología empleada para el presente fue la observación participante y las entrevistas estructuradas. Las entrevistas tuvieron como propósito conocer el tipo de migración, el lugar y el periodo en el extranjero; el motivo del viaje y el tipo de trabajo desempeñado tanto en el extranjero como en la comunidad; los ingresos y la dinámica familiar. El registro se hizo a partir de diarios de campo, en los que se describía cada una de las entrevistas y observaciones realizadas en la comunidad.



Calle de la comunidad, foto estudiantes de psicología

La comunidad

La comunidad de Santa Catarina aparece documentada por primera vez en los libros de *papeles de la Nueva España*, escritos en 1580 por Juan

Gutiérrez de Liébana

(Hernández Chapa, 1995).

Santa Catarina se localiza en el municipio de Tepoztlán, Morelos,

México; está ubicada a los costados de la

carretera libre Cuernavaca-Tepoztlán; tiene una altitud de 1 620 metros sobre el nivel del mar, y ocupa un territorio de aproximadamente 10 000 hectáreas (Hernández Chapa, 1995). La comunidad es rural; la gran mayoría de las casas alrededor del centro están construidas con adobe, y conforme se alejan la construcción es de bloque o tabicón color gris. Algunas de las calles están pavimentadas, aunque la mayoría están empedradas y dañadas por las lluvias y por la carga de vehículos pesados. El ruido de los automóviles y autobuses que pasan por la carretera, los perros transitando las calles y el polvo

en el aire son característicos de la comunidad. Además de las casas, las principales construcciones son la ayudantía, la iglesia colonial, el jardín de niños, la escuela primaria y la secundaria; ésta última es la única alejada del centro de Santa Catarina.

Los habitantes de Santa Catarina han mantenido una histórica resistencia por mantener íntegro su territorio, pero “las compañías de bienes raíces constructoras son una amenaza permanente y creciente hacia sus terrenos comunales”. (Hernández Chapa, 1995)

Las calles de Santa Catarina se llenan de color al llegar los días de fiesta; además de los festejos matrimoniales, la comunidad participa activamente en la celebración de la semana santa y la fiesta de la Virgen de Santa Catarina. La semana santa, conmemoración católica, se celebra con un recorrido a pie por las principales calles con una representación escénica del Viacrucis de Jesús de Nazaret. En esta fecha se abre, por única ocasión en el año, una pequeña capilla; la festividad culmina con un día de carnaval. La Virgen de

Santa Catarina recibe a toda persona en su día de fiesta, que es organizada cada año por un mayordomo distinto, es decir, una persona o familia que se encarga de todos los preparativos, pagando con su trabajo, alimento y decoración para todos los visitantes y asistentes al festejo.

. Santa Catarina es una mezcla entre tradición y tecnología: por ejemplo: cuenta con servicio de Internet y televisión por cable. Las tierras, por el contrario, se han rezagado en cuanto a su desarrollo; los químicos aplicados indiscriminadamente han restado fertilidad al campo. La maquinaria y nuevas estrategias de cultivo podrían restablecer la calidad de la tierra, sin embargo, ello significaría inversión; los agricultores consideran que no es rentable invertir en el campo mexicano, pues no tienen segura la recuperación de su dinero y mucho menos la ganancia por su trabajo. La pérdida no ha sido únicamente la fertilidad del campo, sino también la desaparición de especies vegetales y animales de la región.

El territorio

Los habitantes de Santa Catarina han mantenido una histórica resistencia por mantener íntegro su territorio, pero “las compañías de bienes raíces constructoras son una amenaza permanente y creciente hacia sus

terrenos comunales” (Hernández Chapa, 1995). Las tierras son propiedad comunal, es decir, del pueblo; los padres heredan a sus hijos parte del terreno, y así, la familia va creciendo en el mismo espacio. Al contraer matrimonio, la pareja generalmente comienza a construir su propia casa en el terreno de los padres del esposo. La tradición se ha ido perdiendo.

De acuerdo con las entrevistas realizadas, una de las problemáticas fue que algunos de los habitantes de Santa Catarina se han visto en la necesidad de vender sus propiedades a personas que no pertenecen a la comunidad; los predios que se han puesto a la venta han generado controversia, debido a que una gran parte de los habitantes no está de acuerdo con poner precio a sus terrenos. La gente se ha reunido y ha enviado escritos al gobernador; los campesinos aseguran no haber recibido respuesta en cuanto a su demanda de protección de las tierras comunales y en contra de la explotación de la zona del Texcal, área que consideran debería estar protegida. “La consigna en Santa Catarina es no vender, ni ceder un solo metro de sus tierras a nadie que no sea del pueblo, que no tenga arraigo y que no trabaje por su comunidad” (Hernández Chapa, 1995).

Otro conflicto que la comunidad abiertamente expresa es el del agua; existe un pozo abastecedor del vital líquido desde 1985, sin embargo, como no todas las personas cubrían sus cuotas, es necesario que algunas familias paguen por un servicio de pipa.

Fuerza laboral y población

La fuerza de trabajo en Santa Catarina se ocupa principalmente del trabajo en el campo, donde la mayor producción es de maíz; los habitantes de Santa Catarina afirman que ha disminuído el cultivo de jitomate, calabaza, chile y frijol, aunque se sigue haciendo espacio en la parcela para dichas hortalizas. El maíz es la fuente de alimentación y comercio, debido a que se utiliza para hacer masa, tortillas, tamales, etcétera. La albañilería es otra actividad económica practicada; se caracteriza por ser desempeñada únicamente por los hombres.

La comunidad cuenta con una cancha deportiva y un equipo de futbol soccer, conformado por hombres entre 22 y 45 años de edad. Su población es alrededor de 5 000 habitantes. Las principales actividades económicas son la agricultura, el comercio de alimentos y la migración, ésta última es una forma popular de trabajo.

MIGRACIÓN

Proceso migratorio en Santa Catarina

La migración “es el cambio de residencia de una o varias personas de manera temporal o definitiva, generalmente con la intención de mejorar su situación económica, así como su desarrollo personal y familiar. Cuando una persona deja el municipio, el estado o el país donde reside para irse a vivir a otro lugar se convierte en un emigrante, pero al llegar a establecerse a un nuevo municipio, estado o país, esa misma persona pasa a ser un inmigrante.” (INEGI, 2005)

La migración puede darse de forma legal o de manera ilegal. Los migrantes ilegales han sido popularmente etiquetados como ‘mojados’, y son estas personas quienes corren riesgos al cruzar la frontera, pues lo hacen a través del desierto o del río; muchos son los que pierden la vida en el intento al sufrir accidentes o ser abandonados en el camino por los ‘polleros o coyotes’, quienes clandestinamente los ayudan a pasar al país del norte.

La migración está estrechamente relacionada con la posesión de las tierras en México. Los jornaleros o campesinos son individuos que cambian de “su condición de campesino pobre a la de asalariado agrícola...precisamente por el sistema capitalista”; los

asalariados agrícolas son “aquellos que trabajan la tierra y que sin embargo, no la poseen”; “en este proceso la migración cumple un papel fundamental ya que se convierte en un mecanismo de integración regional” o internacional “entre las áreas de desarrollo capitalista y las zonas de economía campesina en crisis. La economía campesina más que productora de bienes para el mercado de productos, es una fuente de expulsión de hombres para el mercado de trabajo capitalista” (Atilano, 2000). Los asalariados agrícolas realizan una migración internacional de retorno. La migración internacional de retorno es la circularidad, es decir, “viajar temporalmente a otro país, principalmente a los Estados Unidos de América, para trabajar y regresar al país después de un periodo de tiempo relativamente corto.” (INEGI, 1997).

Los jornaleros se caracterizan por mantener el vínculo con la economía campesina; trabajar frecuentemente como asalariados agrícolas para complementar los ingresos de la economía campesina; emigrar algunos meses del año hacia las zonas de mayor demanda de mano de obra; e incorporarse nuevamente al núcleo familiar campesino (Atilano, 2000). Los testimonios de los migrantes de la comunidad de Santa Catarina confirman

que los campesinos que se desplazan a los países de norteamérica son jornaleros, son asalariados agrícolas; trabajan por contrato, durante algunos meses en las siembras que demandan mano de obra, y finalmente regresan a su dinámica familiar a cooperar en las labores campesinas de su gente.

La migración es una estrategia de trabajo que permite la supervivencia. La migración en Santa Catarina, de acuerdo con los testimonios de los mismos migrantes, es un desplazamiento elegido por quienes buscan mayores ingresos que los que perciben en el país. La migración ilegal es riesgosa, pues los viajeros o 'mojados' no tienen la seguridad de llegar a salvo al otro lado de la frontera además de vivir escondiéndose de la policía de migración, quien busca regresar a todos los inmigrantes latinoamericanos a sus respectivos países. Legalmente, los habitantes de Santa Catarina y otras comunidades del estado y del país viajan a Estados Unidos y Canadá 'por contrato'. Un grupo de personas en Altamirano, Guerrero, y otros lugares definidos se dedican a generar una lista de nombres de posibles trabajadores a quienes enviarán al campo extranjero para trabajar; la migración 'por contrato' garantiza alojamiento, paga y trabajo sin persecución de las

autoridades. Los trabajadores contratados regresan a su comunidad después del periodo acordado, que puede ser de tres hasta nueve meses. En algunos casos contados, los trabajadores no regresan; el castigo para quienes escapan en el extranjero buscando suerte o para quienes no cumplen con su contrato es quedar vetados de la lista para la siguiente temporada. En los casos en que el campesino no regresa, es la familia extendida la que se hace cargo de los hijos que han quedado atrás. Ocasionalmente, quienes deciden permanecer en el extranjero envían dinero para que sus familiares los alcancen.

La migración, para la comunidad de Santa Catarina, según los testimonios compartidos, se caracteriza por ser legal y temporal, siendo ésta una forma de trabajo que les permite la satisfacción de sus necesidades básicas y da oportunidad de una mejora económica. Quienes migran a Estados Unidos y Canadá, por contrato, aseguran recibir en pocos meses una suma que reunirían en todo un año trabajando el campo en México. Los migrantes de Santa Catarina son en su mayoría hombres, que se desplazan de forma legal, entre los 15 y 30 años de edad; generalmente viajan a Carolina del Norte, Nueva York, Los Ángeles y Washington, en

Estados Unidos, así como a Toronto, Ontario, en Canadá.

Remesas

Las remesas son el resultado del trabajo de los campesinos en el extranjero, pues es el dinero que envían los migrantes a sus familias en México. Las remesas han disminuido a nivel nacional; una posibilidad, según plantea el Banco de México en un informe reciente, es que la disminución en el flujo de las remesas se deba a mayores controles migratorios o al aumento de un ‘sentimiento antimigrante’ en los Estados Unidos. (Migration and remittances factbook, 2008). Sin embargo, en México, las remesas son la segunda fuente de divisas más importante después de la exportación de petróleo crudo (Banco de México, 2008).

Valor de ingresos

El valor o plusvalía de los ingresos que un campesino migrante recibe por su trabajo en el extranjero excede, por mucho, al que recibe en México. La información recopilada en la comunidad de Santa Catarina sostiene que un agricultor gana lo mismo en un día de trabajo en el campo morelense que en una hora en el agro de Estados Unidos o Canadá. Los migrantes ‘por contrato’, o ‘arreglados’ como se conocen popularmente, gastan una

mínima cantidad de su salario durante su estancia en el extranjero, pues su contratación incluye hospedaje; a pesar de que su alimentación no es cubierta por sus patrones, su paga es suficiente para poder comprar un vehículo usado.¹³ Los datos recolectados muestran que, con respecto a la paga, la constante en el campo local es de \$ 150 pesos al día contra \$ 7 a \$ 9 dólares americanos por hora; las horas por jornada en ambos espacios son aproximadamente las mismas (8 a 10 horas). Al respecto, Atilano (2008) menciona que “Los sistemas capitalistas de Latinoamérica permiten el fenómeno de la migración a partir de la desigualdad en el desarrollo regional del país, la disponibilidad diferencial de recursos entre una zona y otra” y así se promueve el desplazamiento a tierras estadounidenses y canadienses para buscar el *american dream*.

LOS QUE SE QUEDAN Y LOS QUE SE VAN Trabajo en Santa Catarina

Hombres y mujeres trabajan en el campo de Santa Catarina; además de la agricultura, los hombres se emplean en la albañilería y el comercio, al tiempo que las mujeres venden alimentos, en particular, tortillas hechas a mano. Santa Catarina siembra tomate,

¹³ Un automóvil de segunda mano está alrededor de \$500 dólares americanos, mientras que en México supera su posible equivalente de \$ 5 000 pesos.

jitomate, calabaza y chile; el maíz es el principal producto cosechado por la comunidad. El maíz, históricamente, ha sido la hortaliza básica de las culturas mesoamericanas, y así, representa para la comunidad de Santa Catarina la fuente primaria de alimentación e ingreso económico. Algunos entrevistados mencionaron que las tierras en las que sembraban no son siempre propias, sino que las rentan, por lo que es necesario que recuperen en la cosecha el dinero invertido; la venta de los productos agrícolas depende de diversos factores económicos, por lo que los agricultores aseguran que es una cuestión de suerte.

Trabajo en el extranjero

Morelos es uno de los cinco estados de la República Mexicana de los que emigran mayor número de hombres al campo extranjero (INEGI, 2005). Una vez contratados los migrantes en el extranjero se dedican al cultivo de hortalizas tales como manzana, jitomate, durazno, chile serrano y lechuga. El tabaco es también un producto popular en los campos de los países norteamericanos. La cosecha del tabaco es, según los testimonios, uno de trabajos más difíciles. La recolección de tabaco provoca cansancio, hinchazón de manos, mareos, náuseas, dolores de

cabeza y vómito. El sur de Estados Unidos es uno de los lugares más populares, históricamente, para la siembra del tabaco, pero no es la única zona a la que, año con año, arriban los migrantes de Santa Catarina. Canadá, aunque popular por ser un país en el que los patrones tienen mayores consideraciones con sus trabajadores, recibe menor número de migrantes que Estados Unidos. El campo de Carolina del Norte, Nueva York, Los Ángeles y Washington emplea a la mayoría de los campesinos de Santa Catarina.

Aunque quienes permanecen en Santa Catarina extrañan y tienen comunicación limitada con su familiar migrante, aseguran que el tiempo pasa rápido y reciben apoyo de su familia extensa.

Comparación de ingresos

Las mujeres y hombres realizan actividades distintas, tanto en la comunidad como en el extranjero; las mujeres migrantes que se van ‘por contrato’ trabajan en maquiladoras, selección de mariscos y empaque de fresas, mientras que las que permanecen en la comunidad son comerciantes y se dedican a hacer tortillas a mano. Los

hombres que se quedan en Morelos trabajan en la albañilería y el campo, mientras que los que migran se dedican exclusivamente a la agricultura. Los beneficios que los migrantes encuentran en el trabajo por contrato en el extranjero son mayores a los que tendrían permaneciendo en su comunidad; en el extranjero encuentran adicionalmente mayores ingresos, nuevos horizontes a través de conocer otra cultura, cohesión entre los miembros del grupo, valoración de la familia, empleo seguro y la posibilidad de trabajar por horas generando una mayor cantidad de dinero. El cultivo y venta de productos del campo y la albañilería no se comparan con los beneficios que ofrece hacer el mismo trabajo para un patrón extranjero; no se arriesga la siembra y se asegura, en un par de meses, el ingreso necesario para vivir -holgadamente- un año. El ingreso percibido por quienes se quedan y quienes se van de Santa Catarina es, según la comunidad, tangiblemente diferente; los testimonios de los migrantes y de los no migrantes prueban que el comercio y la agricultura locales no son tan rentables como una corta temporada en el extranjero; aseguran que la carga de trabajo en el campo es igual en cualquier país, estando la

diferencia en lo que se recibe a cambio por el esfuerzo.

FAMILIA

Familias de migrantes y familias de no migrantes

La comunidad de Santa Catarina se caracteriza por tener familias extendidas y patriarcales; varias generaciones viven juntas en un mismo espacio y son, generalmente, los hombres quienes deciden sobre la familia, asegura la comunidad. Abuelos, padres, hijos, nietos, y bisnietos viven en un mismo terreno. Comúnmente, las mujeres, al casarse, van a vivir con la familia de su esposo. En el mismo terreno, viven más de cinco personas, quienes comparten responsabilidades y realizan actividades en conjunto.

...los hijos de personas que trabajan en el extranjero tienen mayor posibilidad de alcanzar una carrera universitaria.

Las familias de los no-migrantes subsisten principalmente del comercio informal, la albañilería y el campo. Las familias de quienes migran al extranjero, es decir, las que permanecen en Santa Catarina, tienen una dinámica distinta debido al tiempo que uno de sus integrantes pasa fuera de la comunidad,

siendo éste, según los testimonios, un periodo de entre tres a nueve meses. Aunque quienes permanecen en Santa Catarina extrañan y tienen comunicación limitada con su familiar migrante, aseguran que el tiempo pasa rápido y reciben apoyo de su familia extensa. Las familias de los migrantes suelen apoyar a la esposa e hijos que esperan de tres a nueve meses a que regrese el padre o a que éste envíe las remesas; en el caso de los migrantes ilegales, éstos reúnen el dinero suficiente para que sus familias los alcancen en el extranjero, pues a ellos les es más complicado regresar a México e intentar cruzar la frontera nuevamente de manera ilegal. Generalmente, los migrantes son los padres y los hijos mayores de la familia; éstos proveen para que los hijos menores tengan acceso a una educación formal. La familia que espera al migrante utiliza las remesas para invertir una parte en el campo y otra más para construir o hacer mejoras a sus casas; los familiares funcionan como caja de ahorro para los campesinos que viajan a Estados Unidos y Canadá¹⁴ sabiendo que el trabajo será duro, pero que tendrán el resto de los meses del

año para compartir el fruto de su esfuerzo con su gente.

Descripción de viviendas

Las viviendas son distintas dependiendo de la zona de Santa Catarina en la que estén ubicadas. Las construcciones situadas en Tierra Colorada, un barrio de la comunidad, son casas en ‘obra negra’ levantada de tabicón color gris; un gran número de migrantes habitan en dicha zona, y son quienes envían dinero para que sus familias sigan construyendo. Las casas más cercanas al centro de Santa Catarina tienen piso de tierra y están construidas de adobe, un tipo de ladrillo fabricado con arcilla y paja; gallinas, perros, pequeñas aves enjauladas, caballos y cerdos son los animales que habitan dentro de los terrenos comunales de la comunidad.

Educación

La población cuenta con jardín de niños, escuela primaria y secundaria. La primaria y secundaria tienen turno matutino y vespertino. Son alrededor de 300 los adolescentes que estudian hasta el nivel medio en su lugar de origen. Al terminar la secundaria, los jóvenes de Santa Catarina buscan empleo o eligen continuar sus estudios en preparatorias de Ocoatepec, Tepoztlán o Cuernavaca. Cada familia busca una forma de superación escolar, y así se organiza

¹⁴ En el entendido de que se efectuaran gastos mínimos cuando permanecen en el extranjero, para lo cual han desarrollado una serie de estrategias como rentar inmuebles para vivir en común, entre otras.

para que sus miembros tengan acceso a una educación formal que les permita aumentar sus posibilidades de empleo. Los registros de la información proporcionada, indican que los hijos de personas que trabajan en el extranjero tienen mayor posibilidad de alcanzar una carrera universitaria.

¿Desintegración o acomodo?

La organización y dinámica familiar se ven impactadas por el factor migración, sin embargo, la comunidad no lo reporta como una situación negativa que destruya hogares

o irrumpa en la cohesión del grupo. En la mayoría de las entrevistas realizadas a gente que se va a trabajar al extranjero, se menciona que este suceso les hace

valorar más a su familia; aprenden a realizar algunas actividades que antes no hacían, por ejemplo; cocinar, lavar ropa, planchar, hacer compras y la limpieza de su espacio. Una vez de regreso en Santa Catarina sus actividades eran complementarias a las de su esposa e hijos, es decir, su participación se tornaba mucho más

activa en cuanto a las labores domésticas. Se observó, también, el efecto contrario a la cohesión familiar; a quienes emigran de manera ilegal, le es más difícil mantenerse en contacto con su esposa e hijos, por lo que existe un impacto afectivo en las relaciones familiares. Sin embargo, Santa Catarina se caracteriza por tener una migración temporal legal, lo que permite que las familias no vivan negativamente la ausencia periódica del padre o algún miembro.

Las temáticas propuestas, para otro momento, por el quipo de trabajo son las siguientes: identidad y migración, autoestima del migrante, migración de mujeres, impacto de la migración en los hijos, migración y representaciones.

RECAPITULACIÓN

El trabajo en Santa Catarina nos permitió conocer y describir, a través de las historias de vida, el proceso de migración. La migración es un movimiento físico y psicosocial que tiene un impacto social y

económico, a nivel nacional, así como personal y familiar. La migración es, para los habitantes de Santa Catarina, una forma de trabajo y una posibilidad de incrementar sus ingresos familiares. El proceso migratorio se da de una forma particular, pues los campesinos en su mayoría son contratados previamente a su desplazamiento

temporal al extranjero; la actividad que desempeñan es la siembra y la cosecha por lo que permanecen fuera de México por periodos de tres meses como mínimo a nueve meses como máximo. Los productos resultado de su trabajo son, principalmente, tabaco, manzana, jitomate, durazno, chile serrano y lechuga, que se generan en Carolina del Norte, Nueva York, Los Ángeles y Washington, en los Estados Unidos; y Toronto y Ontario, en Canadá. Por otra parte, quienes permanecen en la comunidad se dedican al comercio de alimentos, principalmente tortillas a mano, al campo y a la albañilería. Los ingresos de los migrantes son mayores que el de quienes se quedan en el país o de quienes viajan ilegalmente al extranjero, siendo esto respuesta a la interrogante que el equipo de trabajo se planteó al principio. La vinculación entre el Ayuntamiento de Santa Catarina y la Universidad La Salle abrió la posibilidad de elaborar historias de vida para conocer y describir el proceso migratorio, el que resultó en un cambio de perspectiva acerca de la migración misma como una actividad negativa.

A partir del trabajo de campo surgieron muchas más interrogantes, que quedarían como un antecedente a investigaciones posteriores. Las temáticas propuestas, para otro

momento, por el quipo de trabajo son las siguientes: identidad y migración, autoestima del migrante, migración de mujeres, impacto de la migración en los hijos, migración y representaciones.

BIBLIOGRAFÍA

- Arias Rodríguez, Diego, *Diarios de Campo: Prácticas de Integración, VII*, 2008.
- Atilano J.J. (2000), Entre lo propio y lo ajeno: Identidad étnico-local de los jornaleros mixtecos, Ed. INI, México.
- Delgado González, Emma Clarisa. *Diarios de Campo: Prácticas de Integración VII*. 2008.
- Estados Unidos Mexicanos: Perfil Sociodemográfico*. XII Censo de Población y Vivienda. (2000). INEGI: México.
- Hernández Chapa, Guillermo, *Herencia e identidad: Santa Catarina un pueblo náhuatl*, (1995), México: PACMYC.
- La migración en México: indicadores estadísticos*. (1997). INEGI: México.
- Migration and remittances factbook*. (2008). World Bank.
- Mujeres y hombres en 2005*. (2005). INEGI: México.
- Rodríguez Valdepeña, Viridiana. *Diarios de Campo: Prácticas de Integración VII*. 2008.
- Tapia Guerrero, Claudia. *Diarios de Campo: Prácticas de Integración VII*. 2008.

**BASES PARA PARTICIPAR EN LA
REVISTA *CONSCIENCIA* DE LA
ESCUELA DE PSICOLOGÍA DE LA
UNIVERSIDAD LA SALLE
CUERNAVACA.**

GENERALES. Para las participaciones en la Revista *ConSciencia* de la Escuela de Psicología de la ULSAC se deberán observar los siguientes puntos:

1. Podrán participar con ensayos, artículos o documentos de otra índole (fotos, dibujos) todos aquellos psicólogos o estudiantes de psicología y aquellos que estén interesados en la ciencia psicológica y ciencias afines.
2. La revista comprende las siguientes secciones: 1. Editorial 2. Ensayos críticos 3. Artículos 4. Reseñas 5. Sección de estudiantes de psicología 6. Correo del lector.
3. Limitar las participaciones de artículos y ensayos a máximo diez cuartillas, a un espacio, con letra 12, tipo *Times New Roman*, incluyendo bibliografía. Los cuadros o figuras deberán de ir numerados, dentro del texto, con cifras arábigas. Los títulos de los cuadros y los pies de figuras deben ser claros, breves y llevar el número correspondiente.
4. Las reseñas no serán mayores de una cuartilla, a un espacio (sencillo), con letra 12, tipo *Times New Roman*, incluyendo bibliografía.
5. Los materiales propuestos para su publicación deberán estar escritos en español, en forma clara y concisa. Se entregará una versión impresa en papel tamaño carta y en disquete en programa Word.
6. Los ensayos son reflexiones críticas sobre determinados temas, y en este caso se recomienda que contengan tres secciones: 1. Introducción (objetivo o propósito del ensayo, o en su caso, hipótesis de trabajo etc.) 2. Cuerpo del ensayo, en el cual el autor desarrollará el argumento de su trabajo y 3. Conclusión.
7. Los artículos básicamente son resultados o aportes de investigaciones. Deben contener las siguientes partes: introducción donde se mencionen los antecedentes y objetivos, metodología, resultados, discusión teórica y referencias bibliográficas. Los artículos deberán, en todo caso, ir acompañados de un resumen que muestre claramente los contenidos.
8. Para las referencias bibliográficas de ensayos o artículos, el autor debe apegarse al siguiente formato que, en general, sigue los lineamientos comúnmente aceptados por la American Psychological Association (APA): las citas en los textos se anotan con el apellido de autor y año de publicación entre paréntesis y de ser necesario el número(s) de página(s). Al final del texto se anota la referencia

bibliografía completa y se anotarán de acuerdo con el apellido(s) y nombre del primer autor, año de publicación entre paréntesis, el nombre del libro o referencia en cursivas, lugar de impresión y editorial. Si la cita es textual se pondrá entre comillas y entre paréntesis se apuntará el nombre del autor y el año de la publicación con lo(s) número(s) de la(s) página(s). Al final del texto se anota la bibliografía completa. Si la cita es textual es de más de 5 renglones, se sugiere que se escriba con letra 10, con renglones de 3 cm a 3 cm y se procederá de la manera señalada anteriormente. **Por ejemplo, en un libro de Otto Klineberg encontramos el siguiente renglón “Por una parte, Hartley y Hartley (1952) hablan de actividades físicas...” y al final del libro apunta en una sección dedicada a la bibliografía: E.L. Hartley y R.E. Hartley, 1952 *Fundamentals of Social Psychology*.**

Cuando se cita por segunda ocasión a un autor, se debe anotar de nuevo su apellido y año de publicación o se puede hacer la referencia con las locuciones latinas utilizadas comúnmente para el caso, ambas opciones entre paréntesis. Si la cita es de Internet se anota el nombre del autor o de la institución, nombre o título del artículo o ensayo, la dirección completa de la Web y la fecha de extracción de la información.

9. Si la información proviene de una entrevista o de otra fuente se anota el nombre del entrevistado o, en su caso, solamente como informante y la fecha, y/o como documento mecanografiado y en el estado en el que se encuentra (en proceso de publicación, etc.). Si es una fuente documental se anotan los datos disponibles, por ejemplo autor, nombre de la revista o periódico, fecha.
10. Por cuestión de costos, las gráficas que lleguen a incluirse en los textos deben ser en blanco y negro. Las fotografías pueden ser en color; pero, por las razones mencionadas, en la revista serán incluidas en blanco y negro.
11. Los trabajos serán revisados y en su caso aprobados por el Consejo Editorial en Colaboración con el Consejo Científico.
12. Cualquier controversia acerca de los contenidos de la revista no prevista en las bases serán resueltos por el Consejo Editorial Para recibir los trabajos o para más información comunicarse con Pablo Martínez Lacy, al correo electrónico: pmartine@ulsac.edu.mx, o pml626@hotmail.com o al teléfono 311-55-25 ext. 248, Escuela de Psicología ULSAC.