



Universidad Autónoma del Estado de México
Facultad de Ciencias de la Conducta



**ACTITUD HACIA EL BIENESTAR ANIMAL EN ESTUDIANTES DE
EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL MUNICIPIO DE ZINACANTEPEC,
ESTADO DE MÉXICO**

TESIS

Que para obtener el título de
Licenciada en Psicología

Presenta

Dania Coyote Colín

Número de Cuenta: 1822758

Asesor

Dra. Norma Ivonne González Arratia López Fuentes

Toluca, México, Octubre 2025.



Universidad Autónoma del Estado de México



**ACTITUD HACIA EL BIENESTAR ANIMAL EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN
PRIMARIA EN EL MUNICIPIO DE ZINACANTEPEC, ESTADO DE MÉXICO**

PROYECTO DE TESIS

Que para obtener el título de

Licenciada en Psicología

Presenta

Dania Coyote Colín

Número de Cuenta: 1822758

Asesor

Dra. Norma Ivonne González Arratia López Fuentes

Toluca, México a marzo de 2026.

ÍNDICE

RESUMEN	3
INTRODUCCIÓN	5
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	8
MARCO TEÓRICO	11
Bienestar Animal	11
Concepto	11
Estrés	13
Dolor	13
Estereotipias	14
Maltrato animal	14
Legislación y Políticas Públicas Nacionales e Internacionales	15
Maltrato animal y violencia	16
Educación sobre el bienestar animal en niños	19
Actitud	21
Concepto	21
Función de las Actitudes	23
Componentes de las Actitudes	24
Formación de las Actitudes	27
Valores	27
Infancia	29
Concepto	29
Desarrollo Cognitivo en la Infancia	32
Desarrollo Afectivo	36
Socialización	38
Desarrollo Moral	41
MÉTODO	45
Objetivo general	45
Objetivos específicos	45
Hipótesis	45
Definición conceptual y operacional de las variables	45
Participantes	47
Diseño de investigación	47
Instrumentos	47

Procedimiento	48
RESULTADOS	49
DISCUSIÓN	62
CONCLUSIÓN	64
BIBLIOGRAFÍA	67

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo describir la actitud que tienen los estudiantes de educación primaria hacia el bienestar animal; con una muestra conformada por 220 participantes (112 mujeres y 108 hombres) de entre 9 y 13 años. Para esto, se utilizó la Escala de Actitud hacia el Bienestar Animal, compuesta por 18 ítems y que demostró un índice de consistencia interna aceptable y una validez de constructo adecuada para población mexicana.

El instrumento se aplicó de forma presencial en las escuelas primarias y se realizó el análisis de los datos en el programa estadístico SPSS Statistics versión 30, donde aplicaron análisis descriptivos y de tendencia central, así como t de Student para muestras independientes, de acuerdo con los objetivos.

Los resultados indicaron una actitud favorable hacia el bienestar animal en la muestra participante, así como diferencias estadísticamente significativas entre mujeres y hombres, teniendo la población femenina porcentajes más favorables. Además de no encontrar diferencias estadísticamente significativas en la actitud de los estudiantes considerando periodos cortos o largos en convivencia con un animal.

Palabras clave: Bienestar animal, actitud, infancia, estudiantes.

INTRODUCCIÓN

En México, los animales sufren de violencia todos los días y, en específico, aquellos que son considerados animales de compañía destinados al contacto con los seres humanos. De acuerdo con el Instituto Belisario Domínguez, el 70% de los animales domésticos sufren algún tipo de maltrato y sólo el 0.01% de los casos son castigados (Colín, 2024); además de reportar una cifra de 29.7 millones de perros y gatos en situación de calle (Herrera, 2024).

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI (2021), México ocupa el tercer lugar a nivel mundial en cuanto a cifras de maltrato animal; número que indica una sociedad que ha normalizado el maltrato animal, que según lo propuesto por Arteaga (2021), puede ser a través de la separación de su entorno y el aprendizaje social de la insensibilidad ante el sufrimiento de los animales no humano, por una percepción de inferioridad en una jerarquía especista.

Por esto, en los últimos años se ha considerado de importancia general la visualización del bienestar animal entendido no sólo como la ausencia de enfermedad, sino un estado físico y mental adecuado en relación con las condiciones de vida y muerte que experimenta (Organización Mundial de Sanidad Animal, 2025). Específicamente en la población mexicana, el INEGI mostró que en el año 2007 el 74% de la población refirió en una encuesta que considera que las personas que maltratan a los animales deberían ser sancionadas. Cifra que aumentó en un 95% en el año 2013.

El bienestar animal puede estudiarse desde diferentes perspectivas atendiendo a diversos objetivos, pero con una base en común que les concierne a investigadores, productores y al Estado mismo (Broom, 2010). Desde la producción, Miranda de la Lama et al. (2013) muestran el interés hacia el bienestar animal para conseguir productos de una mejor calidad.

Desde el punto de vista ético, se busca su estudio para procurar cuidados requeridos y cubrir las necesidades de los animales como seres vivos y sintientes (Duncan et al., 2000). Mientras que, desde una perspectiva antropocéntrica, se busca el

entendimiento de la actitud de los seres humanos hacia el bienestar animal y cómo se extrapola hacia sus pares, así como lo han mostrado trabajos como los de Ascione (2001) analizando específicamente la manifestación de violencia.

Es esta última perspectiva la que retoma la presente investigación para conocer la actitud de los niños que cursan la educación primaria, atendiendo a una necesidad de considerar lo importante que es esta etapa de desarrollo en la formación de valores y actitudes, aprendidas desde modelos significativos para las infancias: padres y maestros.

Robin et al. (1998) refieren que, durante el desarrollo de un niño, los animales de compañía le ayudan a la adquisición de compasión, empatía y responsabilidad; siendo también proveedores de consuelo, autoestima y en cierto grado, adquisición de lenguaje (Edenburg et al., 1995). Los trabajos de McNicholas et al. (2001) descubrieron el lugar destacado que tienen las mascotas en las redes sociales infantiles, especialmente en una población de niños de entre 7 y 8 años.

En poblaciones adolescentes, se destaca el trabajo de Rew (2000), quien analizó cualitativamente a una muestra de jóvenes sin hogar de entre 16 y 23 años, mostrando que reconocían el valor de las mascotas en cuanto al amor incondicional, reducción de soledad y mejora de su salud; para muchos, el cuidado de un perro los impulsaba a tomar mejores decisiones y a actuar con mayor responsabilidad.

Considerando lo anterior, el maltrato animal por parte de una población joven es especialmente preocupante, pues demuestra una disfunción en el desarrollo adecuado de habilidades necesarias para la vida en sociedad. Como se retomará más adelante, conductas violentas hacia animales, pueden considerarse un signo de violencia familiar y una alerta de futura réplica en niños y adolescentes (Muscari, 2004).

Para el DSM5, el maltrato animal está considerado dentro de los 15 criterios del trastorno de la conducta y, por su parte, el FBI reconoce desde el 2015 a la crueldad animal como un delito contra la sociedad, por sí mismo y por su posible asociación con otros delitos violentos (Criminología & Criminalística, 2018).

Desde la Psicología, diversos investigadores han hecho hincapié en la relación existente entre el maltrato animal y la graduación de esta violencia hacia otros humanos

(Cajal et al., 2018). Además de considerar posibles contextos familiares violentos que se expresan en maltrato animal y/o situaciones de coerción para ejercerlo (Reolid, 2016).

En el año 2017, Mazas et al. propone una Escala de Actitud hacia el Bienestar Animal para niños de entre 6 y 13 años que contempla situaciones de maltrato por desconocimiento y deliberadas. Por su parte, Monzalvo et al. (2021) se encargaron de validar dicha escala en México, lo que contribuye al entendimiento de los vínculos entre niños y animales en el país; datos que pueden extrapolarse en la implementación de intervenciones y políticas a favor de una educación basada en el respeto y la empatía hacia cualquier forma de vida.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En 1948 se fundó la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza (UICN), organización que actualmente es considerada la más antigua, grande y con diversidad en cuanto a apoyar a diversas sociedades del planeta para el uso equitativo y la conservación de los recursos naturales; esto a través del trabajo en conjunto con entidades gubernamentales, organizaciones civiles, instituciones académicas y empresas para encontrar soluciones a las principales problemáticas ambientales (Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad [CONABIO], 2023).

La segunda más grande, es el Fondo Internacional para la Naturaleza, la cual a partir de su fundación en 1960 ha implementado acuerdos con más de 100 países en materia gubernamental, social y empresarial con el fin de recuperar espacios que la huella del ser humano ha quitado de la naturaleza con las respectivas especies animales que en ella habitan (Fondo Mundial para la Naturaleza, s.f.).

Organizaciones como las anteriores, por supuesto, han puesto énfasis en la protección de especies animales amenazadas por la extinción y constituyen un progreso importante en las legislaciones y la concientización social que es de suma importancia para el propio equilibrio ambiental global; sin embargo, en las últimas décadas también se ha puesto como tema relevante el abandono y violencia ejercida a las especies destinadas a la producción y consumo, así como las domésticas, que se encuentran al cuidado del ser humano.

Y es en este tenor que es relevante mencionar los datos proporcionados por el Instituto Nacional de Geografía y Estadística INEGI (2021), que estima que existe un aproximado de 80 millones de mascotas en el país, esto es, el 69.8% de los hogares mexicanos cuenta con alguna especie de mascota. Sin embargo, se calcula que siete de cada diez animales domésticos experimentan algún tipo de maltrato en México a partir de la investigación de Giles (como se citó en la Coordinación de Comunicación Social, 2023), y que igualmente contempla las sanciones y legislaciones sobre el maltrato animal en las entidades del país. Sanciones que en la mayoría de los casos no se cumplen

debido a la falta de denuncias y carencia de capacitación y recursos en las instituciones encargadas de trabajar por el bienestar animal.

Más de la mitad de perros en el país viven en condición de calle posicionando a México como el país que mayor número de estos animales tiene en las calles en América Latina; y esto es significativo para abordar el tema del presente, pues el abandono por negligencia y/o ignorancia se considera como una modalidad de violencia que muchas veces es invisible porque la sociedad mexicana la ha normalizado y no se toma en cuenta el estado de agonía, desnutrición y accidentes a los que se expone a estos animales, solo por mencionar algunos (Villagrán, 2021).

Ahora, si bien la problemática que enfrenta el país a partir del abandono considera vertientes en materia de salud pública, problemas de tránsito y agresión (Villagrán, 2021), es sobresaliente mencionar el impacto que esta situación y otras concernientes a más variantes de maltrato tiene sobre los testigos humanos, específicamente en los niños.

De acuerdo con investigaciones de McDonald et al. (2014), la exposición de niños hacia situaciones de maltrato animal se ha asociado a un incremento de niveles de sintomatología de estrés postraumático y ansiedad; además de desarrollar un aprendizaje sobre la resolución violenta de problemas e imitación de estas conductas (Ascione, 1993, como se citó en Herbert, 2020); pues se ha visto la práctica conductas violentas con los cuerpos al alcance, en este caso los animales, para posteriormente presentarla con otros individuos, como pueden ser los pares en una graduación de la violencia (Walters, 2013).

Si bien lo anterior no quiere marcar como normativa que los niños que maltratan animales vayan a ser violentos con las personas, sí ha sido registrado que es habitual que las personas que han cometido crímenes violentos tengan antecedentes de haber ejercido violencia contra algún animal, donde se tiene como común la falta de empatía e incluso la presencia de rasgos psicopáticos (De Santiago, 2013).

Información proporcionada por el FBI ha hecho eco del vínculo entre el maltrato animal y la violencia interpersonal, específicamente en delitos como agresión, violación, asesinato y violencia en el hogar; a partir de los datos obtenidos en población

delincuencial. Además de la evidencia de que estas conductas pueden ser un predictor y/o indicio de violencia intrafamiliar o de género. Por esto, se ha visto en la necesidad de tipificar los delitos de crueldad animal en una categoría específica fuera de Todos los demás delitos al que pertenecían hasta el 2016; remarcando la trascendencia de continuar las investigaciones en este tema para poder predecir y actuar ante cualquier delito violento independientemente de hacia quién va dirigido (Robinson & Clausen, 2021).

En México, el INEGI ha reportado que el 70.1% de las mujeres mayores de 15 años han experimentado algún tipo de violencia, y durante la presentación de estadísticas preliminares, se reporta que durante el mismo año se contabilizaron 28 homicidios por cada 100 000 habitantes en el país; donde una cifra importante tiene como causa de muerte el ahorcamiento, estrangulamiento y sofocación (INEGI,2021). Dato que se vuelve importante más adelante.

En la misma línea, se recuperan los datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que en el reporte de su prueba PISA del 2018 refiere que el 23% de los estudiantes adolescentes de 15 años han experimentado algún tipo de acoso escolar y es hasta cierto grado concordante con el 28% de estudiantes que comunicaron lo mismo en el 2022 (Red por los Derechos de la Infancia en México, 2023).

Por lo anterior, es evidente que la sociedad y específicamente la mexicana, se encuentra inmersa en un contexto violento que cada vez se mira con menos asombro por adultos y sobre todo por niños que se desarrollan aprendiendo formas inadecuadas de resolver problemas con pares o con figuras de autoridad.

Niños que son criados en ambientes violentos estadísticamente son más propensos a ser adultos violentos que atenten contra las normas propias de la sociedad en donde se encuentran inmersos y en casos más extremos que cometan delitos. Se tiene conocimiento del peso que la observación de conductas por parte de otras personas tiene desde temprana edad (Bandura, 1971); por ello, en la actualidad se hace indispensable contemplar el aprendizaje basado en la sensibilización hacia la condición de otros seres vivos con fin de construir actitudes de empatía y respeto por los animales

que pueda llevar a una disminución de la violencia social actual y aumento de la procuración por el bienestar de estos seres.

Por esto, el presente busca describir ¿Cuál es la actitud que presentan los estudiantes de educación básica respecto al trato hacia los animales?

MARCO TEÓRICO

Bienestar Animal

Concepto

De acuerdo con la Organización Mundial de Sanidad Animal (OMSA), el bienestar animal es “el estado físico y mental de un animal en relación con las condiciones en las que vive y muere” (Organización Mundial de Sanidad Animal, 2025), que desde 1965 describe, por medio de cinco directrices, las expectativas respecto a las condiciones a las que deben estar sujetos los animales cuando se encuentran bajo el control del hombre:

- Libre de hambre, de sed y de desnutrición.
- Libre de temor y de angustia.
- Libre de molestias físicas y térmicas.
- Libre de dolor, de lesión y de enfermedad.
- Libre de manifestar un comportamiento natural.

Desde su creación en 1924, tiene como objetivo principal “un mundo en el que el bienestar de los animales se respete, promueva y avance de manera que complemente la búsqueda de la sanidad animal, el bienestar humano, el desarrollo socioeconómico y la sostenibilidad del medio ambiente” (Organización Mundial de Sanidad Animal, 2024, p. 4). En este tenor, se incluyen como elementos fundamentales:

- El funcionamiento adecuado de un organismo: ausencia de enfermedades y lesiones, alimentación adecuada y confort térmico.
- Ausencia de emociones negativas: dolor, estrés, miedo.
- Posibilidad de expresar conductas que brinden efectos positivos en su salud y estado emocional (Manteca et al., 2015).

Por otro lado, Donald Broom indica que el bienestar animal es “el estado del animal cuando trata de ajustarse al ambiente que le rodea” (Broom & Fraser, 2007, p. 6), evaluado de forma inmediata a través de la observación de comportamientos anormales (como estereotipias) o muestras de dolor que se vuelve más semejante al experimentado por un ser humano mientras más cerca esté el animal en la escala evolutiva (Blasco,

2011). Un elemento importante por considerar sobre el bienestar animal es que se relaciona con el trato que se les brinda a los animales antes de su muerte, dejando de lado, por lo menos es este sentido, la discusión moral respecto a si deben ser sacrificados o no para su consumo y utilización (Broom, 2011).

Mateos (2003) menciona que si bien en años anteriores se consideraba como bienestar el estado de salud de un animal, la definición actual no sólo contempla el ámbito físico, sino el estado general de un organismo en el cual se encuentra en equilibrio con el medio que le rodea a partir de una sociedad que se ha mostrado cada vez más interesada en el bienestar de los animales que tiene en cautiverio probablemente a partir de haber logrado en gran medida la satisfacción de sus necesidades básicas.

Con la aparición de la ganadería industrial, se implementaron sistemas de producción intensiva que le permitiera satisfacer la demanda de una sociedad cada vez más consumista pero que a su vez modificó por completo las condiciones ambientales de los animales destinados a la producción, haciéndolos permanecer en instalaciones que no permitían su desenvolvimiento natural propio de su especie y a su vez incrementando la aparición de estrés y trastornos de comportamiento (Mateos, 2003).

El Informe que produjo el Comité dirigido por el profesor Roger Brambell en 1965 es, para muchos, el primer documento oficial que reconoció el bienestar animal y, posteriormente en 1986, el profesor Donald Broom comenzó funciones como el primer profesor de Bienestar Animal en la Universidad de Cambridge, Inglaterra; quien propone la definición más aceptada respecto al BA que se indicó al inicio (Friedrich, 2012).

A partir de 1999, entra en vigor el Tratado de Amsterdam, donde se identifica legalmente a los animales como seres que son capaces de sufrir y sentir dolor; que, ya que no pueden comunicar con palabras cómo se sienten, es necesario medir los indicadores que expresan las condiciones en las que las personas los mantienen y los procedimientos a los que los exponen (Friedrich, 2012).

El profesor Broom (s.f.), en la página web World Veterinary Association. refiere al BA como una ciencia nueva, con la cual es posible establecer el estado de cada animal científicamente sin involucrar consideraciones morales.

Los criterios que consideran Damián et al. (2013) para su valoración son:

- Alimentación: Ausencia de hambre y sed prolongada.
- Instalaciones: Confort en relación con el descanso y térmico, facilidad de movimiento y espacio vital.
- Estado sanitario: Ausencia de lesiones, enfermedad, ausencia de dolor durante su manejo.
- Comportamiento: Expresión de un comportamiento equilibrado de acuerdo con su especie, ausencia de miedo ante la presencia de los cuidadores, ausencia de estrés.

Estrés

El estrés, que implica un conjunto de cambios fisiológicos y neurofisiológicos debido a determinados estímulos internos y externos que generan una repercusión en el organismo (Selye, 1960), es uno de los indicadores considerados en el estudio del BA a partir de experimentos que medían la producción de glucocorticoides ante agentes externos de índole física que podrían considerarse estresores y que posteriormente incluyeron otros agentes no físicos que un animal puede percibir como peligrosos para su integridad (Mateos, 2003).

Dolor

Es entendido como una experiencia sensorial desagradable que es causada por un peligro real o potencial, o bien, por una lesión que provoca en el organismo actos motrices protectores con comportamientos de evitación aprendidos capaces de modificar la conducta general del animal (Zimmermann, 1985). Algunos de los signos de dolor que consideran Morton y Griffiths (1985) son:

- Alteraciones en el pulso cardíaco y disminución de la circulación.
- Alteraciones en el ritmo y profundidad de la respiración.
- Pérdida de peso, salivación, retraso en el crecimiento.
- Contracturas, espasmos, temblores, convulsiones, debilidad, reflejos retardados.
- Hinchazón, deshidratación, piel densa, ojos hundidos.

- Aullidos o chillidos, inmovilidad persistente, mirada inquieta, cuerpo encogido, mayor docilidad o agresividad, morder objetos.

Estereotipias

De acuerdo con Fraser y Broom (1997), éstas son descritas como secuencias de movimientos repetitivos que son invariables y se hacen sin ningún propósito aparente a partir de situaciones límite de confinamiento, aislamiento social, inmovilidad, falta de estímulos, cuando los animales se encuentran ante un problema que no pueden resolver o ante una meta deseable pero inaccesible.

Maltrato animal

Si bien el maltrato animal ha sido definido en distintas formas y comprende diferentes vertientes, puede definirse como un amplio rango de comportamientos violentos o crueles que las personas pueden infligirle a los animales y que pueden ocasionar consecuencias en su salud al producir lesiones de intensidad diferente que pueden condicionar su vida e incluso ocasionar la muerte en los casos más graves (Fernández, 2019). La crueldad animal es considerada como parte del maltrato animal siendo definida como un patrón de comportamiento donde se infringe dolor, sufrimiento y muerte a criaturas sensibles (Gullone, 2012).

El maltrato también incluye conductas negligentes en los cuidados básicos de un animal que deterioran su calidad de vida (Ascione, 1993) y van a ser consideradas como tal de acuerdo con la cultura donde se despliegan, puesto que en algunos contextos se consideran ciertos espectáculos con animales como maltrato y en otros como prácticas populares legítimas (Cajal et al., 2018). Relacionando el maltrato con el bienestar animal, puede decirse que el primero es la ausencia de un mínimo grado de bienestar, sin embargo, esta falta no tiene sanciones, pero el maltrato sí, y es clasificado en la Figura 1.

Figura 1

Clasificación y subclasificación del maltrato animal

Maltrato activo			Maltrato por negligencia		
Prácticas de maltrato en las que interviene el agresor de forma dinámica.			Comportamientos de maltrato asociados a la falta de cuidado básico.		
Maltrato físico	Maltrato sexual	Maltrato psicológico	No cubrir las necesidades fisiológicas básicas.	No recibir atención médica cuando tiene lesiones o enfermedad es.	Abandon o.
Acciones intencionadas que causan lesiones físicas que tienen consecuencias sanitarias.	Comportamiento en el que se usa a un animal para ejercer prácticas sexuales pudiendo ocasionar lesiones.	Comportamientos que generan trastornos en la conducta de la víctima y altera su relación con el entorno.			

Fernández et al. (2022).

Legislación y Políticas Públicas Nacionales e Internacionales

En años recientes, el ser humano ha analizado a fondo la relación que tiene con los animales no humanos, comenzando conversaciones respecto a políticas y modificaciones legislativas en el mundo con el objetivo de procurar su bienestar (Chible, 2016).

El reporte de Brambell en 1965 fue el cimiento para la investigación y establecimiento de pautas para el bienestar animal, especialmente en el área de

producción (Morales et al., 2017), que eventualmente dio pie a nuevos sistemas normativos.

En 1978 se redacta la Declaración Universal de los derechos del Animal que establece que los seres humanos no pueden atribuirse el derecho de exterminarlos, prohibiendo el trato cruel hacia los animales y, en caso de ser necesario, la obligación de procurar una muerte instantánea, indolora y sin generación de angustia (Arregui, 2024); declaración que fue precursora de legislaciones proteccionistas, aunque no fuera aprobado por la ONU.

En 1987 se promulgó el Convenio Europeo sobre protección de animales de compañía que establecía la prohibición de sufrimiento y abandono. Además, es importante considerar la Organización Mundial de Sanidad Animal formada por 182 miembros, configurando el “Código Terrestre” que establece requisitos de bienestar animal (Arregui, 2024).

En México, se protege a los animales a partir del artículo 5 de la Constitución que hace referencia del derecho de toda persona a desenvolverse en un medio ambiente sano, estipulando de una forma indirecta el deber de cuidar a los animales por el hecho de formar parte del medio ambiente (Giles, 2023). A partir de este artículo, se desprenden otras leyes de protección como la Ley General de Equilibrio Ecológico y Protección Ambiental que indica las acciones que debe procurar el Estado para que los animales tengan un trato digno (Cámara de Diputados, 2023), como la administración de alimento, descanso, atención médica, entre otras.

En 1993, se publica en el Diario Oficial de la Nación (DOF) la Ley Federal de Sanidad Animal que establece un trato humanitario sin dolor innecesario, vinculando por primera vez el concepto de bienestar animal como “el conjunto de actividades encaminadas a proporcionar comodidad, tranquilidad, protección y seguridad a los animales durante su crianza, mantenimiento, transporte y sacrificio” (Cámara de Diputados, 2023) y su posterior legislación en 2007 (Morales et al., 2017)

En el 2013, se incluye en el DOF el término de crueldad como aquel acto de brutalidad, sadismo o zoofilia (Morales et al., 2017) y recientemente se ha reconocido por

parte de algunas constituciones estatales a los animales como seres sintientes con el objetivo de promover su trato respetuoso y evitar su maltrato; siendo éste el caso del Estado de México en donde está estipulado el delito de maltrato animal con penas de seis a cuatro años de prisión y de ciento cincuenta a trescientos días multa (Giles, 2023).

Maltrato animal y violencia

Sanmartín (2007) refiere a la violencia como el conjunto de acciones intencionales que causan daño y que implica agresividad alterada por factores culturales que le quitan lo automático y la vuelven dañina de forma intencional. Esto a partir de la aclaración sobre la agresividad como una conducta biológica que se despliega automáticamente ante determinados estímulos. La violencia hace uso del poder y tiene la intención de causar lesiones, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o la muerte (Dahlberg, 2002).

De acuerdo con algunos autores, existe una tendencia hacia la graduación de conductas violentas hacia los animales hasta su perpetración en otros humanos; mientras que, para otros, estas conductas se asocian entre sí sin una secuencia temporal (Cajal et al., 2018).

Se han llegado a considerar las conductas crueles hacia los animales como parte de una fase exploratoria de desarrollo, sin embargo, es importante considerar los factores que existen dentro del contexto de un niño que está creciendo en un ambiente lleno de violencia. Cuando un niño es abusado en casa, puede buscar sus propias víctimas para obtener una sensación de poder; o puede ser parte de un ritual de iniciación en algún grupo o por coacción de alguien más (Reolid, 2016). Currie (2006) refiere que los niños que son expuestos a la violencia domestica tienen mayor tendencia a ser crueles con los animales en comparación con aquellos que no; además de más probabilidad de tolerar estos comportamientos, falta de empatía y de perpetuar la violencia familiar (Flynn, 2001).

En las familias con una dinámica violenta, se suele dirigir esta conducta hacia los más débiles: mujeres, ancianos, niños y animales y este tipo de violencia hacia los animales comparte características con la violencia interpersonal y las personas que han cometido delitos violentos contra otras, reconocen haber sido violentas contra animales

previamente (Miller y Knutson, 1997). Si bien estas personas tienen un historial de violencia contra los animales, no todas las personas que maltratan animales son violentas con las personas y hasta el momento es una relación que sigue investigándose por organizaciones como el FBI; encontrando que cuando existe esta conexión entre violencia familiar y crueldad animal es más probable que sean hombres quienes la ejerzan (De Santiago, 2013).

Ascione (1992, 1993) sugiere que la participación como observador o participante en comportamientos crueles contra los animales se puede relacionar con el desarrollo de actitudes que reflejan insensibilidad hacia el bienestar de los demás en general, desde la infancia. Por su lado, el Dr. Lockwood (citado en Reolid, 2016) identificó una serie de factores de riesgo para la evaluación de la peligrosidad de un maltratador de animales que tiene riesgo de cometer violencia contra personas:

- Varias víctimas muertas o heridas. Lesiones múltiples sugieren mayor potencial de violencia incontrolada.
- Violencia contra animales no amenazantes indica la obtención de una sensación de poder y control hacia seres vulnerables.
- Superación de obstáculos para iniciar o completar el abuso.
- Planificación a largo plazo de actos violentos sugieren premeditación intencional.
- Actos que implican el contacto directo o restricción física, así como la oportunidad de presenciar la respuesta de la víctima.
- Agresión sexual o mutilación.
- Excitación sexual a través de la dominación violenta de los animales.
- Documentación del acto por medio de diarios o material audiovisual.
- El autor regresa al lugar para revivir el acto; esto puede indicar la probabilidad de repetición o escalada para alcanzar el mismo estado gratificante.

El maltrato hacia los animales también ha sido un criterio en la identificación de determinadas patologías como el Trastorno Disocial, caracterizado por un patrón comportamental repetitivo que viola los derechos básicos de los demás y las normas

sociales importantes de acuerdo con la edad, representando un factor de riesgo de una conducta violenta en la edad adulta (Ascione, 2001).

Este trastorno se presenta durante la infancia y a menudo es precedente de la aparición del Trastorno Antisocial de la Personalidad en la adultez, definido por un patrón de desprecio por los derechos de otros además de impulsividad, deshonestidad, irritabilidad, irresponsabilidad, falta de preocupación por la seguridad propia y de los demás; así como fracaso en la adaptación a las normas sociales y ausencia de remordimiento (DSM). Las personas con estas características antisociales suelen puntuar alto en psicopatía de acuerdo con cuestionarios como el PCL-R de Hare (De Santiago, 2013).

Mcdonald, en 1963, publica el desarrollo de la llamada Triada de la Psicopatía que propone tres comportamientos durante la infancia que pueden asociarse con conductas violentas en la adultez: enuresis, piromanía y crueldad extrema hacia los animales. Posteriormente, estudios como los de Hellman y Blackman (1966), Wax y Haddox (1974); Ressler, Burgess y Douglas (1988) obtuvieron evidencia que asocia estas características con diversos comportamientos violentos que tiempo después se extendió a varios grupos como los sádicos sexuales (Prentky & Carter, 1984), piromaníacos reincidentes (Slavkin, 2001) y asesinos seriales (Ressler et al, 1988).

En un estudio realizado por la Dra. Nuria Querol en una muestra forense con antecedentes de maltrato animal y altas puntuaciones en psicopatía, revelaron que el 85% de ésta había sido diagnosticada con un trastorno antisocial de la personalidad, el 89% había sido arrestado por un delito violento y que prevalencia en un 48% la presencia de la Triada de la psicopatía de Mcdonald. Cifras como estas, denotan la importancia de la evaluación de la violencia contra los animales durante la infancia para una intervención temprana (De Santiago, 2013).

Educación sobre el bienestar animal en niños

Aunado a lo anterior, estudios como los de Bernuz (2015) y Jordá et al. (2023) han expuesto los vínculos entre el maltrato animal y la violencia de género, siendo el primero

un instrumento de dominación o sumisión de la pareja, y que puede ser un indicador de la presencia de otras formas de violencia interpersonal. Además, uno de los factores importantes por los que las víctimas permanecen con sus agresores es debido a sus mascotas (Animal's Health, 2019).

Es por esto por lo que se considera a la infancia como la etapa ideal para cimentar un sistema de valores y creencias que haga desarrollar en los niños el respeto hacia los animales que eventualmente acondiciona sus etapas de desarrollo siguientes para su sensibilización y manifestación de empatía (Prince, 2021). Las conductas violentas, así como las de cuidado se adquieren por medio del aprendizaje basado en la observación y el modelamiento en contextos sociales (Bandura, citado en Hikal, 2016).

Por otro lado, diversas disciplinas han implementado programas educativos y terapéuticos que implementan animales para ponerlos en contacto con jóvenes que han incurrido en conductas violentas con el objetivo de que estos jóvenes aprendan a interactuar, cuidar y entrenar animales para el desarrollo de empatía y disminución de las tendencias violentas (Duel, 2000 citado en Reolid, 2016). Con esto, se pretende construir un puente desde la empatía hacia los animales a la empatía hacia los seres humanos subsanando la falta de ésta en niños y jóvenes que están propensos a cometer maltrato animal (Bavolek, 2000, citado en Reolid, 2016).

Prince (2021) propone la consolidación del respeto y empatía hacia los animales como un tema importante dentro de la educación inicial, tomando en cuenta la implementación de los siguientes ejes en el currículo adaptado a las necesidades de cada espacio educativo:

- Clases de animales: Conocer la diversidad animal.
- Cuidado de los animales: Describir de manera básica los elementos del cuidado de los animales.
- Respeto a los animales: Comprender la importancia del respeto a los animales como seres vivos.

En el año 2010, un grupo de niños en Zaragoza junto con su maestro, comenzó a investigar y dar pláticas a sus compañeros sobre la situación de los animales de un circo

local; con esto, pudieron sensibilizar a la sociedad llegando hasta las autoridades que prohibieron el uso de animales en los circos. Esta iniciativa llamada Children for Animals es actualmente una red de escuelas y asociaciones a nivel internacional que motiva a los niños a concientizar a otros niños y a la sociedad en general sobre el respeto a los animales y su medio, educando sobre la empatía y la sensibilidad para hacerles un agente de cambio (Sauquet, 2014).

Sauquet (2014) también menciona que se debe tomar en cuenta la implicación de padres, profesores y autoridades en la propuesta de programas educativos que incluyan valores como la empatía y cuidado hacia los animales incluyendo lo siguiente:

- Aspectos emocionales, sociales y cognitivos; desarrollando competencias de regulación, autonomía, etc.
- Implicación de los alumnos por medio de aprendizaje basado en proyectos, desarrollo de habilidades sociales y de comunicación.
- Conocimiento de los alumnos sobre instituciones protectoras de animales para fomentar la participación y contacto directo con ellos.

Actitud

Concepto

Antiguamente, se asociaba la actitud con la palabra aptus: “apto y preparado para la acción”, que implica algo que se puede observar; y si bien en la actualidad se considera a la actitud como un constructo que puede no ser observable, sí precede a la conducta como una guía para tomar decisiones (Hogg & Vaughan, 2008).

Allport (1935, citado en Hogg & Vaughan, 2008, p. 148) la propone como “un estado mental y nervioso de disposición, adquirido a través de la experiencia, que ejerce una influencia directiva o dinámica sobre las respuestas del individuo a toda clase de objetos y situaciones con los que se relaciona”, sin embargo, es importante justificar esta descripción que la muestra como un constructo que no puede ser observado y de acuerdo con algunos investigadores, llega a tener un carácter metafísico. Por esto, en el inicio se buscaba fijar en el concepto de actitud las vertientes de la conducta que se observa en

un individuo cuando se encuentra ante una situación o un objeto particular, reaccionando en tres modalidades: conductual, afectiva y cognitiva que funcionan como una potencia unitaria que se manifiesta por canales diferentes (Sabater, 1989) y que también se observa como distintiva de un individuo a otro en la misma situación. En este tenor, se comienza el estudio de las actitudes por medio de pruebas que dan pauta a conocer las respuestas verbales que un sujeto tendría ante estímulos simbólicos que intentan replicar situaciones presionantes.

La definición más contemporánea de actitud corresponde a la que proporcionan Eagly y Chaiken (1993, p. 1) como una “tendencia psicológica que se expresa al evaluar una entidad particular con algún grado de aprobación y desaprobación”, es decir, aquellas tendencias que evalúan y pueden influir en las creencias, afectos y comportamientos que un sujeto puede manifestar. En este sentido, interactúan entre ellas sin ser parte del fenómeno actitudinal; además de que las actitudes pueden manifestarse en un estado temporal de conciencia o ser representadas en la memoria permanente (Albarracín et al., s.f).

Así pues, se entiende por actitud a una predisposición que se adquiere por aprendizaje y que sirve como un impulso para comportarse de una u otra forma ante una situación determinada a partir de un estado mental donde la práctica y la conducta funcionan como los mecanismos fundamentales de un estado disposicional que es tendiente a la modificación, es decir, una actitud puede ser modificada de alguna manera (Sabater, 1989).

Debido a que en el estudio de las actitudes se busca conocer la vida mental del sujeto, se ha buscado su comprensión a través de procesos más conocidos que se abordarán más adelante. Sin embargo, también se vuelve importante la comparación y diferencia que tiene con otros constructos representacionales (Ubillos et al., s.f.):

-Actitud y valores. Ambos suponen una evaluación del tipo positivo-negativo de tipo estable. Sin embargo, los valores no tienen referencia ni objetos concretos, son un punto de partida para la toma de decisiones y juicio a partir de creencias específicas, es decir, son actitudes generalizadas (Garzón & Garcés, 1989).

-Actitud y opiniones. Comparten el aspecto cognitivo, donde las opiniones son verbalizaciones o expresiones directas del acuerdo o no ante un tema, son específicas y puntuales, mientras que las actitudes son genéricas.

-Actitud y creencia. Aunque ambas comparten la dimensión cognitiva, las creencias se refieren a la información o conocimientos que un individuo tiene sobre un tema y la actitud es un fenómeno afectivo.

-Actitud y hábito. Ambos son fenómenos estables que se aprenden, entendiendo a los hábitos como patrones de conducta a través de una rutina que suele ser inconsciente y que es de tipo procedimental, mientras que la actitud es consciente y se puede verbalizar puesto que es un conocimiento declarativo (Perloff, 1993).

Otro constructo a considerar dentro del estudio de las actitudes es la norma social, entendida como un modo de pensar y actuar de forma general por un grupo de individuos que están o no de acuerdo con un objeto en particular (Thibault & Kelley, 1959); esto es, igual que la actitud es una representación cognitiva de formas de pensar, sentir y actuar ante un evento pero a diferencia de la actitud que es una evaluación individual, la norma social es una comunicación entre determinado grupo en donde se produce una homogeneidad acerca de lo que consideran apropiado o no (Miller & Prentice, 1996). Este tipo de normas que también regulan el comportamiento, tienen un carácter moral que es incondicional porque no dependen del contexto y las sociales que motivan su cumplimiento cuando se encuentra con otros agentes que pueden sancionarlo cuando no se cumplan; deben de ser compartidas y tener sostén en las emociones que producen debido a que éstas permiten la tendencia a la acción como preferencias de comportamiento (Güell & Sánchez, 2007) y tienen un papel importante en la regulación de las conductas.

Bicchieri (2006) menciona que el carácter moral o social de una norma depende de cada comunidad, sin embargo, sí hace una diferenciación entre las prácticas independientes e interdependientes. Cuando se identifican como dependientes, quiere decir que existe una necesidad común que se busca satisfacer a través de un comportamiento y medios específicos, por lo que todos los sujetos se comprometen a

hacerlo independientemente de lo que los demás hagan, con el objetivo de cubrir la propia necesidad.

Mientras tanto, los comportamientos interdependientes son aquellos que están motivados por las expectativas y creencias de otros; basando su interpretación de las normas sociales con tres conceptos: el *grupo de referencia* que es el conjunto de individuos que le importan a un sujeto al tomar decisiones, las *expectativas empíricas* sobre los que hacen otros y las *expectativas normativas* que un individuo piensa que los demás tienen sobre él y lo que debería de hacer (Bicchieri 2006; Bicchieri & Muldoon, 2011).

Función de las Actitudes

De acuerdo con proposiciones de Katz (1960), Lippa (1994), Oskamp (1991), Perloff (1993), Pratkanis y Greenwald (1989), Stahlberg y Frey (1990) y Igartua (1996), citados en Ubillos et al. (s.f.), las actitudes cumplen con diferentes funciones que llenan determinadas necesidades psicológicas:

Una función de conocimiento que se refiere al papel que cumplen las actitudes en el proceso de orden y categorización coherente de lo que rodea a un sujeto, donde al encontrarse con información que puede llegar a ser compleja, determinada actitud le proporciona una imagen clara del mundo.

La función ego- defensiva que permite que las actitudes protejan la autoestima del sujeto al externar o negar atributos que puedan generar conflictos internos. Mientras tanto, la función de expresiva de valores implica que las actitudes permitan expresar los valores que un sujeto considera importantes para su identidad y expresar sus ideales. Por último, las actitudes también van a permitir que una persona logre integrarse en ciertos grupos por medio de la cimentación de relaciones y recibir aprobación social, esta es la función de ajuste social.

Las actitudes, además de una función evaluativa, también cumplen con una función instrumental que ayuda al sujeto a alcanzar objetivos que implican un beneficio o un ajuste a una situación que le es útil. Por otro lado, también facilita la expresión de

emociones que permiten que el sujeto pueda manifestar lo que siente y piensa; la función instrumental permite lograr objetivos individuales y la expresiva se base en determinada imagen social (Páez et al., 1992). En un sentido amplio, las actitudes facilitan que un sujeto sea capaz de adaptarse al ambiente (Eagly & Chaiken, 1998).

Componentes de las Actitudes

A lo largo de los años de investigación, los psicólogos sociales han propuesto diferentes modelos para explicar con cuantos componentes se construye una actitud:

Modelo de Actitud de Un Componente

Thurstone propuso que la actitud es el afecto que se tiene hacia un objeto o bien, la evaluación que se hace de éste (Hogg & Vaughan, 2008), en otras palabras, sería sinónimo de un sentimiento de aproximación o rechazo hacia un objeto determinado y que se realiza a través de una evaluación general y perdurable que puede ser positiva o negativa (Petty & Cacioppo, 1981).

Fishbein y Ajzen (1975) definen la actitud como una predisposición aprendida y consistente de responder favorable o desfavorablemente ante un objeto determinado, ubicando a los tres elementos que la componen como entidades separadas y que, dependiendo del objeto, pueden o no estar relacionadas.

Modelo de Actitud de Dos Componentes

La visión bidimensional de la actitud plantea que consta de un componente afectivo y de uno cognitivo, donde es una predisposición mental que influencia o guía de forma general y uniforme las respuestas evaluadoras, de juicio. De forma inobservable, se infiere a través de la toma de decisiones hacia comportamientos específicos que están guiados hacia lo que se considera conveniente o inconveniente (Hogg & Vaughan, 2008).

Modelo de Actitud de Tres Componentes

De acuerdo con el modelo tridimensional, las actitudes están compuestas por un elemento cognitivo, afectivo y uno conativo o conductual (McGuire, 1968) que la describe como organización de creencias, sentimientos, y tendencias conductuales hacia objetos o símbolos que son significativos socialmente. Aunado a esto, se propone que las actitudes son relativamente perdurables y generalizables con un grado de abstracción (Hogg & Vaughan, 2008).

Modelos Unidimensionales

Modelo Socio-cognitivo

Se propone que la actitud es un esquema de conocimiento que se forma por asociaciones evaluativas activadas por redes de memoria, que implica un conjunto de creencias, respuestas afectivas e intenciones de conducta que son recordadas. Aunque, algunas de estas estructuras son unipolares puesto que sólo poseen creencias, respuestas afectivas, etc. (Ubillos et al., s.f).

Modelo de Acción Razonada

Desde una concepción unidimensional, plantea que la actitud está determinada por las creencias que el sujeto tiene hacia un objeto. Toma en cuenta una racionalidad instrumental y cultural para afirmar que la actitud y las normas subjetivas influyen en la intención de conducta que da como resultado la conducta en función de los resultados positivos o negativos asociados a esa conducta, la utilidad o valor esperado (Ajzen & Fishbein, 1980).

En esta línea, meta – análisis como el realizado por Sheppard, Hartwick y Warshaw (1988) y el de Putte (1991, citado en Páez, 1992) han demostrado una relación estadísticamente significativa entre la actitud y la norma subjetiva con la intención de conducta, así como entre la intención de conducta y la conducta real. Sin embargo, se puntualizó que la relación entre la intención de conducta y la conducta descendía cuando

no estaba bajo el control de los sujetos, cuando requería de la colaboración de otros, existían obstáculos o era una meta u objetivo a alcanzar; haciendo notar que este modelo se aplica solamente aplica cuando involucra comportamientos que están bajo el control de los sujetos y que la intención es más baja como predictor de la conducta cuando ésta no puede ser controlada por el sujeto (Sheppard et al., 1988).

Modelo de la Acción Planificada

Ajzen (1988) se propone ampliar el Modelo de la Acción Razonada agregando un componente de percepción de controlabilidad de la conducta, postulando el Modelo de Acción Planificada que intenta predecir las conductas que son voluntarias y también las que no se encuentran bajo el control del sujeto, tomando en cuenta a la percepción de control de la conducta como un elemento importante en su predicción.

Se contempla al control percibido como la percepción que tiene el sujeto sobre los obstáculos internos como sus habilidades, y los externos como la colaboración de otros, por mencionar un ejemplo. Con esto, el modelo gana una mayor capacidad de explicación (Chaiken & Stangor, 1987) y la predicción del comportamiento incrementa cuando se toma en cuenta el control percibido.

De forma general, los componentes que se toman en cuenta para el estudio de la actitud son los siguientes:

El componente cognitivo que implica el conjunto de creencias y la información que tiene un sujeto sobre el objeto que le permite tener una percepción sobre éste (Hollander, 1978). Sigue una línea mediante las creencias que incluyen los pensamientos e ideas que darán lugar a una evaluación positiva o negativa del objeto (Zubieta, 2005).

El componente afectivo se definiría como los sentimientos de agrado o desagrado hacia un objeto (McGuire, 1968), sin embargo, también implica los estados de ánimo y emociones que se asocian con éste (Zubieta, 2005), formando un esquema de evaluación de determinadas situaciones (Sabater, 1989).

El componente conativo hace referencia a las tendencias conductuales ante el objeto de actitud (Breckler, 1984).

Formación de las Actitudes

Algunos autores han propuesto que la formación de actitudes se puede explicar a través de un proceso de condicionamiento clásico con la asociación de estímulos condicionados con estímulos incondicionados (Ubillos, s.f.), siendo respuestas condicionadas a los estímulos que se reciben de otros sujetos, de grupos, objetos y situaciones particulares dentro de un proceso de socialización (Ortega, 1986).

De acuerdo con Ajzen y Fishbein (2000) y el modelo de experiencia-valor, la evaluación y significado de una situación u objeto en particular surge de forma inevitable y espontánea cuando se forman las creencias sobre éste, asociándolo con un atributo determinado. De esta manera, la actitud de un sujeto sobre un objeto queda marcada por el valor subjetivo de los atributos y la fuerza de esta asociación y, si bien se pueden formar varias creencias sobre un objeto, sólo influyen en la actitud aquellas que son más asequibles a la memoria (Ajzen, 2001).

Existe evidencia que confirma la rapidez con la que se genera un significado evaluativo de forma espontánea a partir de un proceso de imprimación donde los estímulos que generan un valor positivo o negativo marcan los eventos y la presentación de estímulos posteriores que estén relacionados (Ajzen, 2001) para la activación automática de la actitud si estos estímulos en efecto desencadenan una respuesta evaluativa rápida (Fazio et al., 1986).

Lo anterior hizo que los investigadores consideraran una latencia de evaluación con bajo nivel consciente como indicador de una actitud más susceptible a la activación automática; sin embargo, investigaciones posteriores mostraron que esta activación automática es independiente a la velocidad con la que ocurren las evaluaciones (Bargh et al., 1992).

Valores

Como se ha mencionado, las actitudes son respuestas consistentes que facilitan la integración de sistemas de valores que los individuos utilizan para determinar la conducta que realizarán al enfrentarse a situaciones determinadas (Lindgren & Harvey, 1973). Así pues, al ser una tendencia, conlleva a relacionarla con una respuesta que no se manifiesta de forma observable, sino que implica un estado interno y que interviene como una mediadora entre los estímulos del ambiente y las reacciones de los sujetos ante éstos (Zubieta, 2005).

En cuanto a valores, éstos se definen como metas deseables que tienen diferentes grados de importancia y que le sirven a una persona como principios de vida (Schwartz, 2001), en donde es deducible que sirven a los intereses de una entidad social, que motivan a actuar, que son aprendidos y que ayudan como criterios de juicio y justificación para determinada acción (Zubieta, 2005).

Sánchez (2006) menciona que los objetos y fenómenos ameritan una actitud determinada de acuerdo con el impacto positivo o negativo en la satisfacción de las necesidades, siendo, por lo tanto, poseedores de valores o antivalores.

Para Rokeach (1968), es el valor el que sustenta la actitud, entendiéndolo como un ideal abstracto independiente de una situación concreta que representa las creencias de un individuo acerca de los ideales de conducta y creencias de un objetivo que es digno de esfuerzo por conseguirlo. Los valores constituyen un sistema más central que las actitudes, considerados como su núcleo que orienta a largo plazo la conducta hacia ciertas metas por sobre otras (Hollander, 1968).

Los valores, representados como estructuras cognitivas, también tienen relación con los intereses y preferencias personales que integran sistemas de creencias que dotan un significado a las acciones de un sujeto (Castro, 2004) y, por otro lado, son conceptualizados como marcos de referencia que con el proceso de socialización configuran la aceptación y adaptación a las normas de comportamiento social aceptadas que constituyen la formación del binomio valores-actitudes. A partir de esto, se propone que los valores se aprenden de un grupo social y se ponen en práctica porque se promueve su construcción (Sanmartí & Tarín, 1999).

A partir de esta construcción que implica una valoración individual, un sujeto las expresa a través de las actitudes y su predisposición a actuar (Bolívar, 1992).

A diferencia de lo que pasa con otros animales sociales, la conducta de los seres humanos está determinada por las condiciones sociales y culturales que forman los valores y que se desenvuelve dentro de un marco de normas que permite su regulación y que al ser sustentadas con un valor dejan de ser de carácter arbitrario y son asumidas libremente (Castro, 2004).

Infancia

Concepto

La Real Academia Española (RAE) ha definido en su diccionario a la infancia como “periodo de la vida humana desde el nacimiento hasta la pubertad” (Real Academia Española, 2024); mientras que tomando en cuenta la etimología del vocablo latino *infans*: “incapaz de hablar” da un punto de partida para asignar una incapacidad o una falta en comparación con los adultos. Sin embargo, otra perspectiva de esta etapa la brinda el saber griego que en su entendimiento de los niños utilizaban la palabra *país*: “el que recibe alimento” o *néos*: “el nuevo” (Kohan, 2007).

Pueden observarse dos vertientes en las que los infantes han sido considerados como faltos de experiencia debido a los pocos años de vida y también como la oportunidad de educación para los futuros adultos de acuerdo con lo que se espera de la sociedad en la que viven.

Faas (2018) cita a Ariès (1960) para visualizar la contemporaneidad del concepto de infancia que se tiene hoy en día como una categoría socio-histórica diferente a la que se tenía antaño, donde no era considerada una etapa con particularidades y que los niños fueron considerados como hombres en miniatura y en un momento específico entraban al mundo adulto con responsabilidades tales como el trabajo y la emancipación de sus padres. Esto cambia con la introducción del concepto de familia moderna y modelos capitalistas que se extendieron en las clases populares; donde el concepto de infancia se reconoce debido a la asistencia de los adultos en la educación y la preocupación por su crecimiento, teniendo así, un papel dominante sobre los niños. Es el Estado el encargado

de brindar a este sector la protección y la disciplina con políticas públicas obligatorias manifestadas en la Convención Internacional sobre los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes en 1989.

Faas (2018) sostiene que un pilar importante en la identidad infantil es la educación puesto que ésta será el puente que va a conectar la infancia con el mundo adulto y a su vez les brindará las herramientas que necesitan para hacerle frente al mundo exterior fuera del núcleo familiar. Sin embargo, Historia de la infancia propone una perspectiva en donde el cambio en la historia de la infancia se da a través de las transformaciones psicogénicas de la personalidad dentro de las relaciones entre padres e hijos (Santiago, 2007).

En dicha obra, DeMause (1982) propone que la concepción de la infancia fue modificándose de acuerdo con las formas de crianza compuestas por las relaciones paterno-filiales que clasificó desde el infanticidio en la antigüedad hasta, el abandono, ambivalencia, intrusión, socialización y ayuda a mediados del siglo XX. Esta teoría tiene como base el acercamiento entre padres e hijos y propone que una generación de padres puede superar a la anterior con la prevalecía o extinción de determinadas costumbres en la crianza.

Ambos autores, aunque desde ángulos diferentes, han sido precursores de la investigación sobre la historia de la infancia y el concepto de niñez; investigadores que han estado de acuerdo o no, como el caso de Linda Pollock (1990) y Eduardo O. Ciafardo (1992) quienes haciendo énfasis en la generalización que hicieron dichos predecesores, tomaron como referencia diarios de padres e hijos que daban pauta de las relaciones de cariño que Ariès y DeMause omitían por coincidir en un trato casi brutal por parte de los padres, además de indicar a la infancia como un concepto presente antes del siglo XVIII. Mientras que Ciafardo además de consultar autobiografías y reportes escolares tomó en cuenta niños de diferentes estratos sociales para visualizar las diferencias que existían entre la infancia vivida en condiciones de pobreza, en sectores medios y de élite (Santiago, 2007).

Con lo anterior se muestra una conceptualización de la infancia como una construcción simbólica influida por una determinada organización social y económica, las pautas de crianza impuestas por la época, intereses políticos y avances científicos.

Sin embargo, es importante considerar su valoración como un fenómeno individual, una etapa determinada entre el nacimiento y la aparición de los primeros cambios hormonales que inician la pubertad marcada por la evolución motor, como cognitivo, social y afectivo (Faas, 2018).

Puesto que en el estudio de la infancia es imprescindible el reconocimiento de un proceso que no puede separarse del propio organismo; la psicología evolutiva se ha encargado de estudiar los cambios que experimenta el ser humano a lo largo de su vida centrándose en su conducta, en sus aspectos observables y los que no lo son directamente (Pérez & Navarro, 2011).

Los mismos autores indican que la también llamada psicología del desarrollo considera el desarrollo como los cambios progresivos de comportamiento que provoca el entorno y la cultura, organizados en el ámbito biofísico, cognitivo y socioafectivo para encontrar una normatividad sin dejar de lado las implicaciones personales de cada sujeto.

En el ámbito biofísico, se han estudiado dentro de la genética conductual las relaciones que hay entre el genotipo, entendido como el conjunto de genes que se heredan y el fenotipo, que son los rasgos observables. En este sentido, los especialistas han coincidido que incluso los atributos con un fuerte componente hereditario pueden llegar a ser modificados por la influencia de los componentes ambientales (Brown, 1999 citado en Pérez & Navarro, 2011) y cómo esto se traduce en las variaciones o diferencias entre sujetos de la misma especie.

Estudios como los hechos por Tellegen (Tellegen et al.) han distinguido las semejanzas y diferencias que presentaron parejas de gemelos criados en diferentes contextos; donde mostraron una predisposición genética a elegir factores semejantes en sus respectivos ambientes; mientras éstos les brindaran experiencias similares, desarrollarían hábitos, gestos y gustos parecidos. Sin embargo, también se remarca la

predominancia del ambiente socio político que podría desarrollarlos de forma totalmente diferente (Scarr & McCartney, 1983).

Por otro lado, Bussell et al. (1999) citado en Shaffer y Kipp (2007) menciona que si bien los hermanos, ya sean gemelos o no, son expuestos a un ambiente familiar similar en cuanto a intereses y valores es inevitable que también se enfrenten a experiencias no compartidas que los harán potencialmente distintos uno de otro; teniendo en cuenta el trato de los padres de acuerdo con el sexo y a la edad, así como la interacción entre los mismos hermanos (Rowe, 1994). Lo anterior demostrado con entrevistas hechas por Daniels y Plomin (1985) a parejas de hermanos adolescentes donde indicaban cierto trato diferenciado por parte de padres y maestros hacia cada uno, experiencias distintas que reflejaban personalidades distintas; un trabajo que revela la influencia de experiencias no compartidas en las influencias ambientales (Dunn & Plomin, 1990).

Gottlieb (1991) resume que el genotipo y el ambiente al que está expuesto un individuo interactúan para producir las variantes de su desarrollo. Sin embargo, los críticos de la genética conductual expresan la necesidad de delimitar el término “ambiente” y la forma de medir su influencia en la conducta de un sujeto (Bronfenbrenner & Ceci, 1994).

Desarrollo Cognitivo en la Infancia

Para abordar el desarrollo cognitivo, es necesario mencionar las premisas de Piaget (1971), que refiere que la inteligencia es una adaptación constante a la realidad, en este caso, por parte del niño y que independientemente del momento en el desarrollo por el que esté transitando, se producirá un asimilación y acomodación para lograr dicha adaptación (Faas, 2018).

Teniendo en cuenta lo anterior, se propone que la adaptación del niño; así como las acciones y pensamientos que tiene responden a una necesidad, un móvil que puede ir desde una necesidad elemental hasta un interés particular que es expresión de un desequilibrio o cambio en el ambiente en donde el organismo trata de reajustarse (Piaget, 1964).

Cuando el exterior e incluso el mundo interior de un sujeto se transforma, las conductas nuevas restauran el equilibrio, pero también tienden a un equilibrio más estable del que tenía antes del desequilibrio; así es como la vida humana se desarrolla a través de la estructura de reajuste y equilibramiento en continuidad. Mecanismo que implica la asimilación progresiva del ambiente y mediante órganos psíquicos es incorporado a las estructuras ya construidas para acomodarlo a los objetivos externos (Piaget, 1964).

Habiendo propuesto Piaget que la inteligencia es una función que le permite a un organismo adaptarse al entorno, reconoce al niño como constructivista, es decir, que opera sobre los nuevos objetos y situaciones con el conocimiento disponible para así comprender sus características fundamentales acorde con la madurez del sistema cognoscitivo (Shaffer & Kipp, 2007).

Tabla 1

Etapas de desarrollo cognitivo de acuerdo con Jean Piaget

Estadio	Sensoriomotor (Nacimiento-2 años)	Preoperatorio (2 años-6,7 años)	Operatorio concreto (6,7 años-11,12 años)	Operatorio formal (11, 12 años en adelante)
Características	Los bebés aprenden a través de la actividad sensorial y motora, en interacción con el medio.	El niño desarrolla un sistema de símbolos y representa el mundo a través de percepciones de la realidad objetiva.	Construcción de operaciones lógicas y de transformación, nociones de conservación y reversibilidad.	Desarrollo del pensamiento hipotético, deductivo, abstracto y formal.

(Piaget, 1964).

Por su parte, Vygotsky (1995) formula su teoría sociocultural que postula el desarrollo cognoscitivo como un proceso estrechamente relacionado con la cultura del sujeto y lo que su cultura le provee en cuestión de creencias, valores y las herramientas para la adaptación intelectual. Propone cuatro niveles de interacción con el ambiente por parte del niño: el ontogenético que implica el desarrollo a lo largo de la vida, el microgenético como los cambios ocurridos en tiempos breves, el filogenético entendido como los cambios trascurridos en tiempo evolutivo y finalmente el desarrollo sociohistórico que contempla los cambios en la cultura (Siegler y Jenkins, 1989). Para él, los procesos culturales interactúan con los mecanismos biológicos para resultar en la complejidad de las estructuras psicológicas, siendo el cerebro el órgano primordial que fundamenta su funcionamiento en las relaciones que el individuo tiene con el mundo.

En este tenor, se propone que las funciones psicológicas elementales como la percepción o memorización dependen de la estimulación que reciban del entorno, mientras que las funciones psicológicas superiores como el razonamiento abstracto dependen de la autorregulación como una propiedad interna del niño; a comparación de la estimulación intersíquica de las primeras. Haciendo uso de símbolos y esquemas que se asocian, se genera la comprensión del lenguaje que a su vez funge como la herramienta indispensable para la composición mental del sujeto (Vygotsky, 1981).

Gracias a las teorías precursoras de investigadores como los dos anteriores, se ha podido visualizar el desarrollo humano como un proceso que cuenta con diversos elementos del ambiente y propios del sujeto, en este caso del niño, que le proporcionan las herramientas necesarias para adaptarse a su medio. Para esto, es necesario haber desarrollado cambios en la conducta a través de práctica y experiencia que sean perdurables (Shuell, 1986), definición de aprendizaje que tiene por criterio el cambio conductual y que, dentro de un acercamiento cognoscitivo, es evaluado a partir de las expresiones, escritos y conductas que se infieren de una adquisición de habilidades, conocimientos y creencias que no se relevan abiertamente (Schunk, 1997). El mismo Schunk, menciona la consideración que tienen las teorías conductuales sobre el aprendizaje, como la formación de asociaciones con respuestas en función de consecuencias reforzantes o aversivas (Skinner, 1953 citado en Faas, 2018); mientras

que las teorías cognoscitivas se focalizaron en la adquisición de estructuras mentales y el procesamiento de información con lo que implica, como organización, almacenamiento, etc.

Los instrumentos psicológicos de los que dispone un sujeto para organizar la realidad; como nociones de conservación, memoria y aprendizaje, constituyen una manifestación del proceso de desarrollo psicológico que implica también las variaciones que estos instrumentos producen en la construcción de la realidad y que posteriormente generarán modificaciones en la forma de actuar (Delval, 1998). Cada niño es capaz de recibir información del exterior a través de los sistemas con los que dispone y así interpretar su entorno, para que junto con su propia actividad sobre éste, vaya construyendo una imagen del mundo influenciada también por la cultura donde se encuentra, gracias a estas experiencias puede tener una representación de la realidad (Delval, 1998).

El contexto en el que se encuentra el niño, así como estas experiencias que adquiere gracias a él van formar a los niños, dejando de lado las tendencias que fueron consideradas innatas, Watson (1913) citado en Shaffer y Kipp (2007) propone que la base del desarrollo son las asociaciones aprendidas entre los estímulos del ambiente y las respuestas visibles del sujeto, las cuales llamó hábitos; entendiendo el desarrollo infantil como un proceso continuo de cambios conductuales y poniendo de manifiesto la responsabilidad que tienen los padres y personas significativas en la vida de los niños para moldearlo.

En la misma línea y como se mencionó con anterioridad, la teoría del desarrollo operante sostiene que el desarrollo del niño dependerá de los estímulos que reciba del exterior, es decir, de los reforzadores y castigos que reciba del entorno, entendidos como las respuestas consecuentes que hacen más probable que se repita o que se suprima una conducta, respectivamente. Esto poniendo énfasis en el carácter operante de este aprendizaje, es decir, las conductas respuesta que tiene el sujeto en determinadas experiencias con su medio y que, dependiendo de su refuerzo o castigo, se convertirán en hábitos (Skinner, 1953 citado en Shaffer & Kipp, 2007).

Aproximadamente a partir de los 14 meses, los bebés son capaces de diferenciar acciones accidentales de las que son intencionales, las cuales van a imitar en un contexto de aprendizaje (Carpenter et al., 2005), lo que da cuenta de una concepción temprana de intencionalidad que servirá como base u origen de la llamada teoría de la mente en los humanos (Tomasello, 1999).

La teoría de la mente implica el desarrollo de competencias cognitivas que le permiten al sujeto identificar y predecir el comportamiento de otros por medio de inferencias, una especie de psicología natural (Humphrey, 1983) que también le facilita el entendimiento y explicación de su propio comportamiento. Esto a través la capacidad de atribución de las creencias falsas, entendidas como las inferencias de lo que siente o piensa otra persona que va en contra del estado de las cosas y de su propio conocimiento sobre él, haciendo una distinción entre su propia representación de la situación y la situación real. Infiere la creencia de otra persona “contra los hechos”, y le atribuye una creencia falsa para predecir lo que hará en función de ésta.

Posterior a que el infante identifica la intencionalidad de una conducta, alrededor de los tres años, existen los primeros indicios, de forma implícita, de que comprende los deseos e intenciones de otros al poder dar información falsa a un adversario durante un juego de pistas (Clements & Perner, 1994) y así generarle una creencia falsa. Más o menos a partir de los 4 años, el niño es capaz de hacer atribuciones de estados mentales como lo demuestra la prueba de Wimmer y Perner (1983) donde se le presenta a los niños una situación en donde Sally pone su canica en una cesta y sale de la habitación; después entra Ana y cambia la canica a su caja mientras Sally no está. Se le cuestiona al niño en dónde buscará Sally su canica al regresar: en la cesta o en la canasta; en este tenor, el infante debe independizarse de su propio conocimiento sobre la situación e inferir el estado mental de Sally en donde ella no es consciente del cambio y llegar a la suposición de que buscará donde cree que está (Núñez, 1993).

Esto supone que los niños contarán con las herramientas cognitivas que los ayudarán a desempeñarse de mejor manera en un contexto social pues contribuye a la cooperación social y mejor comprensión de los puntos de vista de otras personas (Slaughter et al., 2002); sin embargo, también se ha asociado la teoría de la mente con

los comportamientos negativos como el bullying, encontrando que los agresores suelen tener una alta comprensión de las consecuencias de sus actos sobre las emociones de sus víctimas aunque no muestren empatía (Sutton et al.,2003).

Desarrollo Afectivo

A partir de la interacción de un bebé con la actividad de los padres por medio de la búsqueda de del contacto y vinculación, se comienza la formación del apego; interacción caracterizada por códigos, interés y afecto con el fin de satisfacer las necesidades básicas del infante. En este sentido, se comprende al apego como la relación o lazo que el niño establece con cada persona de su círculo cercano y que lo incentiva a buscar el contacto con ellas, especialmente el sensorial (López, 2014). Esta búsqueda de contacto puede observarse a través de conductas de llamada, de contacto íntimo, de vigilancia y conductas motrices de aproximación: llantos, visualización a distancia y estiramiento de brazos respectivamente, por mencionar algunos ejemplos. Así mismo, tiene como característica la reciprocidad, durabilidad y continuo cambio que estas manifestaciones presentan a lo largo del desarrollo del niño tomando en cuenta sus nuevas capacidades (Santos, s.f.).

Sears (1963) y algunos otros psicólogos del desarrollo direccionaron al apego como un condicionamiento donde el niño aprende a asociar la proximidad de su cuidador con la disminución de sus necesidades primarias como el hambre.

Posteriormente, se ha identificado a esta satisfacción de necesidades como una base para la formación de primeros vínculos. Desde el nacimiento, el bebé cuenta con conductas que mantienen cerca a sus padres con el objetivo de sensibilizarlos hacia su cuidado y protección para que pueda sobrevivir, y a su vez estas conductas refuerzan el mantenimiento de cercanía física en un proceso bidireccional (Bowlby, 1973). El apego que internalice el niño será un esquema que usará para interpretar, responder y predecir la conducta de sus cuidadores, aunque, éstos modificarán su conducta posterior; como lo visto en casos donde la madre no puede ofrecer los cuidados adecuados a su hijo si padece alguna enfermedad y cuando se recupera, tiene dificultades en su vínculo haciendo que este rechazo complique a su vez la actitud solícita de la madre (Bretherton,

1992). Esta comunicación bidireccional es uno de los factores que determinan el desarrollo emocional del niño, pues no puede alcanzar sus metas interactivas cuando existe una falla en el sistema de comunicación recíproca con sus cuidadores primarios (Tronick, 1989).

De forma puntual, las relaciones que se desarrollan con el apego ayudan a direccionar la estimulación que el niño tiene con otros ambientes, así como el intercambio que tiene en éstos; además de influir en la comunicación que tendrá con los demás: sistemas de comunicación que mediatizarán las posteriores relaciones afectivas (López, 2014).

El mismo López (2014) ha hecho énfasis en el papel que desempeña la unión afectiva con otros en la construcción de la conducta prosocial. Cuando una figura poderosa de apego es también un modelo de identificación, el niño interiorizará el modelo para buscar ser parecido a él y no perder su aprobación y afecto a través de imitación de las conductas que observa. Esto favorece las experiencias de empatía, pues es en determinada medida que la cultura interviene y estimula al niño en relación con el estado de madurez con el que cuenta (Gesell & Ilg, 1960).

Cuando comienza a caminar, los padres transmiten al niño el significado cultural por medio de su inclusión en la vida social de la familia recibiendo instrucciones directas y la mayoría de las veces por medio de la observación e imitación de las actividades hechas por los adultos, como en los casos donde se integra al niño en la hora de la comida y comienza a imitar gestos que observa en los demás. Además, en otras situaciones los niños buscan señales emocionales en sus progenitores para saber si una situación es segura o no, por medio de lo que se conoce como referenciación social, que, junto con la atención selectiva, son herramientas que los padres usan para enseñarle a su hijo los valores de su cultura (Craig & Baucum, 2009).

A partir de esta referenciación y la posterior conducta del niño, los padres le brindan una retroalimentación que le ayuda a ver cómo esta conducta influye en los demás y favorece la sensibilidad a las necesidades ajenas, sin embargo, Wellman et al. (2001) hacen referencia de que es a una edad aproximada de 3 a 4 años en la que los

niños comprenden de forma más clara cómo lo que creen y desean impacta en la conducta de los demás.

Cuando un niño es reforzado con elogios cuando realiza una conducta buena hacia alguien más, es más probable que desarrolle una conducta prosocial, es decir, comportamientos en los que ayuda, comparte o coopera con el fin de beneficiar a otros (Craig & Baucum, 2009); lo cual no sucede sin un proceso de aprendizaje previo en donde vincula su reacción al ver a otro sufrir con la forma en la que él mismo es tratado cuando necesita ayuda y lo manifiesta a través de las conductas de calma y consuelo que ha observado (Radke-Yarrow et al., 1983).

Socialización

A partir de las interacciones que el niño tiene con sus padres, aprende de los distintivos que tiene su cultura que le va a permitir integrarse en la sociedad: valores, creencias y normas que se ajustan a ésta, teniendo a la familia como primer escenario de socialización (Musitu & Cava, 2001). Según Musitu y Allatt (1994), la socialización en la familia es un proceso de aprendizaje en donde los niños asimilan actitudes, costumbres, necesidades y patrones de conducta que le permitan adaptarse al ambiente por medio de las interacciones de forma explícita, y de forma implícita a través de observación, modelado, y ensayo-error (McCall & Simmons, 1982).

En este sentido, Grusec y Davidov (2010) identificaron cinco dominios de la socialización que la familia provee en su interior:

- Protección, en donde se busca la generación de un entorno seguro con apoyo emocional que le permita al niño generar una adecuada regulación emocional, capacidad para hacer frente al estrés y preocupación por la angustia de los demás en un sentido de empatía.
- Reciprocidad mutua a través de las respuestas sensibles a las necesidades del niño que puede predecir su cooperación voluntaria.
- Control, en un sentido en el que se exige que los niños cumplan con las directivas de sus padres en un contexto de sensibilidad.

- Aprendizaje guiado, implicando que padres e hijos lleguen a un entendimiento en las tareas a partir de la zona de desarrollo próximo y fomentando su autonomía.
- Participación en grupo, donde los padres incentivan la participación de sus hijos en rutinas e influencias específicas.

Otro agente de socialización en los niños es la escuela, que tiene la finalidad de contribuir a la adquisición de habilidades necesarias para adaptarse a objetivos grupales y desarrollar los valores sociales que se esperan de acuerdo con el ejercicio de la ciudadanía (Wentzel & Looney, 2007).

A partir de estas interacciones verbales y no verbales que el niño tiene en su vida cotidiana, adquiere un sentido de pertenencia e identidad que lo ayudarán a consolidar su personalidad más adelante; además de construir en él los códigos de control social como las normas y reglas de acuerdo con su contexto cultural.

Así mismo, la Teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura menciona que los individuos aprenden de la experiencia directa pero también a través de la observación y de lo que escuchan por parte de los demás (Ramírez, 2013). Establece que el comportamiento humano es el resultado de la interacción entre los factores personales, las influencias ambientales y la conducta observable; variando su influencia a partir de las propias personas y el entorno (Dahab et al., 2016), denominándolo *modelo de determinismo recíproco* (Bandura, 1977) debido al concepto de causalidad y a la acción mutua entre los eventos.

En este sentido, es importante remarcar que dependiendo del punto en el que se comience el análisis de una interacción, un comportamiento puede considerarse un factor situacional (influencia ambiental) y viceversa; aparte de concebir a los factores personales no como rasgos de personalidad estáticos, sino como cogniciones dinámicas acerca de uno mismo y del medio que se verifican a través de la información que proviene de las acciones de los demás, de las propias y de la que se obtiene por medio del pensamiento inferencial (Alarcón, 2012).

En 1965, Bandura realizó un experimento con el fin de evidenciar que las conductas son aprendidas y se pueden adoptar sin haberlas realizado antes o sin haber

sido reforzadas (Ramírez, 2013), que consistió en mostrar a varios niños preescolares un video donde se observaba a un adulto golpeando e insultando al muñeco Bobo (juguete inflable con arena), otro grupo observó a un adulto jugando tranquilamente con el muñeco y al tercer grupo de control no se le mostró nada. Posteriormente, fueron conducidos de forma individual a la habitación donde se encontraba para analizar la conducta que ejecutarían; se reveló que los grupos expuestos a los videos imitaron con precisión la conducta del modelo que observaron; esto sin ver un refuerzo hacia ellos o hacia el modelo (Mejía, 2015).

De acuerdo con el modelamiento propuesto por Bandura (1987), se plantea dos formas de adquisición de conductas:

1. La experiencia directa como la forma de aprendizaje más rudimentario, en donde después de un proceso de reforzamiento diferencial se seleccionan formas de respuesta con base en el éxito que tuvieron, descatando las ineficaces.
2. El aprendizaje por medio de los modelos, que sirven como guía para observar cómo se efectúa una conducta nueva, adquiriendo representaciones simbólicas de las actividades que realiza en modelo (Bandura, 1987).

Debido a que este aprendizaje se adquiere a través de la observación de las conductas de los demás, Albert Bandura lo llamó *aprendizaje vicario*, que sirvió como punto de partida para considerar las conductas que los niños adquieren a partir de del entorno que observan, especialmente en sus padres y en medios como la televisión o el internet actualmente (Jara et al., 2018).

Para Cloninger (2003), Bandura consideró cuatro procesos que intervienen en el aprendizaje:

- Procesos de atención: Se necesita observar algo para poder aprenderlo aunado a las características resaltantes del modelo observado que harán más fácil captar la información que ingresa.

- Procesos de retención: Representaciones mentales que por medio de la imaginación permite que la información se fije, se almacene y pueda ser recuperada con facilidad.
- Procesos de reproducción motora: Con base en la codificación recordada, se reproducen las conductas modeladas para ejecutarlas de acuerdo con lo aprendido.
- Procesos motivacionales: Para que se evoque la información y se reproduzca la conducta almacenada, es necesario el deseo de realizarla (Cloninger, 2003).

Cuando un niño observa a un modelo realizando determinada actividad, le hace pensar que también es capaz de hacerlo y querrá imitarlo; situación que aumenta cuando se acompaña de persuasión verbal, es decir, se le anima a realizarlo (Jara et al., 2018).

En este sentido, la teoría abarca al aprendizaje en relación con la ejecución de conductas y las interacciones recíprocas entre personas de acuerdo con ambientes específicos (Shunk, 2018), además de poner énfasis en la información que se clarifica y va tomando sentido cuando se relaciona con los conocimientos que, en este caso el niño, ya posee; proceso que se conoce como aprendizaje significativo (Londoño & Calvache, 2010).

Desarrollo Moral

Piaget (1974) menciona en su libro *El criterio moral en el niño* que, en la implementación y práctica de reglas en los niños, intervienen de manera importante los elementos de obligación y obediencia desde el momento en el que existe relación entre mínimo dos individuos, es decir, desde que existe una sociedad. A partir del momento en el que los adultos por los que un niño siente respeto imponen rituales específicos, se muestra la regla a la que está sometido el grupo social, en primera instancia desde el simbolismo del mundo individual del niño para borrar su fantasía personal y así tendrá que elaborar imágenes obligatorias y comunes de acuerdo con un código general; de esta manera convierte símbolos en signos. Sin embargo, hasta aproximadamente los 6 años, no se encuentran en el mismo plano de igualdad que los adultos y utilizarán lo que pueden captar de la realidad social dentro de un esquema de egocentrismo compartido.

Alrededor de los 7 u 8 años, los niños comienzan a buscar, inicialmente en el juego, la necesidad de un acuerdo en común para generar interés en el establecimiento de regla por regla entre pares cuando se encuentran en una etapa de 10 a 12 años aproximadamente.

Aunque Durkheim (1925) considera la moral como imposición de los adultos al niño en representación del grupo en un tenor de educación tradicionalista en donde los primeros principios morales son externos al sujeto; Piaget la contempla como una escuela activa que se basa en la autogestión del niño hacia una moral racional.

Así como los niños buscan un punto común en la conceptualización de las reglas entre pares, se pretende identificar a la moral, desde un origen de deseabilidad del deber y del bien, como un conjunto de relaciones entre individuos y no como una “cosa” que se encuentra fuera de ellos y definida por el “sistema de perspectivas que hacen posible el paso de un punto de vista a otro y que permiten el establecimiento de una representación objetiva”, adecuando las que son distintas sin comprometer la coherencia del conjunto (Piaget, 1974).

A partir de los trabajos de Piaget, Lawrence Kohlberg propone un desarrollo a través de estadios que es independiente de sus experiencias individuales y su cultura, y que, contrario a un aprendizaje en la primera infancia, es resultado de un juicio racional maduro (Barra, 1987). De acuerdo con Kohlberg, “el juicio moral es un proceso que permite reflexionar sobre los propios valores y ordenarlos en una jerarquía lógica, especialmente cuando se enfrenta a un dilema moral”, que se ejerce ante los conflictos morales que se presentan en la vida diaria (Hersh et al., 1984).

Kohlberg (1978, citado en Barra, 1987) identifica los estadios como las diferencias cualitativas en las estructuras cognitivas que intervienen en la interacción del organismo con el ambiente que se integran de forma jerárquica hasta la fundamentación de los juicios morales en este caso; y que, en este tenor, se clasifican en niveles:

Nivel Preconvencional

El niño responde hacia las normas que la cultura dicta a partir de lo que denomina como bueno o malo, interpretándolas de acuerdo con las consecuencias que tiene para

sí y que ve como algo externo. Este nivel se compone por un primer estadio de orientación de castigo de obediencia que determinan la maldad o bondad inculcado por el poder del otro sin considerar el valor humano. El segundo estadio es sobre la orientación instrumental y relativista que implica reciprocidad interpretada de una forma física y pragmática y no por justicia (Mifsud, 1980).

Nivel Convencional

El niño basa su valor moral a través del respeto por las expectativas de la familia, una conformidad con el orden social y con la identificación grupal y responde a la ejecución de un rol y aprobación que recibirá con base en esto. Se compone del estadio de la concordancia interpersonal donde la buena conducta es la que ayuda a los demás y es aprobada por ellos; además del cuarto estadio de la orientación de la ley y del orden que implica una conducta dirigida hacia el cumplimiento del deber y el respeto por la autoridad con el fin de mantener el orden social (Mifsud, 1980).

Nivel Postconvencional

El valor reside en un esfuerzo por definir principios con aplicación universal más allá de una autoridad o un grupo y su identificación; más bien implica una conformidad de sí mismo con criterios compartidos. Se compone de un estadio de orientación legalista del contrato social donde la acción correcta proviene de un reconocimiento de valores personales y su consenso hacia los criterios que son aceptados en la sociedad; y finalmente se llega al sexto estadio sobre la orientación por principios universales y éticos que conlleva una forma de actuación a través de la conciencia de principios abstractos y autoescogidos apegados al entendimiento lógico y la universalidad apegados al respeto por la dignidad humana (Mifsud, 1980).

Para el desarrollo moral influye de igual forma el desarrollo cognoscitivo que avanza paralelamente: desde el nivel pre operatorio que basta para el razonamiento de la perspectiva preconvencional hasta la perspectiva post convencional basadas en las operaciones formales avanzadas (Hersh et al., 1984). Singer (citado en Bailón, 2011)

también identifica la importancia de considerar el desarrollo cognitivo a la par del desarrollo moral como procesos paralelos y que el primero no está vinculado a la moral, pues un sujeto puede poseer el desarrollo de la sexta etapa y comportarse según lo que postula la quinta y viceversa. Además de la relación que puede tener el reconocimiento moral con el reconocimiento social dando como resultado comportamientos “hiper-moralista”.

De forma similar a la teoría del aprendizaje de Piaget, se propone que el desarrollo moral involucra un mecanismo de equilibración para pasar de un estadio a otro; es decir, cuando un sujeto percibe que las estructuras con las que cuenta ya no son adecuadas para la realidad social en la que se encuentra, trata de construir un nuevo modelo a partir de la integración de lo que ya conoce. Por otro lado, la participación social y asunción de roles es de suma importancia en el desarrollo moral, pues el sujeto se siente responsable en su ámbito social y es influido por su cultura que marca su ritmo de desarrollo desde un estadio a otro (Barra, 1987).

Es igual de relevante tomar en cuenta el relativismo histórico al que está sujeta la moral dado que conforme avanzan las décadas, comportamientos que no se consideraban amorales, actualmente no se pasan por alto, como la esclavitud. Además de tener influencia las escalas de valores morales en un mismo momento histórico, pero dentro de una sociedad distinta (Bailón, 2011).

Ahora bien, hasta este momento se ha abordado a la moral desde un ideal que responde a los valores y los derechos humanos hacia un cultivo de la humanidad; sin embargo, Pineda (2019) hace referencia de la falta de una inclusión de los animales no humanos que históricamente han estado ajenos a la consideración moral y que tampoco se pretende humanizar al considerarlos con los mismos problemas y necesidades de los llamados “animales humanos”, así que plantea el concepto de vulnerabilidad como una alternativa para fundamentar su inclusión en la consideración moral; concepto que autores reconocen como fundamental para favorecer la empatía hacia seres que los sujetos reconocen como indefensos (Díaz, 2019).

En los años setenta, Godlovitch et al. (1972), citado en Dorado (2012) examinan por primera vez en un trabajo escrito y publicado el concepto de especismo, entendida como la discriminación basada en la especie; en donde proponen posturas que toman en

cuenta la capacidad cognitiva de los organismos para su consideración moral y posturas que proponen la misma desde un criterio de sintiencia.

Después de ellos, le siguieron más trabajos exponiendo diferentes puntos de vista del concepto de especismo dirigido al uso de los animales como fuente de alimento o como parte de la experimentación científica. Algunos autores rechazan la consideración moral hacia los animales debido a la ausencia de un modelo racional que les permita definir el concepto de futuro e intereses que se puedan expresar por medio del lenguaje; mientras que otros los identifican como moralmente considerables por ser sintientes y tener un entendimiento del futuro dirigido al no querer sufrir y el interés por vivir (Dorado, 2012).

Sin embargo, la sociedad actual se encuentra inmersa en una relación mayormente utilitaria de los animales a través de un sistema industrializado de productos de origen animal exceptuando tipos de carne en específico que no corresponden a la experiencia occidental en donde es un tabú consumir carne de perro, por ejemplo (Joy, 2013). Es en esta línea en donde se encuentra el lado opuesto de esta relación, pues en gran parte de los países occidentales ha aumentado el número de hogares que cuentan con animales como mascotas o animales de compañía (Serpell, 2016) que se vuelven una parte importante en una familia y en donde se establecen relaciones profundas (Joy, 2013).

Esta aparente incongruencia puede generar malestar moral en la mayoría de las sociedades desde hace cientos de años, de ahí la necesidad de generar rituales compensatorios al cazar animales para el propio consumo, por ejemplo. Aun así, se ha implementado de forma estructural una anestesia emocional que permite una desconexión emocional entre los animales de consumo y los de compañía, y con ello, una actitud diferente en cada caso debido a una serie de mecanismos de defensa que permiten un distanciamiento de la propia experiencia, así como las emociones que conlleva y que eventualmente pueden servir para permitir la violencia (Joy, 2013).

MÉTODO

Objetivo general

Describir la actitud hacia el bienestar animal de los estudiantes de educación primaria.

Objetivos específicos

Describir las posibles diferencias respecto a la actitud hacia el bienestar animal entre hombres y mujeres.

Describir las diferencias en la actitud hacia el bienestar animal entre estudiantes con mascota y los que no la tienen.

Hipótesis

Hi1: La mayoría de los y las estudiantes expresan una actitud favorable hacia el bienestar animal.

Hi2: Existen diferencias estadísticamente significativas respecto a la actitud hacia el bienestar animal entre hombres y mujeres

Hi3: Existen diferencias estadísticamente significativas en la actitud hacia el bienestar animal entre los que tienen y no tienen mascotas.

Tabla 2

Definición conceptual y operacional de las variables

Variable	Definición conceptual	Definición operacional
Edad	Tiempo que transcurre desde el nacimiento de un individuo hasta necesitar su estimación en años, meses y días; o	Medición de edad cronológica.

	hasta su muerte (Prieto et al., s.f.).	
Sexo	Conjunto de componentes biológicos (genes, hormonas) que se manifiestan de forma psicosocial (afectividad, deseo) (Fernández, 2010).	Autoidentificación con pregunta extra en la escala ABA.
Actitud	“Predisposición aprendida a responder de manera constantemente favorable o desfavorable con respecto a un objeto determinado” (Fishbein & Ajzen, 1975, p. 6).	De acuerdo con el objetivo de la investigación, se toma en cuenta la Escala de actitud hacia el bienestar animal (ABA) desarrollada por Mazas (2017), la cual considera los aspectos cognitivos, afectivos y conductuales de las actitudes descritas por Ajzen (2005).
Bienestar animal	Expectativas del estado físico y mental de un animal a partir de las condiciones en las que debe de estar cuando se encuentra bajo el resguardo del ser humano (Organización Mundial de Sanidad Animal, 2025).	Ausencia de heridas, desnutrición, enfermedades y miedo; así como presencia de conductas normales acorde a su especie (exploración, juego) y acceso a un ambiente adecuado.

Participantes

A través de un muestreo probabilístico aleatorio (Porrás, 2014) se seleccionaron a 220 participantes, de los cuales 50.9% (112) son niñas y el 49.1% (108) son niños en un rango de edad de 9 a 13 años pertenecientes a dos escuelas primarias públicas del municipio de Zinacantepec en el Estado de México.

Los criterios de inclusión incluyeron estar dentro de este rango de edad, asistir a una escuela pública del municipio de Zinacantepec y contar con la autorización de los padres de familia o tutores. Los de exclusión fueron no estar en ese rango de edad, no pertenecer a una escuela pública de esta zona y no querer participar; además, se eliminaron los instrumentos que no fueron completados, o no contaban con los datos demográficos solicitados.

Diseño de investigación

El presente se trata de un estudio transversal con alcance descriptivo, con un muestreo aleatorio simple de acuerdo con la probabilidad que tuvo cada miembro de ser elegido.

Instrumentos

- Se aplicó a los alumnos una breve ficha de datos demográficos que incluye edad, sexo e información sobre si tienen una mascota o no, actualmente. No se solicitó nombre.
- La actitud hacia el bienestar animal fue medida con la Escala de Actitud hacia el Bienestar Animal (ABA) desarrollada por Mazas (2017) y validada en México por Monzalvo et al. (2021), la cual considera los aspectos

cognitivos, afectivos y conductuales de las actitudes descritas por Ajzen (2005). Se trata de un instrumento conformado por 18 ítems con una escala de respuesta tipo Likert desde el punto 1 (totalmente de acuerdo) hasta el punto 4 (totalmente en desacuerdo) que presenta oraciones redactadas en posiciones favorables o desfavorables. Queda conformada por dos subescalas: cuidado y protección animal; y no maltrato animal.

El bienestar animal considera aspectos relacionados con actitudes hacia los animales desde su dimensión cognitiva, emocional y comportamental. La escala ABA demostró una validez de constructo y un índice de consistencia interna aceptable (α de Cronbach: .90) e índices de confiabilidad adecuados en sus sub escalas ($\alpha \geq .88$), indicando su pertinencia para evaluar la actitud hacia el bienestar animal.

Procedimiento

Se visitó cada institución educativa para solicitar autorización de la aplicación del instrumento, así como el consentimiento de padres de familia. La aplicación se hizo de forma física asistiendo a los salones de clase con el respectivo asentimiento informado y la explicación del objetivo de la investigación, informando de la respectiva confidencialidad de sus datos personales.

RESULTADOS

Después de la aplicación del cuestionario, los datos obtenidos fueron transferidos al programa estadístico IBM SPSS 30, haciendo uso de la estadística descriptiva para identificar frecuencias y medias de las variables sociodemográficas solicitadas a los participantes: edad, sexo, tenencia de mascota, su tiempo con ella y tipo de animal con el que los estudiantes tienen contacto.

En la Tabla 3 se presenta el total de participantes de la muestra, compuesta por 112 mujeres (50.9%) y 108 hombres (49.1%), haciendo un total de 220 estudiantes (Figura 1).

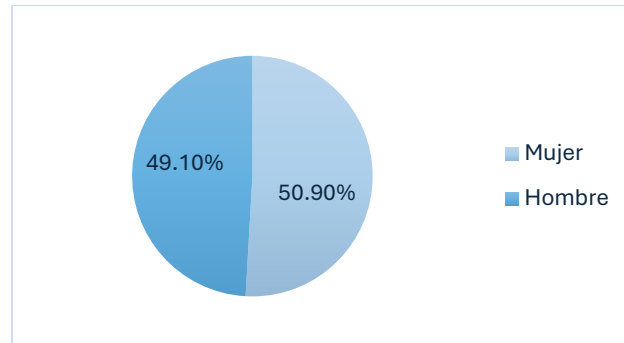
Tabla 3

Frecuencia de hombres y mujeres dentro de la muestra

Mujer	112	50.9
Hombre	108	49.1
Total	220	100.0

Figura 2

Porcentaje de las frecuencias de hombres y mujeres en la muestra



En la muestra, los participantes oscilaron en un rango de edad desde los 9 años, siendo la mínima, hasta los 13 años. Esto de acuerdo con las propiedades del cuestionario ABA especificado para una población que cursa educación primaria media-alta. El promedio de edad de los estudiantes que participaron es de 10.63 años (Tabla 4).

Tabla 4

Descriptivos de las edades de los participantes

	N	Mínimo	Máximo	Media
Edad	220	9	13	10.63

En la Tabla 5 se muestra el porcentaje de participantes que reportaron tener una mascota hasta el momento de la aplicación, donde 186 estudiantes de los 220 contestaron que sí (84.55%) y 34 estudiantes (15.5%) contestaron que no. Esto es, la mayoría de los niños que participaron tienen contacto con un animal de compañía (Figura 3), lo que coincide en gran medida con lo mencionado por el INEGI en su último censo, en donde más de la mitad de la población (69.8%) encuestada refiere tener un tipo de mascota.

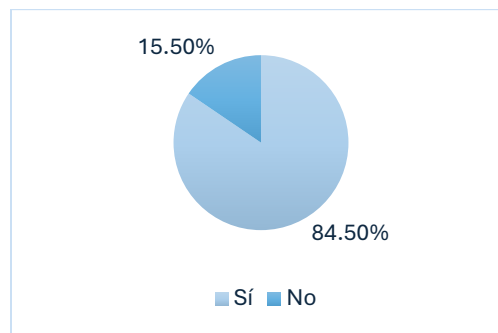
Tabla 5

Frecuencias de los participantes que tienen y no tienen mascotas

	Frecuencia	Porcentaje
Sí	186	84.5
No	34	15.5
Total	220	100.0

Figura 3

Porcentajes de los estudiantes que tienen mascotas y de los que no la tienen



En la Tabla 6 se identifica el tipo de animal con el que los niños de esta muestra conviven más, siendo el perro (55.9 %) el animal más común, seguido por el gato (15.9%). La mayoría de los participantes tienen interacción con animales que se consideran domésticos o de compañía.

Tabla 6

Frecuencias de las especies con las que los participantes conviven

	Frecuencia	Porcentaje
Perro	123	55.9
Gato	35	15.9
Ninguno	33	15.5
Gallo	4	1.8
Pez	3	1.4
Conejo	3	1.4
Cuyo	3	1.4
Ave	2	.9
Hámster	1	.5
Iguana	1	.5
Tarántul	1	.5
a		
Caballo	1	.5
Pato	1	.5

El cuestionario ABA se compone de dos dimensiones: Cuidado y protección animal integrado por 8 reactivos y No maltrato animal conformado por 10 reactivos; que juntas logran identificar una actitud favorable o no favorable hacia el bienestar animal.

En la Tabla 7 se muestra los reactivos de la dimensión de Cuidado y protección, así como la media de cada reactivo o frase. Es importante señalar que de acuerdo con las opciones de respuesta tipo Likert (1=Totalmente de acuerdo, 2=De acuerdo, 3=En desacuerdo, 4=Totalmente en desacuerdo) en esta dimensión, una media más cercana a la puntuación mínima (1) representa una actitud más favorable hacia el bienestar

animal. El reactivo con la puntuación más beneficiosa fue “Cuando tengo una mascota me gusta ser responsable y cuidarla” con una media de 1.24. Es decir, los estudiantes coinciden en mayor porcentaje el gusto o predilección por las tareas relacionadas con el cuidado de un animal de compañía.

Tabla 7

Medias de los ítems de la dimensión Cuidado y protección animal

	Mínim o	Máximo	Medi a	DE
Cuando tengo una mascota me gusta ser responsable y cuidarla	1	4	1.24	.533
En mi casa tratamos bien a los animales	1	4	1.43	.740
Me gustaría darles agua o comida a los animales de la calle	1	4	1.39	.912
Si veo que maltratan a un animal, es mi deber defenderlo	1	4	1.59	.731
En casa me han enseñado que debo respetar a los animales	1	4	1.45	.754
Cuando veo en un animal en la calle, quisiera ayudarlo	1	4	1.45	.777
Si no pudiera cuidar a mi mascota, lo daría en adopción	1	4	2.19	1.141
Me gustaría apoyar en una institución donde cuiden animales abandonados	1	4	1.50	.909
N válido (por lista)				

En la Tabla 8 se presentan las medias de los reactivos correspondientes a la dimensión de No maltrato. Al contrario de la dimensión anterior, las puntuaciones más cercanas al máximo de la puntuación posible (4) representa una actitud más favorable hacia el bienestar animal, puesto que indican mayor inclinación a estar en desacuerdo con conductas de maltrato. La frase con mayor puntaje y, por lo tanto, más beneficiosa fue “Las peleas entre animales son divertidas” con una media de 3.82. Por tanto, los participantes reportan estar en contra de obtener diversión cuando ven violencia entre animales.

Tabla 8

Medias de los ítems de la dimensión No maltrato animal

	N	Mínimo	Máximo	Media	DE
Cuando tengo una mascota en casa y ya no lo queremos, lo mejor es dejarlo en la calle	220	1	4	3.76	.524
Los animales no sienten cuando los golpeas porque son animales	220	1	4	3.57	.752
Los pájaros deben estar en jaulas para que la gente los pueda admirar	220	1	4	3.38	.714
Me divierto al ver que golpean a un animal	220	1	4	3.75	.668
Yo creo que, si un perro se porta mal, debes pegarle	220	1	4	3.42	.793

Los animales solo sirven para divertir a las personas	220	1	4	3.40	.824
Si un animal tiene garrapatas, lo mejor es tirarlo a la calle	220	1	4	3.66	.653
En mi casa le pegamos a las mascotas si hacen algo malo	220	1	4	3.35	.886
Los animales de la calle estorban y dan una mala imagen a mi ciudad	220	1	4	3.52	.796
Las peleas entre animales son divertidas	220	1	4	3.82	.449
N válido (por lista)	220				

Posteriormente, se obtuvo la media del total de cada una de las dimensiones (Tabla 9), donde la primera (Cuidado y protección) obtuvo un puntaje de 12.22 y, siendo más cercana al mínimo (8) indica una actitud más favorable debido a que representa mayor predilección por conductas dirigidas hacia el auxilio y conservación de los animales. Por otro lado, la dimensión de No maltrato indicó una media de 35.62, muy cercana al máximo puntaje posible (40), y que, de acuerdo con la escala de respuestas, representa mayor inclinación a estar en desacuerdo con conductas que hacen daño o ponen en peligro la integridad de un animal. De acuerdo con ambas puntuaciones, esta muestra expresa una actitud favorable hacia el bienestar animal.

Tabla 9*Medias de los totales de cada dimensión*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. estándar
Total Cuidado y protección	220	8.00	32.00	12.22	3.88
Total No maltrato	220	10.00	40.00	35.62	3.59
N válido (por lista)	220				

Para identificar las diferencias por sexo en cada reactivo, se contrastaron las medias de ambos grupos mediante la t de Student para muestras independientes (Tabla 10), así como en las correspondientes a los totales de las dimensiones ya descritas. De los 18 reactivos, en 4 de ellos los varones puntuaron una actitud más favorable en comparación con las mujeres: “En mi casa tratamos bien a los animales”, “Los animales solo sirven para divertir a las personas”, “Si un animal tiene garrapatas, lo mejor es tirarlo a la calle”, “Si no pudiera cuidar a mi mascota, lo daría en adopción”. Sin embargo, ellas reportan en las 14 frases restantes una actitud más beneficiosa expresada en una media más cercana al puntaje máximo o mínimo (de acuerdo con la dimensión que le corresponde a cada reactivo). En cuanto a los totales de ambas dimensiones, las mujeres reportaron una media de 11.95 en Cuidado y protección; que en comparación con la media de los hombres (12.50), indica mayor aprobación de conductas de salvaguardia hacia los animales. En la dimensión No maltrato, los hombres obtuvieron una media de 35.23 y las mujeres 36.00; es decir, éstas últimas mostraron mayor rechazo por acciones en contra de la integridad de los animales.

Así mismo, se identifica una diferencia estadísticamente significativa en dos reactivos, teniendo un valor p de .008 (mujeres) y .009 (hombres) en “Me gustaría darles agua o comida a los animales de la calle”, así como .021 (mujeres) y .020 (hombres).

Tabla 10*Diferencias entre medias por sexo*

Reactivo	Sexo	N	Medi a	Desv. estánd ar	P de un factor
Cuando tengo una mascota en casa y ya no lo queremos, lo mejor es dejarlo en la calle	Mujer	112	3.76	.57	.498
	Hombre	108	3.76	.47	.498
Los animales no sienten cuando los golpeas porque son animales	Mujer	112	3.61	.70	.218
	Hombre	108	3.53	.80	.218
Los pájaros deben estar en jaulas para que la gente los pueda admirar	Mujer	112	3.42	.68	.186
	Hombre	108	3.33	.74	.186
Me divierto al ver que golpean a un animal	Mujer	112	3.78	.64	.240
	Hombre	108	3.71	.69	.240
Cuando tengo una mascota me gusta ser responsable y cuidarla	Mujer	112	1.19	.49	.065
	Hombre	108	1.30	.56	.066
En mi casa tratamos bien a los animales	Mujer	112	1.44	.74	.454
	Hombre	108	1.43	.73	.454
Yo creo que, si un perro se porta mal, debes pegarle	Mujer	112	3.49	.77	.097
	Hombre	108	3.35	.81	.097
Me gustaría darles agua o comida a los animales de la calle	Mujer	112	1.24	.54	.008 *
	Hombre	108	1.54	1.16	.009 *
Si veo que maltratan a un animal, es mi deber defenderlo	Mujer	112	1.56	.73	.279
	Hombre	108	1.62	.73	.279
En casa me han enseñado que debo respetar a los animales	Mujer	112	1.44	.74	.437
	Hombre	108	1.45	.76	.437
Los animales solo sirven para divertir a las personas	Mujer	112	3.39	.82	.481
	Hombre	108	3.40	.83	.481
	Mujer	112	3.65	.66	.433

Si un animal tiene garrapatas, lo mejor es tirarlo a la calle	Hombre	108	3.67	.64	.433
En mi casa le pegamos a las mascotas si hacen algo malo	Mujer	112	3.41	.87	.151
	Hombre	108	3.29	.89	.151
Cuando veo un animal en la calle, quisiera ayudarlo	Mujer	112	1.39	.75	.154
	Hombre	108	1.50	.80	.154
Si no pudiera cuidar a mi mascota, lo daría en adopción	Mujer	112	2.22	1.16	.313
	Hombre	108	2.15	1.12	.313
Los animales de la calle estorban y dan una mala imagen a mi ciudad	Mujer	112	3.61	.75	.055
	Hombre	108	3.44	.83	.055
Me gustaría apoyar en una institución donde cuiden animales abandonados	Mujer	112	1.47	.90	.329
	Hombre	108	1.53	.92	.329
Las peleas entre animales son divertidas	Mujer	112	3.88	.32	.021 *
	Hombre	108	3.76	.54	.020 *
Total Cuidado y protección	Mujer	112	11.95	3.71	.145
	Hombre	108	12.50	4.04	.146
Total No maltrato	Mujer	112	36.00	3.45	.057
	Hombre	108	35.23	3.71	.057

En la Tabla 11 se muestra las puntuaciones *t* de ambos grupos por cada uno de los reactivos y en seguida los valores *P* de un factor para determinar las diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres ($<.05$); las cuales se identificaron en los ítems “Me gustaría darles agua o comida a los animales de la calle” con un valor de .008 y .009 para mujeres y hombres respectivamente, y en “Las peleas entre animales son divertidas” con un puntaje de .021 para mujeres y .020 para hombres. A partir de esto, se identificó para ambos reactivos sus valores en la *d* de Cohen y habiendo obtenido .902 y .445 se determinó un efecto grande y un efecto pequeño respectivamente (Caycho et al., 2016); es decir, el grado en el que estas diferencias se encuentran presentes en la población y en específico, en esta muestra.

Tabla 11*Diferencias para muestras independientes en la variable sexo*

Reactivo	Sexo	t	P	d de Cohen
Cuando tengo una mascota en casa y ya no lo queremos, lo mejor es dejarlo en la calle	Mujer	-.005	.498	----
	Hombre	-.005	.498	
Los animales no sienten cuando los golpeas porque son animales	Mujer	.781	.218	----
	Hombre	.780	.218	
Los pájaros deben estar en jaulas para que la gente los pueda admirar	Mujer	.896	.186	----
	Hombre	.894	.186	
Me divierto al ver que golpean a un animal	Mujer	.708	.240	----
	Hombre	.706	.240	
Cuando tengo una mascota me gusta ser responsable y cuidarla	Mujer	-1.51	.065	----
	Hombre	-1.51	.066	
En mi casa tratamos bien a los animales	Mujer	.11	.454	----
	Hombre	.11	.454	
Yo creo que, si un perro se porta mal, debes pegarle	Mujer	1.30	.097	----
	Hombre	1.30	.097	
Me gustaría darles agua o comida a los animales de la calle	Mujer	-2.43	.008 *	.902
	Hombre	-2.40	.009 *	
Si veo que maltratan a un animal, es mi deber defenderlo	Mujer	-.58	.279	----
	Hombre	-.58	.279	
En casa me han enseñado que debo respetar a los animales	Mujer	-.15	.437	----
	Hombre	-.15	.437	
Los animales solo sirven para divertir a las personas	Mujer	-.04	.481	----
	Hombre	-.04	.481	
Si un animal tiene garrapatas, lo mejor es tirarlo a la calle	Mujer	-.16	.433	----
	Hombre	-.16	.433	

En mi casa le pegamos a las mascotas si hacen algo malo	Mujer	1.03	.151	----
	Hombre	1.03	.151	
Cuando veo en un animal en la calle, quisiera ayudarlo	Mujer	-1.02	.154	----
	Hombre	-1.02	.154	
Si no pudiera cuidar a mi mascota, lo daría en adopción	Mujer	.48	.313	----
	Hombre	.48	.313	
Los animales de la calle estorban y dan una mala imagen a mi ciudad	Mujer	1.60	.055	----
	Hombre	1.60	.055	
Me gustaría apoyar en una institución donde cuiden animales abandonados	Mujer	-.44	.329	----
	Hombre	-.44	.329	
Las peleas entre animales son divertidas	Mujer	2.07	.021 *	.445
	Hombre	2.05	.020 *	

Para determinar la existencia de diferencias en la actitud hacia el bienestar animal relacionado con el tiempo de convivencia con un animal, se elaboraron rangos a partir del mínimo de años (0) hasta el máximo (15), siendo la media 3.28 años (Tabla 12); considerando que el 0 representa un periodo de meses menor a 1 año.

Tabla 12

Media de los años en los que los participantes han tenido a su mascota

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. estándar
¿Desde hace cuánto tiempo tienes a tu mascota?	187	0	15	3.28	3.23
N válido (por lista)	187				

Una vez obtenido el promedio, se utilizó la desviación estándar para obtener los años que integraron los rangos “Poco tiempo” (de 0 a 3 años), “Tiempo medio” (de 4 a 7 años) y “Mucho tiempo” (de 8 a 15 años) (Tabla 13). En este caso, se excluyeron los 33 estudiantes que reportaron no tener un animal de compañía hasta el momento de la aplicación.

Tabla 13

Rangos de tiempo

	Frecuencia	Porcentaje
Sin mascota	33	15.0
Poco tiempo	124	56.4
Tiempo medio	39	17.7
Mucho tiempo	24	10.9
Total	220	100.0

Se realizó la prueba de Análisis de Varianza para cada uno de los reactivos y de los totales de las dimensiones que componen el cuestionario (Tabla 14) considerando los tres grupos anteriores, identificando la ausencia de diferencias estadísticamente significativas en las medias de las respuestas de los participantes, es decir, la actitud de un estudiante que tiene poco tiempo con un animal de compañía no es considerablemente diferente a la actitud que expresa un estudiante con mayor tiempo de convivencia con el suyo.

Tabla 14*Diferencias por grupos de tiempo*

		N	Medi a	Desv. estánd ar	Error estánd ar	Límite inferior	Límite superi or
Total Cuidado y protecció n	Poco tiempo	124	12.08	4.27	.38	11.32	12.84
	Tiempo medio	39	12.61	3.95	.63	11.33	13.89
	Mucho tiempo	24	12.29	3.23	.66	10.92	13.65
	Total	187	12.21	4.07	.29	11.63	12.80
Total No maltrato	Poco tiempo	124	35.71	3.66	.32	35.06	36.36
	Tiempo medio	39	34.58	3.83	.61	33.34	35.83
	Mucho tiempo	24	36.04	3.74	.76	34.45	37.62
	Total	187	35.52	3.72	.27	34.98	36.06

DISCUSIÓN

La presente investigación tuvo el objetivo general de describir la actitud hacia el bienestar animal de los estudiantes de educación primaria a través de la Escala de Actitud hacia el Bienestar Animal (ABA) desarrollada por Mazas (2017) y validada en México por Monzalvo et al. (2021). Esto considerando las alarmantes cifras de maltrato animal en el país que reporta el Instituto Belisario Domínguez en el 2024; y el impacto que tienen los primeros años de desarrollo para la formación de actitudes y posteriores conductas que son factibles a moldear a partir de contenidos escolares e intervenciones enfocados al conocimiento, respeto y empatía hacia los animales; tomando en cuenta lo propuesto por Sabater (1989) que menciona que las actitudes pueden ser tendientes a la modificación.

Al analizar las puntuaciones de la muestra respecto a las dimensiones que conforman la escala, se determinó que la muestra indica una actitud favorable hacia el bienestar animal. Esto bien puede ser un reflejo de una sociedad cambiante en donde, a partir de la satisfacción de necesidades básicas, se interesa cada vez más en el bienestar de sus mascotas (Mateos, 2003). Además de modificaciones en el ámbito legal que lo vuelven más presente, tal es el caso de la modificación de la Ley de Protección a los animales que ha establecido este mismo año a los animales como *seres sintientes* (Olguín, 2024).

El primer objetivo específico fue describir las posibles diferencias respecto a la actitud hacia el bienestar animal entre hombres y mujeres, en donde el resultado fue que ellas se muestran más inclinadas a realizar actos en pro de cubrir las necesidades de un animal y procurar su cuidado, así como estar más en desacuerdo con presenciar violencia entre animales en donde puede peligrar su integridad. Este resultado concuerda con el primer estudio previo en este tema, donde las niñas presentaron una actitud más favorable hacia el bienestar animal a medida que aumentaba la edad (Mazas, 2018).

Sin embargo, la investigación realizada por Monzalvo et al. (2021) no mostró diferencias estadísticamente significativas entre niñas y niños de primaria respecto a su actitud hacia el bienestar animal, en este sentido, es conveniente mantener la línea de investigación que permita dar más claridad a las posibles diferencias en la población. Especialmente tomando en cuenta los factores sociales y culturales de su comunidad.

El segundo objetivo específico fue describir las diferencias en la actitud hacia el bienestar animal entre estudiantes que tienen poco y mucho tiempo de interacción con un animal. El resultado fue que, la actitud de los participantes hacia el bienestar animal no se ve impactada de forma significativa por el tiempo que tiene o no en interacción con un animal de compañía.

Ya que Ajzen (2001) refiere la formación de actitudes a partir de una imprimación de estímulos que se marcan como positivos o negativos, se puede pensar en asociaciones desde la infancia temprana que, aunado a conductas aprendidas en el entorno cercano: familia y medios de comunicación (Jara et al., 2018), construyen formas de acercamiento e interacción específicas hacia los animales que conocen los niños y niñas de esta comunidad, quienes tienen hacia ellos una actitud que no se modifica aunque no tengan mascotas.

Bicchieri (2006) también menciona que las normas sociales que tiene un individuo depende de la comunidad a la que pertenece; por lo que se podría considerar este resultado como producto de una sociedad que les ha inculcado a los más jóvenes la preocupación por el bienestar de sus animales de compañía, siendo un espacio geográfico cada vez más urbanizado que deja atrás la percepción de los animales como productos y, por supuesto, alejados de las industrias ganaderas, por ejemplo.

Esto contrastado con la información de Mazas (2017) respecto a las diferencias entre los estudiantes de procedencia urbana y rural, en donde estos últimos mostraron una actitud menos favorable. A partir de este dato, se pueden identificar ciertas similitudes en los niños que han crecido con esquemas de valores y comportamientos específicos marcados por su contexto.

En 1992, Ascione menciona que los niños expuestos al maltrato animal reflejan insensibilidad hacia el bienestar de los demás en general, por lo que se podría considerar que estos niños y niñas tienen la capacidad de proporcionar cuidado y respeto hacia sus pares y demás miembros de su entorno. Por otro lado, se les puede considerar exentos de sufrir algún tipo de violencia en sus casas si se toma en cuenta lo propuesto por Reolid (2016). Sin embargo, deberán considerarse otros indicadores para tener datos de correlación válidos.

CONCLUSIONES

El presente trabajo de investigación aporta información relevante sobre un campo poco considerado en México y, específicamente, en poblaciones jóvenes. El objetivo, en general, fue describir la actitud que tienen los estudiantes de educación primaria hacia el bienestar animal.

La escala Actitud hacia el Bienestar Animal (ABA) ha demostrado ser un instrumento válido y fiable para medir la actitud hacia el bienestar animal en los estudiantes de educación primaria (9 a 12 años) de acuerdo con los criterios establecidos por la comunidad científica.

Los resultados del análisis reflejan un actitud positiva o favorable hacia el bienestar de los animales, expresados en ítems como “Cuando tengo una mascota me gusta ser responsable y cuidarla”, que es un ejemplo del área conductual en la integración de la actitud.

En el ítem “Las peleas entre animales son divertidas” se responde al carácter afectivo de las actitudes y con los alumnos encuestados, se muestra como favorable hacia el bienestar animal. Con esta información, se puede corroborar la Hipótesis 1 presentada al inicio de esta investigación.

Previas investigaciones como la de Mazas (2014), Monzalvo et al. (2021), Mazas et al. (2018) y Arteaga (2021) han tenido resultados similares en poblaciones con diferentes edades, pero todos en edad escolar desde nivel primaria hasta universidad, en donde se refleja una actitud positiva hacia el bienestar animal, implicando un interés creciente en la procuración del cuidado de los animales de compañía y la evitación de su sufrimiento. El sector joven de la sociedad actual está inmerso en conocimientos sobre lo que es el maltrato animal, vínculos afectivos con animales de compañía e involucrado en actividades encaminada a su cuidado.

La Hipótesis 2 hace referencia a las diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a la actitud que tiene cada grupo hacia el bienestar animal; en este tenor, las mujeres reportaron una actitud más favorable. Este puntaje se vio reflejo especialmente en ítems que tenían relación con el componente conductual y afectivo de las actitudes.

Torres et al. (2022) reportó en su investigación valores significativamente más altos en mujeres respecto a la empatía humano-animal y percepción del bienestar animal en comparación a los hombres. El género femenino también demostró una actitud más favorable hacia el bienestar animal en la investigación realizada por Mazas (2014).

Batson et al. (1987) refieren que la tendencia a empatizar se presenta en las características que socialmente se les atribuyen a las mujeres; esto en relación con los estereotipos marcados por la sociedad que les enseña una mayor aptitud para la sensibilidad emocional, detección de sentimientos y señales no verbales, así como el cuidado y apoyo a los débiles.

Las normas sociales hacen que, para las mujeres, sea más aceptable demostrar ternura y compasión. Además, estas diferencias entre sexos tienen cierta relación con la violencia de género debido a la asociación de la violencia interpersonal con el rol masculino en la sociedad (Hopper, 1998).

Investigaciones como las anteriores han confirmado la mayor cercanía de la población femenina con las necesidades y emociones de los demás, sin embargo, es necesario aclarar que en la presente, si bien se demostraron diferencias importantes entre hombres y mujeres donde ellas reflejaron una actitud más favorable, la muestra en su conjunto presentó una actitud positiva hacia el bienestar animal. Con esto, se plantean nuevos caminos de investigación en diferentes poblaciones, especialmente en un país como México que tiene una diferenciación tan marcada, todavía, en roles de género perpetuadas por la educación y las costumbres.

En cuanto a la Hipótesis 3, no se identificaron diferencias significativas de la actitud hacia el bienestar animal considerando el tiempo que los participantes han convivido con un animal. De acuerdo con Ajzen (2001), las actitudes se generan de una imprimación que marca la evaluación de estímulos posteriores que sean parecidos y además, son un componente en la formación de valores que se construyen socialmente (Sanmartí y Tarín, 1999); por lo que niños expuestos a determinada actitud hacia los animales desde los primeros años de vida, mantendrán estos esquemas de comportamiento.

Si se considera seguir esta línea de investigación tomando en cuenta otras variables como la pertenencia a un entorno familiar violento o conductas de esta índole hacia compañeros en la escuela; se puede comenzar un trabajo en conjunto creando estrategias encaminadas a la generación de actitudes de empatía, el respeto y cuidado de los seres vivos vulnerables.

Trabajos de investigación como estos, plantean respuestas sobre el panorama actual de los estudiantes y su relación con formas de vida igual o más vulnerables que ellos como una forma de vislumbrar el estado actual del tejido social del país. Sin embargo, también se proponen más cuestionamientos respecto a su estudio en muestras de diferentes edades y considerando otras variables sociodemográficas como tipo de familia y nivel socioeconómico.

Al conocer más sobre las actitudes de los estudiantes, la Psicología puede aportar intervenciones oportunas en niños con actitudes poco favorables hacia el bienestar animal considerando su relación con situaciones de riesgo para ellos y para su entorno.

Por otro lado, hacer visible la importancia del vínculo niño-animal hace posible la consideración de que en entornos escolares se aborde el conocimiento de diferentes formas de vida vistas desde el respeto y empatía, así como el lugar que los humanos tenemos en su cuidado y protección para hacer una sociedad más compasiva con animales no humanos y con los pares con quienes coexistimos.

BIBLIOGRAFÍA

- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality and behavior*. Chicago: Open University Press.
- Ajzen, I. (2001). La naturaleza y funcionamiento de las actitudes. *Annual Review of Psychology*. Departamento de Psicología, Universidad de Massachusetts, Amhers, 52, 27-58
- Ajzen, I. y Fishbein, M. (2000). Attitudes and the attitude-behavior relation: reasoned and automatic processes. In *European Review of Social Psychology*, ed. W Stroebe, M Hewstone. Chichester, England: Wiley. In press.
- Ajzen, I. y Fishbein, M.(1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. Englewood-Cliffs, NJ:Prentice-Hall.
- Alarcón, A. (2012). *Estilos parentales de socialización y ajuste psicosocial de los adolescentes: un análisis de las influencias contextuales en el proceso de socialización* [Tesis de Doctorado, Universidad de Valencia] Repositorio Institucional.
<https://rodrigo.uv.es/bitstream/handle/10550/25041/TESIS%20DOCTORAL%20ANTONIO%20ALARCON.pdf?sequence=1#page=57>
- Albarracín, D., Johnson, B. T. & Zanna, M. P. (s.f.). Manual de actitudes. <https://psicologiaexperimental.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/03/albarracin-traduccion.pdf>
- American Psychiatric Association. DSM-5. Manual Diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Editorial Médica Panamericana. España, 2014.
- Animal's Health (2019). Casi la mitad de las víctimas siguen con su maltratador por su mascota. *Animal's Health*. El diario de la salud animal.
<https://www.animalshealth.es/animaladas/casi-la-mitad-de-las-victimas-siguen-con-su-maltratador-por-la-mascota>
- Arregui, R. (2024). La protección de los animales en derecho comparado: una visión internacional del maltrato animal. *Revista Internacional de Doctrina y Jurisprudencia*. (31) pp. 41-69.

- Arteaga, A. (2021). *Bienestar animal en México, actitudes y valores*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. <https://repositorio.xoc.uam.mx/jspui/bitstream/123456789/23238/1/50825.pdf>
- Ascione, F. (1992). *Enhancing children's attitudes about the humane treatment of animals: Generalization to human-directed empathy*. *Anthrozoös*, No. 5, Vol. 3, pp. 176-191.
- Ascione, F. (1993). *Children who are cruel to animals: A review of research and implications for developmental psychopathology*. *Anthrozoös*, No. 6, Vol. 4, pp. 226-247.
- Ascione, F. (1993). Children Who are Cruel to Animals: A Review of Research and Implications for Developmental Psychopathology. *Anthrozoös*, 6/4, pp. 226–247. 10.2752/089279393787002105
- Ascione, F. (2001). Animal abuse and youth violence. *Juvenile Justice Bulletin*. Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention Washington, DC.
- Bailón, L.H. (2011). Teoría del desarrollo moral. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. https://www.researchgate.net/profile/Luis-Garcia-159/publication/227432139_TEORIA_DEL_DESARROLLO_MORAL/links/5afec4e8458515e9a5766247/TEORIA-DEL-DESARROLLO-MORAL.pdf
- Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory*. General Learning Press. https://www.asecib.ase.ro/mps/Bandura_SocialLearningTheory.pdf
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Barcelona-España: Martínez Roca
- Bargh, J.A., Chaiken, S., Govender, R. y Pratto, F. (1992). *The generality of the automatic attitude activation effect*. *J. Pers. Soc. Psychol.* 62, 893-912

- Barra, E. (1987). El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 19 (1), 7-18.
<https://www.redalyc.org/pdf/805/80519101.pdf>
- Batson, C., Fultz, J. y Schoenrade, P.(1987). Las reacciones emocionales de los adultos ante el malestar ajeno. Eisenberg y J. Strayer (Eds.), *La empatía y su desarrollo* (pp.181-204). Bilbao: Desclée de Brouwer, 1992.
- Behavioral Sciences & the Law, No. 2, Vol.3, pp. 341-354.
- Bernuz M. (2015). El maltrato animal como violencia doméstica y de género. Un análisis sobre las víctimas. *Revista de Victimología*, No. 2, pp. 97-123.
- Bicchieri, C. (2006). *The grammar of society. The nature and dynamics of social norms*. Nueva York, Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Bicchieri, C. y Muldoon, R. (2011). *Social norms*. Stanford Encyclopedia of Philosophy. Stanford, Estados Unidos: Stanford University.
- Biodiversidad Mexicana. (2023). *UICN*. Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad. <https://www.biodiversidad.gob.mx/planeta/internacional/uicn>
- Blasco, A. (2011). *Ética y bienestar animal*. Ediciones Akal, S. A. España.
- Bolívar, A. (1992). *Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma*. Madrid: Editorial Escuela Española
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: vol. 2: Separation*. Nueva York: Basic Books.
- Breckler, S. J. (1984). Empirical validation of affect, behavior and cognition as distinct components of attitude. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1191-1205.
- Bretherton, I. (1992). Attachment and bonding. En V. B. Van Hasselt y M. Hersen (eds.), *Handbook of social development: A lifespan perspective* (pp. 133–155). Nueva York: Plenum Press.

- Bronfenbrenner, U., y Ceci, S. J. (1994). Nature-nuture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568–586. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.4.568>
- Broom, D. (2011). Bienestar animal: conceptos, métodos de estudio e indicadores. *Revista Colombiana de Ciencias Pecuarias*. Vol. 24 No.3. Medellín. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-06902011000300010&script=sci_arttext
- Broom, D. y Fraser, A. (2007). *Domestic Animal Behaviour and Welfare*, 4th Edition. Wallingford: CABI. <https://tensai.org/ebooks/Domestic%20animal%20behaviour%20and%20welfare/Tensai.pdf>
- Cajal, M., Irurzún, J., Nadal, Z., Solimena, N., Widensky, B., Reyes, P. y Díaz, M. (2018). Psicopatía, criminalidad y maltrato animal. En M. Díaz Videla & M. A. Olarte (Eds.), *Antrozoología, multidisciplinario campo de investigación*. pp. 112-133. Buenos Aires: Editorial Akadia
- Cajal, M., Irurzún, J., Nadal, Z., Solimena, N., Widensky, B., Reyes, P. y Díaz, M. (2018). Psicopatía, criminalidad y maltrato animal. En M. Díaz Videla & M. A. Olarte (Eds.), *Antrozoología, multidisciplinario campo de investigación*. pp. 112-133. Buenos Aires: Editorial Akadia
- Cámara de Diputados. (2023). Ley Federal de Sanidad Animal. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/>
- Cámara de Diputados. (2023). Ley General del Equilibrio Ecológico y Protección al Ambiente. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/>
- Carpententer, M., Call, J., Behne, T. y Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and brain sciences*, 28, 675-691.

- Castro, J. (2004). Actitudes y desarrollo moral: Función formadora de la escuela. *Educere*, vol. 8. No. 27, 475-482, Universidad de los Andes. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35602705.pdf>
- Caycho, T., Ventura-León, J., y Castillo-Blanco, R.(2016). Magnitud del efecto para la diferencia de dos grupos en ciencias de la salud. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 39(3), 459-461. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1137-66272016000300017&lng=es&tlng=es
- Chaiken, S. y Stangor, C. (1987). Attitude and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 39 (5), 752- 630.
- Chible, M.J. (2016). Introducción al Derecho Animal. Elementos y perspectivas en el desarrollo de una nueva área del Derecho. *Ius et Praxis*, 22 (2), pp. 373-414. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-00122016000200012&script=sci_arttext
- Ciafardo, E. (1992). *Los niños en la Ciudad de Buenos Aires (1890-1910)*. Biblioteca Política.
- Clements, W. y Perner, J. (1994). Implicit understanding of belief. *Cognitive Development*, 9, 377-395.
- Cloninger, S. (2003). *Teorías de la Personalidad*. (3ª ed.). México: Pearson Educación.
- Shunk, H. (2018). Aprendizaje cognoscitivo social. *Teoría Del Aprendizaje Social Bandura*, 102–140.
- Colín, G. (21 de septiembre de 2024). *México ocupa el tercer lugar en maltrato animal*. Posta. <https://www.posta.com.mx/mexico/mexico-ocupa-el-tercer-lugar-en-maltrato-anim/vl1615922>
- Coordinación de Comunicación Social. (2023). *Siete de cada 10 mascotas en México sufren maltrato, señala estudio del IBD*. Senado de la República. <https://comunicacionsocial.senado.gob.mx/informacion/comunicados/6132-siete-de-cada-10-mascotas-en-mexico-sufren-maltrato-senala-estudio-del->

[ibd#:~:text=estudio%20del%20IBD-.Siete%20de%20cada%2010%20mascotas%20en,maltrato%2C%20se%20castiga%20con%20la%20c%20A1rceI.ala%20estudio%20del%20IBD&text=Actualmente%2C%20en%20la%20mayor%20parte%20de,se%20castiga%20con%20la%20c%20A1rceI.](#)

Craig, G. & Baucum, D. (2009). *Desarrollo psicológico*. Pearson Educación. <https://psiqueunah.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/09/desarrollo-psicologico-9-ed-craig-baucum.pdf>

Criminología y Criminalística. (2018). Maltrato animal y su relación con la conducta antisocial. <https://www.criminologiaycriminalistica.com/post/maltrato-animal-y-su-relaci%C3%B3n-con-la-conducta-antisocial>

Currie, C. (2006). Animal cruelty by children exposed to domestic violence. *Child Abuse & Neglect*. No. 30, pp. 425–435.

Dahab, J., Minici, A., & Rivadeneria, C. (2016). Técnicas conductuales para la modificación de cogniciones. *Revista de Terapia Cognitivo Conductual* (29).

Dahlberg L. (2002). Violence: a global public health problem. Lozano R, editors. World report on violence and health. Geneva (Switzerland): World Health Organization, pp. 1-21.

Damián, J. y Ungerfeld R. (2013). Indicadores de bienestar animal en especies productivas: una revisión crítica. *Arch Latinoam Prod Anim*. Vol. 21, No. 2. pp. 102.

Daniels, D., y Plomin, R. (1985). *Differential experience of siblings in the same family*. *Developmental Psychology*, 21(5), 747–760. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.21.5.747>

De Santiago, F. (2013). El maltrato animal desde un punto de vista criminológico. *Revista Derecho y Cambio Social*, Núm. 33. https://www.derechoycambiosocial.com/revista033/maltrato_animal.pdf

De Santiago, L. (2013). El maltrato animal desde un punto de vista criminológico. *Derecho y Cambio Social*. No. 33. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5476723>

- Delval, J. (1998). *El desarrollo humano*. Veintiuno Editores.
- DeMause, L. (1982). *Historia de la infancia*. Alianza Editorial.
- Díaz, M. (2019). El valor de la vida de los animales de compañía: El vínculo humano-animal, más allá del especismo y de consideraciones económicas. *Revista Latinoamericana de Estudios Críticos Animales*, 6 (1), 244-276. https://www.researchgate.net/profile/Marcos-Diaz-Videla-2/publication/335380951_El_valor_de_la_vida_de_los_animales_de_compania_El_vinculo_humano-animal_mas_alla_del_especismo_y_de_consideraciones_economicas/links/5d61457192851c619d730e97/El-valor-de-la-vida-de-los-animales-de-compania-El-vinculo-humano-animal-mas-alla-del-especismo-y-de-consideraciones-economicas.pdf
- Dorado, D. (2012). La consideración moral de los animales no humanos en los últimos cuarenta años: una bibliografía anotada. *Revista Iberoamericana de Estudios Utilitaristas*, 17(1), 47-63. <https://revistas.usc.gal/index.php/telos/article/view/282>
- Duncan, H. y Fraser, D. (2000). *Understanding animal welfare*. Appleby y B.O. Hughes (Eds.). Animal Welfare (pp. 19-31). Wallingford: CABI Publishing.
- Dunn, J. y Plomin, R. (1990). *Separate lives: Why siblings are so different*. Basic Books.
- Durkheim, E. (1925). *Moral Education*. The Free Press, New York. <https://archive.org/details/dli.ernet.234325/page/n7/mode/2up>
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Orlando, FL: Harcourt Brace Jovanovich.
- Eagly, AH. y Chaiken, S. (1998). Attitude structure and function. In *The Handbook of Social Psychology*, ed. DT Gilbert, ST Fiske, 2:269-322. Boston: McGraw-Hill. 4th ed.
- Endenburg, N. y Baarda, B. (1995). El papel de las mascotas en la mejora del bienestar humano: efectos en el desarrollo infantil. *El libro de Waltham sobre las interacciones entre humanos y animales: beneficios y responsabilidades*. Butterworth-Heinemann Medical, Oxford, Inglaterra

- Faas, A. (2018). *Psicología del desarrollo de la niñez*. Editorial Brujas. <https://dspace.itsjapon.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/3072/1/PSICOLOGIA-DEL-DESARROLLO-NINEZ-2EDICION-2018-COMPLETO%20%281%29.pdf>
- Fazio, R.H., Sanbonmatsu, D.M., Powell, M.C. y Kardes, F.R. (1986). *On the automatic activation of attitudes*. J. Pers. Soc. Psychol. 50, 229-38
- Fernández, A. (2019). Elementos básicos del maltrato animal. Amazing Books. Zaragoza, España.
- Fernández, J. (2010). El sexo y el género: dos dominios científicos diferentes que debieran ser clarificados. *Psicothema*. Vol. 22, No. 2, pp. 256-262.
- Fernández, J. y María-Levrino, G. (2022). *Maltrato animal: situación actual y percepción en la clínica veterinaria*. Derecho Animal (Forum of Animal Law Studies) 13/1 <https://revistes.uab.cat/da/article/view/v13-n1-fernandez-jaca-levrino/597-pdf-es>
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Flynn, C. (2001). Acknowledging the “zoological connection”: a sociological analysis of animal cruelty. *Society & Animals*, No.9 Vol. 1, pp. 71-87.
- Fondo Mundial para la Naturaleza. (s.f). *Quiénes somos*. https://www.wwf.org.mx/quienes_somos/
- Fraser, A. y Broom, D. (1997). *Farm animal behaviour and welfare*. Bailliere Tindall, London.
- Friedrich, N. (2012). Bienestar animal. *Información Veterinaria (CMVPC)*. Córdoba, pp. 170-171 https://www.produccion-animal.com.ar/etologia_y_bienestar/bienestar_en_general/32-Bienestar_Animal.pdf
- Garzón, A. y Garcés, J. (1989). Hacia una conceptualización del valor. En A. Rodríguez y J. Seoane (Eds.), *Creencias, actitudes y valores*. Madrid: Alhambra.

- Gesell, A. & Ilg, F. (1960). *La educación del niño en la cultura moderna* (R. Müller, Trad.). Buenos Aires: Nova. (Original publicado en 1943).
- Giles, C.A. (2023). El maltrato animal y sus sanciones en México. *Notas Estratégicas*. Senado de la República, No. 189. http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/bitstream/handle/123456789/5991/NE_189_MaltratoAnimal.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gottlieb, G. (1991). Epigenetic systems view of human development. *Developmental Psychology*, 27(1), 33–34. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.27.1.33>
- Grusec, J. & Davidov, M. (2010). Integrating Different Perspectives on Socialization Theory and Research: A Domain-Specific Approach. *Child Development*.
- Güell, A. S. y Sánchez, J. (2007). *Hacia un concepto de norma social integrable en modelos de simulación social multi-agente*. Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona-Departamento Sociología.
- Gullone, E. (2012). Animal cruelty and family violence. In Reyes, C.L., & Brewster, M.P. (Eds). *Animal cruelty and the Criminal Justice System*. Carolina Academic Press.
- Hellman, D. and Blackman, N. (1966). Enuresis, firesetting and cruelty to animals: A triad predictive of adult crime. *American Journal of Psychiatry*, No.122, Vol.12, pp. 1431-1435.
- Herbert, G. (2020). *Maltrato animal: las víctimas ocultas de la violencia doméstica*. https://ddd.uab.cat/pub/da/da_a2020v11n1/da_a2020v11n1p14.pdf
- Herrera, P. y Rojas, D. (5 de septiembre de 2024). *UNAM: soluciones al abandono de perros y gatos en México*. UNAM Global Revista. https://unamglobal.unam.mx/global_revista/unam-soluciones-al-abandono-de-perros-y-gatos-en-mexico/
- Hersh, R., Reimer, J. & Paolitto, D. (1984). *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. Traducido del inglés. Madrid: Narcea S. A. de Ediciones.

- Hikal, W. (2016). Aprendizaje criminal desde los postulados de Albert Bandura y su articulación con la política criminal. *Sociedad Mexicana de Criminología*. Nuevo León, 2016.
- Hogg, M.A. & Vaughan, G.M. (2008). *Psicología Social*. Editorial Médica Panamericana. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=7crhnqbQIR4C&oi=fnd&pg=PA148&dq=actitud+psicolog%C3%ADa+social&ots=9JSqWqDt9U&sig=Pmd6-tGxpKEgSubhRt1fEmG6FKM#v=onepage&q=actitud%20psicolog%C3%ADa%20social&f=false>
- Hollander, E. (1968). *Principios y métodos de psicología social*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Hollander, E. (1978). *Principios y métodos de Psicología Social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hopper, J. (1998). Child abuse and masculine gender socialization: A study of emotional incompetences associated with perpetration. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 58, 6868. US: Univ. Microfilms International.
- Humphrey, N. (1983). *Consciousness Regained*, Oxford, OUP.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022, 26 de julio). *Datos preliminares revelan que en 2021 se registraron 35 625 homicidios* [Comunicado de prensa]. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2022/DH/DH2021.pdf>
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística. (2021). *Presenta INEGI resultados de la primera Encuesta Nacional de Bienestar Autorreportado (ENBIARE) 2021*. <https://www.inegi.org.mx/app/saladeprensa/noticia.html?id=7021#:~:text=A%20nivel%20de%20hogares%2C%2069.8,miscel%C3%A1nea%20de%20otras%20mascotas%20peque%C3%B1as>.
- Jara, M., Olivera, M., & Yerrén, E. (2018). Teoría de la personalidad según Albert Bandura. *Revista JANG*, 7(2), 22-35. <https://revistas.ucv.edu.pe/index.php/jang/article/view/1510/1335>

- Jordá, C. y Janosch, H. (2023). ¿Podría ser el maltrato animal un indicador policial de violencia de género? Análisis de casos en España. *Revista Criminalidad*, Vol. 64, No.3, Bogotá. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-31082022000300153&lang=es
- Joy, M. (2013). *Por qué amamos a los perros, nos comemos a los cerdos y nos vestimos con las vacas* (M. Asensio, Trans.). Plaza y Valdés Editores (Trabajo original publicado en 2010).
- Kohan, W. (2007). *Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación*. Del estante Editorial. https://viejo.unter.org.ar/imagenes/WALTER_KOHAN.compressed.pdf
- Lindren, H.C y Harvey, J.H. (1973). *An Introduction to Social Psychology*. Saint Louis, USA: C.V. Mosby Company. Tercera Edición. Capítulo 5.
- Londoño, P. & Calvache, J. (2010). Investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto. *Estrategias de enseñanza: Investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto*
- López, F. (2014). *Desarrollo afectivo y social*. Ediciones Pirámide.
- Macdonald, J.(1963). The threat to kill. *American Journal of Psychiatry*, No. 120, Vol. 2, pp. 125-130.
- Manteca, X. y Salas, M. (2015). *Concepto de bienestar animal*. http://www.zawec.org/media/com_lazypdf/pdf/Ficha%20ZAWEC%201.pdf
- Mateos, C. (2003). *Bienestar animal, sufrimiento y consciencia*. Cáceres: Universidad de Extremadura, Servicio de Publicaciones. https://dehesa.unex.es/flexpaper/template.html?path=https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/3749/1/84-7723-564-3_2.pdf#page=7
- McCall, G.& Simmons, J. (1982). *Social psychology: A sociological approach*. New York: The Free Press. <https://revistas.ucatolicaluisamigo.edu.co/index.php/poiesis/article/view/332/305>

- Mcdonald, S., Shelby, E., Williams, J., Ascione, F. & Brown, S. (2014). *Anxiety, Depression, and Posttraumatic Stress Among Youth Exposed to Intimate Partner Violence: The Impact of Witnessing Animal Cruelty*. [Resumen de presentación de la conferencia]. Décimo octava Conferencia Anual de la Sociedad de Investigación y Trabajo Social, San Antonio, Texas.
<https://sswr.confex.com/sswr/2014/webprogram/Paper22206.html>
- McGuire, W. J. (1968). Personality and susceptibility to social influence. En E. Borgatta y W. Lambert (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research*. Chicago: Rand McNally.
- McNicholas, J. y Collis, G. (2001). Representaciones de los niños sobre las mascotas en sus redes sociales. *Niño: Cuidado, Salud y Desarrollo*.
- Mejía, A. (2015). Crianza segura y niños saludables: Los programas de entrenamiento a cuidadores y su adaptación al contexto panameño. *Invest. pens. crit.*, 2(3), 5-12.
- Mifsud, A. (1980). *El desarrollo moral según Lawrence Kohlberg*. Estudios Eclesiásticos.
<https://revistas.comillas.edu/index.php/estudioseclesiasticos/article/view/17954/15811>
- Miller, D. T. y Prentice, D. A. (1996). The construction of social norms and standards. En T. E. Higgins y A. W. Kruglanski. (Eds.), *Social Psychology. Handbook of Basic Principles*. Nueva York: The Guilford Press.
- Miller, K. and Knutson, J. (1997). Reports of severe physical punishment and exposure to animal cruelty by inmates convicted of felonies and by university students. *Child Abuse and Neglect*. Vol.21, pp. 59–82.
- Miranda-de la Lama, G., Pascual-Alonso, M., Guerrero, A., Alberti, P., Alierta, S., Sans, P., Gajan, J., Villarroel, M., Dalmau, A., Velarde, A., Campo, M., Galindo, F., Santolaria, M., Sañudo, C. y María, G. (2013). *Influence of social dominance on production, welfare and the quality of meat from beef bulls*. *Meat Science*, 94, 432-437.

- Monzalvo A. y Yaing, N. (2021). Diseño y validación de la escala de bienestar animal: Educación emocional de los niños para prevención del maltrato. *Revista de Comunicación y Salud*. Vol. 11, pp. 1-24.
- Morales, A. D. y Morales, J.J. (2017). Reformas a la legislación ambiental asociado al bienestar animal en México. *Derecho Animal*.
- Morton, D. y Griffiths P. (1985). Guidelines on the recognition of pain, distress and discomfort in experimental animals and an hypothesis for assessment. *Veterinary Record*.
- Muscari, M. (2004). Juvenile animal abuse. *Journal of Pediatric Health Care*. Vol. 18, pp. 15-21.
- Musitu, G. & Cava, M.J. (2001). La familia y la educación. Barcelona: Octaedro.
- Musitu, G., y Allatt, P. (1994). Psicología de la familia. Valencia: Albatros.
- Núñez, M. (1993). Teoría de la mente: el desarrollo de la psicología natural. *Desarrollo Cognitivo y Educación* (265-286). https://www.researchgate.net/profile/Maria-Nunez-24/publication/235792943_Teoria_de_la_Mente_El_desarrollo_de_la_psicologia_natural/links/0deec51713a7dc16f4000000/Teoria-de-la-Mente-El-desarrollo-de-la-psicologia-natural.pdf
- Olguín, M. (2024). Animales: “seres sintientes” por ley. *Global Revista*. UNAM. https://unamglobal.unam.mx/global_revista/animales-seres-sintientes-por-ley/
- Organización Mundial de Sanidad Animal (OMSA) (2024). Bienestar animal: un bien vital para un mundo más sostenible. Paris. <https://doi.org/10.20506/woah.3445>
- Organización Mundial de Sanidad Animal. (2025). *Quiénes somos*. <https://www.woah.org/es/quienes-somos/>
- Ortega, P. (1986). La investigación en la formación de actitudes: Problemas metodológicos y conceptuales. *Anales de Pedagogía*, No. 4. 187-201

- Páez, D., Valencia, J. F. y Echevarría, A. (1992). El papel de la metodología en la Psicología Social. En M. Clemente, *Psicología Social: Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Eudema
<https://clea.edu.mx/biblioteca/files/original/90e031740552bba852e3efaa2143fd2a.pdf>
- Pérez, N. y Navarro, I. (2011). *Psicología del desarrollo humano: del nacimiento a la vejez*. Editorial Club Universitario.
- Perloff, R. M. (1993). *The dynamics of persuasion*. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Petty, R. E. y Cacioppo, J. T. (1981). *Attitudes and persuasion. Classic and contemporary approaches*. Dubuque, IA: Wm. Brown.
- Piaget, J. (1964). *Seis estudios de Psicología*. Editorial Labor S.A.
https://politecnico metro.edu.co/wp-content/uploads/2021/08/Jean_Piaget_-_Seis_estudios_de_Psicologia.pdf
- Piaget, J. (1974). *El criterio moral en el niño*. Ediciones Martínez Roca.
https://www.filosofem.cat/IMG/pdf/piage_el_criterio_moral_en_el_nino.pdf
- Piaget, J.(1971). *Seis estudios de psicología*. Seix Barral.
- Pineda, F. (2019). La imagen de lo humano, los animales y la discapacidad. De los casos marginales al concepto de vulnerabilidad. En Sierra, J. & Pineda, F. (2019), *Martha Nussbaum y la justicia social para los animales: Apuntes críticos desde las fronteras de la justicia* (97-119). Universidad Autónoma de Colombia.
- Pollock, L. (1990). *Los niños olvidados: relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900*. Fondo de Cultura Económica.
- Porras, A. (2014). *Diplomado en análisis de información geoespacial*. Centro Público de Investigación CONACYT.
- Prentky, R. and Carter, D. (1984). The predictive value of the triad for sex offenders.

- Prieto, J., Barberia, E., Ortega, R. (s.f.). Evaluation of chronological age based on third molar development in the Spanish population. *Int J Legal Med* 119(6):349-54
- Prince, Á. (2021). El respeto a los animales como tema transversal en valores para educación inicial. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, Vol.5, No.17, pp.19-32. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2616-79642021000100019&lang=es
- Radkey-Yarrow, M., Zahn-Waxler, C. & Chapman, M. (1983). Children's prosocial dispositions and behavior. *Handbook of child psychology: vol. 4: Socialization, personality and social development*.
- Ramírez, J. (2013). Humanización del aprendizaje en la era de la información: Una arista andragógica. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 13(3), 1-18.
- Real Academia Española. (2024). *Infancia*. <https://dle.rae.es/infancia>
- Red por los Derechos de la Infancia en México. (1 de junio de 2023). *Acoso escolar de adolescentes en México*. <https://blog.derechosinfancia.org.mx/2023/06/01/acoso-escolar-de-adolescentes-en-mexico/#:~:text=De%20las%2011.7%20millones%20de,de%20violencia%20en%20el%20pa%C3%ADs.>
- Reolid, M. (2016). Criminalidad juvenil y victimología animal: Prevención de la victimización. *Archivos de Criminología, Seguridad Privada y Criminalística*, España. No. 4, Vol. 8. pp. 48-58.
- Ressler, R., Burgess, A. and Douglas, J. (1988). *Sexual Homicide: Patterns and Motives*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Ressler, R., Burgess, A. and Douglas, J. (1988). *Sexual homicide: Patterns and motives*. New York: The Free Press.

- Rew, L. (2000). Amigos y mascotas como compañeros: Estrategias para afrontar la soledad entre jóvenes sin hogar. *Revista de Enfermería Psiquiátrica Infantil y Adolescente*. Vol. 13, pp. 125-132
- Robin, M. y Bense, R. (1998). Las mascotas y la socialización de los niños. *Crueldad animal y violencia interpersonal: lecturas en investigación y aplicación*. Prensa de la Universidad de Purdue, West Lafayette, Indiana.
- Robinson, C., Clausen, V. (2021). *The Link Between Animal Cruelty and Human Violence*. Law Enforcement Bulletin. Federal Bureau of Investigation. <https://leb.fbi.gov/articles/featured-articles/the-link-between-animal-cruelty-and-human-violence>
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes and values*, Jossey-Bass, S. Francisco. (1979) "Some unresolved issues in theories of beliefs, attitudes and values", Nebraska Symposium on Motivation.
- Rowe, D. (1994). *The limits of family influence. Genes, experience and behavior*. The Guilford Press.
- Sabater, M. (1989). Sobre el concepto de actitud. *Anales de la Pedagogía*. <http://revistas.um.es/analespedagogia/article/viewFile/287671/208941>
- Sánchez, A.J. (2006). Los valores ético morales desde una perspectiva psicológica. *Humanidades Médicas*, 6, 3. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1727-81202006000300006&script=sci_arttext&tlng=pt
- Sanmartí, N. y Tarín, R. (1999). Valores y actitudes: ¿Se puede aprender ciencia sin ellos?, en *Alambique*, N° 22, Año VI, pp. 55-56. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35602705.pdf>
- Sanmartín, J. (2007). ¿Qué es violencia? Una aproximación al concepto y a la clasificación de la violencia. *Revista de Filosofía*. No. 42, pp. 9-21.
- Santiago, Z. (2007). Los niños en la historia. Los enfoques historiográficos de la infancia. *Takwá*, 11(12), 31-50. <https://www.aacademica.org/zoila.santiago/6.pdf>

- Santos, M.J. (s.f.). *Desarrollo afectivo*. Secretaría General Técnica.
- Sauquet, T. (2014). Empatía hacia los animales: ¿innato o adquirido? Una aproximación teórica a la educación infantil en los valores de empatía y respeto hacia los animales. *El mejoramiento humano: avances, investigaciones y reflexiones éticas y políticas*, pp. 748-760. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5572933>
- Scarr, S., & McCartney, K. (1983). How People Make Their Own Environments: A Theory of Genotype, Environment Effects. *Child Development*, 54(2), 424–435. <https://doi.org/10.2307/1129703>
- Schiff, K., Louw, D. and Ascione, F. (1999). Animal relations in childhood and later violent behaviour against humans. *Acta Criminologica*. Vol. 12, pp. 77–86.
- Schunk, D.(1997). *Teorías del aprendizaje* (J.Dávila, Trans.). Pearson Educación.
- Schwartz, S. (2001). ¿Existen aspectos universales en la estructura de los valores humanos? En Ros, M; Gouveia, V. *Psicología Social de los Valores Humanos*. Desarrollos teóricos, metodológicos y aplicados. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sears, R. (1963). *Dependency motivation*. En M. R. Jones (ed.), *The Nebraska symposium on motivation* (vol. 11). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Selye, H. (1960). The concept of stress in experimental physiology. En: *Stress and Psychitric Disorders* (Ed. por J.M. Taner). Blackwell ScientificPublication, Oxford.
- Serpell, J. A. (2016). History of companion animals and the companion animal sector. *Companion Animal Ethics*. *John Wiley & Sons*, 1, 8-23.
- Shaffer, D. y Kipp, K. (2007). *Psicología del desarrollo, infancia y adolescencia*. Thompson. <https://bibliotecaalfayomega.com/wp-content/uploads/2019/09/Psicolog%C3%ADa-del-Desarrollo-infancia-y-adolescencia-.pdf>

- Sheppard, B. H., Hartwick, J. y Warshaw, P. R. (1988). The theory of reasoned action: A meta-analysis of past research with recommendations for modifications and future research. *Journal of Consumer Research*, 15, 325-343.
- Sheppard, B. H., Hartwick, J. y Warshaw, P. R. (1988). The theory of reasoned action: A meta-analysis of past research with recommendations for modifications and future research. *Journal of Consumer Research*, 15, 325-343.
- Shuell, TJ (1986). Concepciones cognitivas del aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa*, 56 (4), 411-436. <https://doi.org/10.3102/00346543056004411>
- Siegler, R. y Jenkins, E. (1989). How children discover new strategies. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Slaughter, V., Dennis, M. J. y Pritchard, M. (2002): Theory of Mind and Peer Acceptance in Preschool Children. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 545-564.
- Slavkin, M. (2001). Enuresis, firesetting, and cruelty to animals: Does the ego triad show predictive validity?. *Adolescence*, No.36, Vol. 143, pp. 461-466.
- Sutton, J. (2003): ToM goes to School. Social Cognition and Social Values in Bullying. Repacholi y V. Slaughter (eds.), *Individual Difference in Theory of Mind*, Hove, Psychology Press, pp. 99-120.
- Tellegen, A., Lykken, D. T., Bouchard, T. J., Wilcox, K. J., Segal, N. L., & Rich, S. (1988). Personality similarity in twins reared apart and together. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1031–1039. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1031>
- Thibault, J. J. y Kelley, H. H. (1959). *The Social Psychology of groups*. Nueva York: Wiley.
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*, Cambridge, Mass., Harvard University Press. [Ed.cast.:*Los orígenes culturales de la cognición humana*, Buenos Aires-Madrid, Amorrortu, 2007.]
- Torres, M., Sánchez, Á., Almaraz, I., Peralta, J., Meza, M., y Alejos, J. (2022). Empatía y percepción del bienestar animal entre estudiantes mexicanos de profesiones

relacionadas al uso, manejo y cuidado animal. *Revista de Investigaciones Veterinarias del Perú.*

http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1609-91172022000100004&lang=es

Tronick, E. (1989). Emotions and emotional communication. *American Psychologist*. 44(2), 112–119.

Ubillos, S., Mayordomo, S., Páez, D. (s.f.). Actitudes: Definición y medición. Componentes de la actitud. Modelo de la acción razonada y acción planificada. En Páez, D., Fernández, I., Ubillos, S. & Zubieta, E. (Eds.), *Psicología social, cultura y educación*. pp. 1-37 https://www.researchgate.net/profile/Dario-Paez-2/publication/285580199_Psicologia_Social_Cultura_y_Educacion_Libro_descatalogado_2014/links/565f878708ae1ef929855c68/Psicologia-Social-Cultura-y-Educacion-Libro-descatalogado-2014.pdf?cfchl=tk=rnLO6z4hTJYqHTQDrAq6QLghooCdCtaYRtk4OvFvbQU-1734240779-1.0.1.1-YBk8GbmbMEHeusoi6E11DVLeN85V_iQMt.9jZE3MLpk

Villagrán, A. (2021). *Propuesta: Iniciativa con proyecto de decreto por el que se adiciona un artículo al código penal para el Distrito Federal, en materia de abandono animal*. Congreso de la Ciudad de México. <https://www.congresocdmx.gob.mx/media/documentos/10614da616026d42c4f3eb1049722bddd1f1d7ab.pdf>

Vygotsky, L. (1981). Pensamiento y Palabra. *Journal for the Study of Education and Development*, 4(1), 15–35. <https://doi.org/10.1080/02103702.1981.10821886>

Vygotsky, L.(1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires, Ediciones Fausto

Walters, G. (2013). *Testing the specificity postulate of the violence graduation hypothesis: Meta-analyses of the animal cruelty– offending relationship*. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2013.10.002>

Wax, D. and Haddox, V. (1974). Enuresis, fire setting, and animal cruelty: A useful danger signal in predicting vulnerability of adolescent males to assaultive behavior. *Child Psychiatry and Human Development*, No.4, Vol. 3, pp. 151-156.

- Wellman, H., Cross, D. & Watson, J. (2001). Metanalysis of theory of mind development: The truth about false belief. *Child Development*.
- Wentzel, K. & Looney, L. (2007). Socialization in school settings. GRUSEC, JE; HASTING. Handbook of socialization: Theory and research. New York: Guilford Press.
- Wimmer, H. y Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: representation and the constraining function of wrong beliefs in youngs children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.
- World Veterinary Association. (s.f.). www.worldvet.org
- Zimmermann, M. (1985). Behavioural investigations of pain in animals. En: Proceedings of the 2nd. European Symposium on Poultry Welfare (Ed. por R.M. Wegner). World Poultry Science Association, Celle.
- Zubieta, E. (2005). Valores y actitudes. En E. M. Zubieta (Ed.) Psicología Política y Social (pp.25-46). Universidad de Buenos Aires. https://www.researchgate.net/publication/327043553_VALORES_Y_ACTITUDES

ANEXOS



Universidad Autónoma del Estado de México
Facultad de Ciencias de la Conducta



Escala de Actitud hacia el Bienestar Animal (ABA)

Edad: _____ Mujer: _____ Hombre: _____ ¿Tienes mascotas? Sí: _____ No: _____

¿Qué animal es tu mascota?: _____

¿Desde hace cuánto tiempo tienes a tu mascota?: _____

INSTRUCCIONES: Lee con cuidado las frases en el cuadro y de forma honesta marca con una X el número que corresponda a la respuesta que te describa mejor de las siguientes:

1= Totalmente de acuerdo

2= De acuerdo

3= En desacuerdo

4= Totalmente en desacuerdo

1. Cuando tengo una mascota en casa y ya no lo queremos, lo mejor es dejarlo en la calle.	1	2	3	4
2. Los animales no sienten cuando los golpeas porque son animales.	1	2	3	4
3. Los pájaros deben estar en jaulas para que la gente los pueda admirar.	1	2	3	4
4. Me divierto al ver que golpean a un animal.	1	2	3	4

5. Cuando tengo una mascota me gusta ser responsable y cuidarla.	1	2	3	4
6. En mi casa tratamos bien a los animales.	1	2	3	4
7. Yo creo que, si un perro se porta mal, debes pegarle.	1	2	3	4
8. Me gustaría darles agua o comida a los animales de la calle.	1	2	3	4
9. Si veo que maltratan a un animal, es mi deber defenderlo.	1	2	3	4
10. En casa me han enseñado que debo respetar a los animales.	1	2	3	4
11. Los animales solo sirven para divertir a las personas.	1	2	3	4
12. Si un animal tiene garrapatas, lo mejor es tirarlo a la calle.	1	2	3	4
13. En mi casa le pegamos a las mascotas si hacen algo malo.	1	2	3	4
14. Cuando veo en un animal en la calle, quisiera ayudarlo.	1	2	3	4
15. Si no pudiera cuidar a mi mascota, lo daría en adopción.	1	2	3	4
16. Los animales de la calle estorban y dan una mala imagen a mi ciudad.	1	2	3	4
17. Me gustaría apoyar en una institución donde cuiden animales abandonados.	1	2	3	4
18. Las peleas entre animales son divertidas.	1	2	3	4

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Zinacantepec, México a ____ de _____ del 2024

Mi nombre es Dania Coyote Colín, pasante de la carrera en Psicología en la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México y me encuentro realizando un proyecto de tesis con el **tema “Actitud hacia el bienestar animal en estudiantes de educación primaria en el municipio de Zinacantepec, Estado de México”** con el siguiente objetivo: Describir la actitud hacia el bienestar animal de los estudiantes de educación primaria.

Esta investigación pretende describir la forma en la que los niños se relacionan con los animales y la idea que tienen respecto a su cuidado, teniendo en cuenta que se solicita la presente autorización debido a las características de esta población: estudiantes de 9 a 12 años. El procedimiento implica:

- Que el estudiante conteste un cuestionario de 18 enunciados de opción múltiple cuya contestación dura aproximadamente 20 minutos, comprometiéndose a contestar sinceramente.
- El cuestionario no presenta algún riesgo o perjudica la integridad del niño(a).
- La participación es completamente voluntaria. Si se niega la participación, esto no genera consecuencias a nivel institucional, académico ni social.
- La información es anónima y confidencial. Los resultados pueden ser presentados con fines académicos sin revelar datos de identificación. En bases de datos, cada niño (a) es identificado (a) con un código.
- Cada estudiante tiene derecho de ser informado de lo anterior y a ofrecer su asentimiento informado para participar en el estudio de manera libre. Su firma en el presente no obliga a su participación.
- Para cualquier información adicional, puede comunicarse al correo: daniacoco03@gmail.com

Nombre y firma de la madre, padre o tutor

ASENTIMIENTO INFORMADO

Zinacantepec, México a _____ de _____ del 2024

Mi nombre es Dania Coyote Colín y estoy investigando la forma en la que los niños y niñas piensan acerca de los animales. Es importante tu participación en esta investigación porque eso permitirá seguir conociendo la manera en la que los estudiantes de tu edad se relacionan con los animales.

Debes saber:

- Deberás contestar un cuestionario de 18 preguntas de opción múltiple.
- Deberás contestar con sinceridad.
- Tu participación es voluntaria, si decides no hacerlo no tendrás problemas en la escuela.
- No se pedirá tu nombre u otro dato personal y tus respuestas serán secretas.
- Tu papá, mamá o tutor debe dar su permiso para tu participación.
- Si no deseas participar tienes el derecho de decir no, aunque te hayan dado permiso.

Nombre del estudiante