

David Jasso Velazquez es maestro en docencia y procesos institucionales por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Doctor en ciencias de la educación de la Universidad Autónoma de Coahuila. Actualmente es coordinador de la Licenciatura en Psicología del Campus Ojocaliente de la Universidad Autónoma de Zacatecas, asimismo es profesor investigador de la misma institución. Miembro del Cuerpo Académico UAZ-CA 214 Psicología, Educación e Instituciones. También es miembro de la Red de Colaboración de Psicología Educativa de la Cátedra de Psicología del Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMex), donde realiza investigaciones sobre práctica docente, bienestar subjetivo y currículum. Posee perfil PRODEP desde 2013 a la fecha. Ha publicado diversos capítulos de libros, libros en coautoría, artículos en revistas de investigación científica.

María Dolores Aldaba Andrade es maestra en docencia y procesos institucionales por la Universidad Autónoma de Zacatecas, licenciada en psicología educativa por la misma Universidad. Está certificada por CONOCER en evaluación de competencias. Actualmente es profesora investigadora de la Unidad Académica de Psicología de la UAZ. Posee perfil PRODEP desde 2011, integrante del Cuerpo Académico UAZ-CA 214, Psicología, Educación e Instituciones. Asimismo funge como coordinadora de la Academia del área educativa de la Unidad de Psicología (UAZ). Ha publicado en diversas revistas, capítulos de libro, participado como ponente en diversos congresos nacionales e internacionales.

La presente obra titulada Reflexiones sobre la educación desde la psicología, muestra a los diferentes tipos de lectores; desde estudiantes, docentes, directivos, investigadores, y todos aquellos actores que de una u otra manera se encuentran inmersos en el proceso de enseñanza-aprendizaje; los diversos escenarios en los que puede ser abordada la educación desde el nivel básico hasta el nivel superior, para lo cual se presentan diversas investigaciones realizadas por académicos de diferentes universidades de México.

El libro se compone de siete capítulos, el primero demuestra como los estudiantes universitarios no tienen buena ejecución de sus habilidades verbales situación que se traduce en una distorsión de la paráfrasis; entendiéndose como la habilidad que tiene el lector o el escucha de reformular las ideas principales de un texto o de un hablante; el segundo capítulo gira en torno a los factores asociados a mejorar las evaluaciones de los alumnos de educación básica en las materias de español y de matemáticas, considerando dos variables trascendentales de influencia en el rendimiento académico como son la socioeconómica y la instrucción de los padres; el tercer capítulo da cuenta de los resultados emanados de una encuesta realizada a un colectivo normalista para conocer su autopercepción respecto al desarrollo en sus procesos cognitivos durante su preparación profesional, se midieron tipos de pensamiento, memoria y las habilidades intelectuales desarrolladas; el cuarto capítulo da a conocer una herramienta para enfrentar y disminuir el *mobbing*, dicha herramienta es la psicoeducación, definiéndose como un modelo de intervención en el tratamiento integral de las enfermedades mentales; el quinto capítulo aborda un trabajo sobre la acción tutorial como propuesta de acompañamiento y fortalecimiento en la trayectoria escolar; mientras que en el sexto capítulo se revisa el tema de habilidades digitales desde la perspectiva de los estudiantes universitarios que cursan la materia de tecnología educativa, el último capítulo estudia el Perfil cognitivo de alumnos con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) en una escuela primaria y sus implicaciones en el rendimiento académico.

Es observable que ante la gran variedad de temas investigados la psicología da una perspectiva amplia para detectar, diagnosticar e intervenir en los distintos ambientes educativos de cualquier nivel, de ahí lo trascendental del esfuerzo conjunto realizado para el presente libro.



REFLEXIONES SOBRE LA EDUCACIÓN DESDE LA PSICOLOGÍA

Sonia Villagrán Rueda • Mónica Rodríguez Ortiz • David Jasso Velázquez
María Dolores Aldaba Andrade • Jorge Armando Acosta de Lira

REFLEXIONES *sobre la* EDUCACIÓN *desde la* PSICOLOGÍA

Sonia Villagrán Rueda
Mónica Rodríguez Ortiz
David Jasso Velazquez
María Dolores Aldaba Andrade
Jorge Armando Acosta de Lira
(coordinadores)



Sonia Villagrán Rueda es doctora en psicología y educación por la Universidad Autónoma de Querétaro (México). Responsable del proyecto de la Especialidad en Psicología Organizacional y coordinadora del proceso de admisión en la Unidad Académica de Psicología extensión Fresnillo. Cuenta con la certificación ECO076 por CONOCER, Perfil PRODEP de 2012 a la actualidad. Líder del Cuerpo Académico UAZ-CA 214 Psicología, Educación e Instituciones, docente investigadora. Actualmente realiza investigaciones relacionadas con la detección, prevención e intervención de factores de riesgo psicosociales (*mobbing*, *burnout*, estrés, depresión, *karoshi*, entre otros) en ambientes institucionales. Ha asesorado en el fortalecimiento de diversas organizaciones tanto públicas como privadas para el manejo de riesgos psicosociales. Ha publicado en diversas revistas arbitradas, indexadas así como coordinado diversos libros, capítulos de libro y dictado conferencias magistrales. En 2018 fue coordinadora del 1er Congreso Internacional en Psicología y Educación. Participante activa en la mesa de psicología organizacional perteneciente a la Cátedra CUMex de 2014 a la actualidad.

Mónica Rodríguez Ortiz es licenciada en psicología por la Universidad Autónoma de Zacatecas, maestra en pedagogía por el Instituto Mexicano de Estudios Pedagógicos A.C., doctora en Psicología por la Universidad Autónoma de España de Durango. Actualmente es profesora investigadora en la Universidad Autónoma de Zacatecas. Colaboradora del Centro de Investigación y Servicios Psicológicos de la Unidad Académica de Psicología de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Posee reconocimiento al Perfil PRODEP desde el año 2013, integrante activo del Cuerpo Académico en Formación Psicología, Educación y Organizaciones UAZ-CA 214. Ha participado en Congresos nacionales e internacionales. Autora de artículos relacionados con el perfil de ingreso y la trayectoria escolar de los estudiantes de educación superior. Autora en temas relacionados con la psicología y educación, asimismo ha sido directora de Tesis.





Reflexiones sobre la educación desde la psicología



REFLEXIONES SOBRE LA EDUCACIÓN DESDE LA PSICOLOGÍA

SONIA VILLAGRÁN RUEDA
MÓNICA RODRÍGUEZ ORTIZ
DAVID JASSO VELAZQUEZ
MARÍA DOLORES ALDABA ANDRADE
JORGE ARMANDO ACOSTA DE LIRA
(coordinadores)



Primera edición: 2020

Diseño de portada: Francisco Zeledón

D.R. © Universidad Autónoma de Zacatecas
Jardín Juárez núm. 147
Centro Histórico C.P. 98000, Zacatecas, Zacatecas
Tel.: 52 (492) 92 22001, 52 (492) 92 22460

D.R. © Colofón S.A. de C.V.
Franz Hals 130
Col. Alfonso XIII
Delegación Álvaro Obregón, C.P. 01460
Ciudad de México, 2020
www.paraleer.com • Contacto: colofonedicionesacademicas@gmail.com

ISBN: 978-607-635-108-6

Prohibida su reproducción por cualquier medio mecánico o electrónico sin la autorización escrita de los editores.

Impreso en México • *Printed in Mexico*

Esta obra fue recibida por el Comité Interno de Selección de Obras de Colofón Ediciones Académicas Comunicación para su valoración en el segundo semestre de 2018, se sometió al sistema de dictaminación a “doble ciego” por especialistas en la materia. Los resultados de los dictámenes fueron positivos.

Esta publicación fue financiada con recursos PFCE 2018. Este Programa es público, ajeno a cualquier partido político. Queda prohibido el uso para fines distintos a los establecidos en el programa.

ÍNDICE

Introducción	9
I. EVALUACIÓN DE LA HABILIDAD VERBAL Y LA PARÁFRASIS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS María Luisa Cepeda Islas, Hortensia Hickman Rodríguez, Sergio Manuel Méndez Lozano.....	13
II. ASPIRACIÓN EDUCATIVA, INSTRUCCIÓN DE LOS PADRES Y CONTEXTO SOCIOECONÓMICO EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO Oliverio Leonel Linares Olivas, Cosme Francisco Maldonado Rivera, María del Rocío Guzmán Benavente	29
III. AUTOPERCEPCIÓN DEL DESARROLLO COGNITIVO DE UN COLECTIVO NORMALISTA Jaquelina Lizet Hernández Cueto, María Teresa Rivera Morales, Laura Patricia García Contreras	45
IV. LA PSICOEDUCACIÓN COMO INSTRUMENTO INTERVENCIONAL PARA CONTRARRESTAR EL <i>MOBBING</i> Jorge Luis Chávez Carrillo, Sonia Villagrán Rueda, Mónica Rodríguez Ortiz	61
V. TUTORÍA DE PEQUEÑOS GRUPOS: UNA PROPUESTA DE ACOMPAÑAMIENTO TUTORIAL Y FORTALECIMIENTO DE LA TRAYECTORIA ESCOLAR Cynthia Berenice Rodríguez Piedra, Ruth Vallejo Castro	77

VI. OPINIÓN DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR SOBRE LA IMPORTANCIA DEL CURSO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA PARA LA ADQUISICIÓN DE HABILIDADES DIGITALES Jorge Armando Acosta de Lira, David Jasso Velázquez, Sonia Villagrán Rueda	91
VII. PERFIL COGNITIVO DE ALUMNOS CON TDAH EN LA ESCUELA PRIMARIA SEVERO COSÍO Karina Maciel Ruelas González, Mónica Rodríguez Ortiz, Andrea Patricia Náñez Juárez	101

Introducción

Desde el siglo pasado la psicología se ha reconocido aún más como profesión y disciplina científica, lo que la ha llevado a relacionarse con diversas áreas que buscan fortalecer la condición humana, una de éstas es la educación. Juntas, psicología y educación persiguen objetivos afines, como son la adaptación social de las personas, desarrollo de valores y actitudes y de estrategias de evaluación e intervención, así sea en entornos educativos, pero también en contextos familiares y sociales. Por lo tanto, el fin de la psicología educativa es aplicar conceptos, teorías y metodologías con la intención de mejorar la práctica educativa, así como el desarrollo y bienestar del ser humano.

La investigación en educación y en psicología educativa permite construir significados en torno a la tarea de educar toda vez que indaga elementos inherentes a la acción educativa, como por ejemplo los procedimientos que permiten lograr un mejor rendimiento escolar, los estilos de personalidad y de aprendizaje, la interacción profesor-alumno, todas estas variables que se relacionan con el éxito o fracaso escolar, entre otras. Como se sabe, los resultados de las investigaciones dan pauta para llevar a cabo acciones que enriquezcan las metodologías de enseñanza, así como para plantear nuevas estrategias y programas que apunten hacia el aprendizaje significativo.

En el presente libro *Reflexiones sobre la educación desde la psicología*, se ofrece una presentación estructurada y organizada de saberes pro-

ducto de investigaciones recientes, que dibujan la realidad de la enseñanza y el aprendizaje, los procesos que de éstos derivan, así como la práctica docente. Por otra parte, a través de las investigaciones presentadas se da cuenta de la importante relación de la psicología con la educación, y por ello uno de los objetivos principales del libro es ofrecer una mirada general al vasto campo del estudio de las instituciones educativas desde una perspectiva psicológica y su relación con el proceso de educar. Cabe señalar que las investigaciones compiladas presentan un marco teórico-metodológico que permite dilucidar los aspectos que hasta el momento se han mencionado.

El trabajo “Evaluación de la habilidad verbal y la paráfrasis en estudiantes universitarios”, hace referencia a la necesidad de contar con una evaluación de estas habilidades presentes en estudiantes universitarios, con el fin de desarrollar programas remediales, ya que este estudio concluye señalando que dicha habilidad tiene una influencia determinante en la actualización de conocimientos previos acumulados a lo largo de todo el ciclo educativo, de manera que todo lo que significa el lenguaje, en este nivel, es extremadamente importante para la conceptualización.

Por su parte, la aportación del tema “Aspiración educativa, instrucción de los padres y contexto socioeconómico en el rendimiento académico” deja en claro que la motivación intrínseca proviene de las expectativas de logro y desarrollo que una persona espera para sí misma. Asimismo las motivaciones extrínsecas se pueden relacionar con elementos del ambiente como las relaciones familiares y la condición socioeconómica en la que se desenvuelve el individuo.

Más adelante, en “Autopercepción del desarrollo cognitivo de un colectivo normalista” se resalta que el centro del análisis del desarrollo cognitivo considera que la psicología del aprendizaje es el pincho que apunta todo proceso educativo.

En el capítulo denominado “La psicoeducación como instrumento intervencional para contrarrestar el mobbing” a diferencia de los tres previos, se centra en la psicoeducación como modelo de intervención en el tratamiento integral de las enfermedades mentales. Se destaca que se encuentra en el marco de los modelos multicausales de enfermedad encabezados en psiquiatría por el concepto de *vulnerabilidad en la práctica docente*.

Una aportación interesante se hace en “Tutoría de pequeños grupos: una propuesta de acompañamiento tutorial y fortalecimiento de la trayectoria escolar”, pues los resultados muestran que los estudiantes que asisten a este tipo de tutoría desarrollan competencias académicas que no sólo sirven para estudiar un contenido específico de la psicología (en este caso sobre psicoanálisis), sino también favorece la toma de decisiones sobre su formación y potencia habilidades académicas que elevan su desempeño escolar.

En la investigación “Opinión de estudiantes de educación superior sobre la importancia del curso de Tecnología Educativa para la adquisición de habilidades digitales” se encuentra que el tener como referente una teoría de aprendizaje apoya considerablemente a la consecución de metas, en este caso el desarrollo de competencias relacionadas con el uso de las TIC, es decir habilidades digitales, mismas que deben estar presentes indudablemente en todo profesionista, por lo que en ese sentido no pueden dejar de contemplarse espacios en los currículos de educación superior para el desarrollo de dichas competencias.

Por último, en el trabajo “Perfil cognitivo de alumnos con TDAH en la escuela primaria Severo Cosío” se encontró que en términos generales estos alumnos presentan deficiencia en las funciones ejecutivas, lo que significa que su capacidad de planear, de organizar, de resolver problemas y de inhibir su conducta se ve deteriorada. Por otro lado, en lo que respecta a la atención y concentración, este tipo de alumnos se encuentran por debajo de la media, por lo tanto su capacidad de seleccionar la cantidad de información que recibirá procesamiento se ve afectada.



I. Evaluación de la habilidad verbal y la paráfrasis en estudiantes universitarios

MARÍA LUISA CEPEDA ISLAS,
HORTENSIA HICKMAN RODRÍGUEZ,
SERGIO MANUEL MÉNDEZ LOZANO¹

Resumen

A pesar de que las habilidades verbales se enseñan desde los primeros niveles académicos, se ha demostrado que los estudiantes mexicanos pertenecientes a la educación superior no presentan una buena ejecución en éstas. Uno de los indicadores relevantes de la habilidad verbal es la paráfrasis, misma que se ha definido como la habilidad que tiene el lector o el escucha de reformular las ideas principales de un texto o de un hablante sin distorsionarlas, lo cual exige un dominio del idioma para poder comprender el significado, es decir que requiere de cierta habilidad verbal. Es necesario contar con una evaluación de estas habilidades en estudiantes universitarios, con el fin de desarrollar programas remediales. El objetivo de la presente investigación fue evaluar por separado la habilidad verbal y la paráfrasis en alumnos universitarios utilizando dos instrumentos. El estudio es descriptivo transversal. Se seleccionaron aleatoriamente a 97 universitarios de diferentes semestres. Los datos se analizaron en términos descriptivos. El tipo de paráfrasis con mayor elección fue el de eliminación (de contenido no proposicional, de adjuntos y de argumentos). Referente a la prueba de habilidad verbal, los resultados muestran porcentajes muy bajos. Los datos sugieren que el tipo de paráfrasis seleccionada es la de un nivel elemental, lo cual concuerda con los bajos niveles de la habilidad verbal. Dichos niveles no permiten llegar a la com-

¹ Facultad de Estudios Superiores Iztacala UNAM

preensión y a la inferencia, y por ello es necesario desarrollar programas remediales para perfeccionar la paráfrasis.

Palabras clave: habilidad verbal, paráfrasis, universitarios

Introducción

El papel que juega el lenguaje a nivel universitario es determinante, ya que supone cambios en la conceptualización para poder alcanzar niveles cada vez más altos de conocimiento. Esto permite una influencia determinante en los conocimientos previos, acumulados a lo largo de todo el ciclo educativo, de manera que todo lo que significa el lenguaje, en este nivel, es extremadamente importante para la conceptualización (Areiza y Henao, 1998). Contar con un nivel lingüístico aceptable permite al educando desempeñarse académicamente, pues puede reconocer los valores conceptuales que configuran las relaciones entre conceptos y tener la capacidad de explicitar la estructura en un texto, entre otras habilidades. Esto significa que ser poseedor de una habilidad verbal es ostentar la capacidad de reconocer, codificar, interpretar, inferir, abducir y construir inferencias, condición fundamental para alcanzar aprendizajes complejos.

El concepto de *habilidad verbal* hace referencia a la capacidad que posee un individuo para comprender conceptos vinculándolos a las palabras, así como a la capacidad de captar las relaciones entre éstas y efectuar una abstracción de toda la información en los aspectos de escuchar, hablar, leer y escribir. Estas habilidades son las que permiten expresarse y comunicarse a los seres humanos; son habilidades básicas para interactuar socialmente con el medio que rodea a los individuos (Castro, 2015).

Algunos investigadores (Góngora, Martínez, Pérez, Rodríguez y Miras, 2008; Brizzio, Carreras y Fernández, 2008) señalan que para tener un buen desarrollo de las habilidades verbales se requiere hacer uso adecuado de recursos como sinónimos, antónimos, analogías, oraciones incompletas, eliminación de oraciones, término excluido, plan de redacción, conectores gramaticales, comprensión lectora, texto argumentativo, texto narrativo, texto apelativo, texto expositivo, entre otros aspectos.

En otros trabajos se ha identificado a la paráfrasis como uno de los componentes de la habilidad verbal (Cepeda, López y Santoyo, 2013). El estudio de la paráfrasis en el ámbito educativo se ha aprovechado medio para evaluar la comprensión lectora (Barzilay y Lee, 2003; Carrasco, 2001), pero también como herramienta didáctica utilizada por el profesor o el alumnado. En trabajos más recientes —como los de McNamara y Scott (1999); McNamara, Boonthum, Kurby, Magliano, Pillarisetti y Bellisens (2009); y McNamara, Levinstein y Boonthum, (2004)—, se ha entrenado la paráfrasis en alumnos de forma explícita como una estrategia de elaboración, lo cual permite llevar a cabo actividades que dan paso a realizar una construcción simbólica sobre la información que se está tratando de aprender. Dicho entrenamiento mejora la codificación semántica de los textos ya que requiere la activación de los conocimientos previos y el análisis de textos.

Planteamiento del problema

La habilidad verbal y en específico la paráfrasis son requisitos para desenvolverse exitosamente dentro de la universidad, por lo tanto deberían de formar parte del repertorio de herramientas de estudio de los alumnos; sin embargo, no siempre sucede de esta manera, ya que estas competencias no son del todo adquiridas por los alumnos en los niveles educativos anteriores a la universidad (Backhoff, Larrazolo y Tirado, 2011). Por su parte, Mares, Hickman, Cabrera, Caballero y Sánchez (2009) evaluaron el desempeño de los estudiantes de nuevo ingreso a la carrera de psicología en la sección de aptitudes para la ciencia de la prueba PISA. Sus resultados muestran que 7% contestó correctamente siete o más reactivos, 47% cinco o seis, 35% tres o cuatro, y 11% dos o menos. Lo anterior hace evidente la deficiencia que presentan los estudiantes de nivel universitario para integrar la información que obtienen a través de los textos científicos y utilizarla posteriormente en modelos conceptuales y para evaluar ideas complejas.

Debido a estas problemáticas y deficiencias identificadas, la formación de estudiantes competentes se ha vuelto una prioridad en el área educati-

va. Pero antes de desarrollar trabajos de intervención, es necesario evaluar tanto la habilidad verbal como particularmente la paráfrasis.

Sustento teórico

La paráfrasis ha sido identificada como una estrategia de aprendizaje frecuentemente empleada por buenos lectores, sin embargo ésta no ha recibido la misma atención que otras estrategias, como la elaboración de resúmenes o de preguntas (Kletzien, 2009). No obstante, se ha demostrado en múltiples estudios que la enseñanza de esta estrategia resulta sumamente útil para el mejoramiento de la comprensión lectora, ya sea sola o acompañada de otras estrategias.

Además, la paráfrasis puede fungir como precursora de otras estrategias más complejas, como el resumen. Debido a que en la paráfrasis no se requiere diferenciar entre la información importante y la no importante, esto permite que esta estrategia sea instruida en un primer momento, para posteriormente inculcar otras estrategias más sofisticadas (Kletzien, 2009). De esta manera, la elaboración de paráfrasis, junto con otras estrategias realizadas correctamente, son imprescindibles para que un texto sea comprendido significativamente (Román, 2004).

La paráfrasis, de manera breve, consiste en transmitir con un lenguaje distinto una idea presentada anteriormente, o reformular una idea expresada por otra persona utilizando diferentes palabras. Se puede encontrar la utilización de la paráfrasis cotidianamente en el lenguaje coloquial, ya sea de manera escrita o hablada, y resulta sencillo identificar cuando se lleva a cabo. Sin embargo, a pesar de su constante presencia en el habla cotidiana, las investigaciones acerca del fenómeno de la paráfrasis en su mayoría se han enfocado a su definición y clasificaciones, de ahí que sean menos los estudios que abordan su importancia para la competencia lectora (Martín-Antón, Carbonero y Román, 2012).

Es de esta manera que en este trabajo consideramos importante conocer el estado de los alumnos universitarios, por lo cual el objetivo de la presente investigación consiste en evaluar las habilidades verbales y de paráfrasis en estudiantes universitarios, y como dato adicional, com-

parar el desempeño de los alumnos en los diferentes semestres de la carrera de Psicología.

Método

Participantes

Se trabajó con una muestra de 97 estudiantes pertenecientes al primero, tercero y quinto semestres de la licenciatura en psicología en la FESI, los cuales fueron seleccionados de manera aleatoria. La edad promedio de los participantes fue de 19 años.

Situación

La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo durante el horario de clases, dentro del salón correspondiente al grupo al que pertenecían los estudiantes, los cuales se ubicaron en los pupitres que suelen usar.

Diseño de investigación

Se empleó un diseño no experimental de tipo descriptivo transversal, en el cual se realizaron mediciones a través de dos instrumentos por estudiantes en un único momento.

Instrumento y materiales

Consentimiento informado

Antes de iniciar la aplicación de los instrumentos, se les explicó a los estudiantes que su participación era voluntaria, y si en algún momento deseaban retirarse eran libres de hacerlo. De igual forma, se les comentó que tanto sus datos personales como sus resultados serían confidenciales. Por último, los estudiantes leyeron, y en caso de estar de acuerdo, firmaron el consentimiento informado.

Cuestionario de habilidad verbal

Se aplicó la prueba de habilidad verbal correspondiente a la evaluación del ingreso a la educación superior tecnológica, realizada por el Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (COSNET; en Cepeda y López, 2010). Esta prueba evalúa el razonamiento verbal en los estudiantes. Esta prueba está conformada por 4 dimensiones: Complementación de enunciados, Antónimos, Comprensión lectora y Analogías.

El criterio de evaluación de esta prueba fue determinado por el COSNET, el cual realizó las medidas de posición de cuartiles con base en el desempeño de 361623 estudiantes de nuevo ingreso, pertenecientes a instituciones de educación media superior y superior tecnológica en los ciclos escolares 1999-2000 y 2000-2001. De tal manera, el COSNET determina que el criterio de ejecución mínima deseable es que los estudiantes contesten correctamente al menos 37 de los 54 ítems.

Inventario de paráfrasis

El inventario de paráfrasis contiene 20 reactivos, cada uno de los cuales consta de un enunciado original y de tres diferentes tipologías de paráfrasis, producto del enunciado original. Las tipologías de paráfrasis son las correspondientes a la clasificación propuesta por Barrón-Cedeño, Vila y Rosso (2010). Los participantes seleccionaron la opción que a su criterio reflejaba mejor el significado del enunciado original. El instrumento contó con un cuadernillo y una hoja de respuestas.

Para el diseño de los ítems, se extrajeron 20 diferentes fragmentos del libro de texto de psicología *Fundamentos de psicología* del autor Dennis Coon (2005). La elección de este libro se debió a que la información que contiene es correspondiente a la que manejan los estudiantes de primer semestre.

Una vez seleccionados los fragmentos del libro, se elaboró una tabla de 20 filas por 11 columnas. En la primera columna de la tabla se colocaron los fragmentos elegidos, y posteriormente, en las 10 siguientes columnas se elaboraron 10 paráfrasis diferentes correspondientes a cada una de las tipologías propuestas por Barrón-Cedeño *et al.* (2010).

Resultados

Para obtener los datos de la prueba de habilidad verbal, se tomó como medida principal los aciertos, siguiendo las instrucciones del propio instrumento. En el caso del inventario de paráfrasis, la medida principal fue la elección que realizaron los alumnos del tipo de paráfrasis en cada una de las frases originales. Todos los datos de ambos instrumentos fueron capturados y analizados de forma descriptiva mediante el software IBM SPSS v.21.

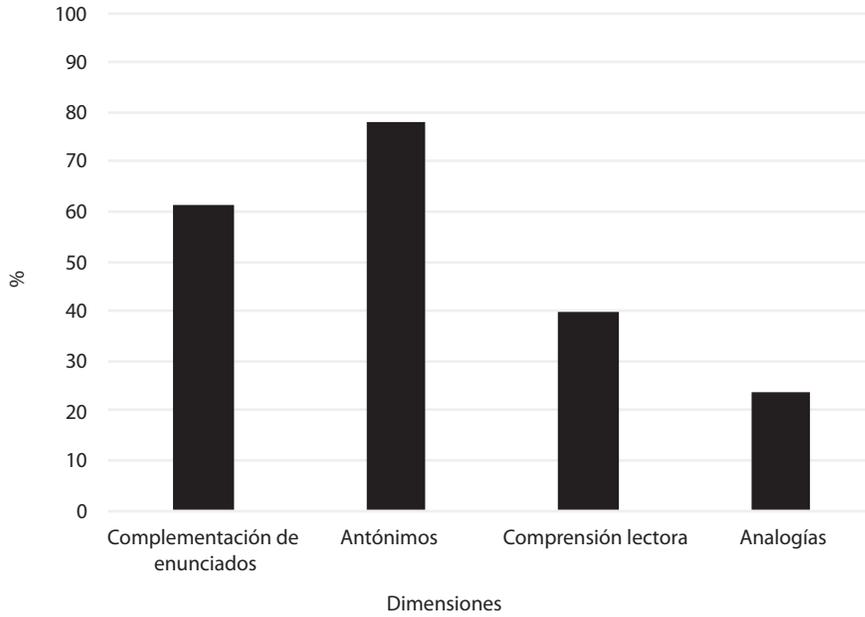
En primera instancia, se decidió no realizar análisis estadísticos inferenciales para la comparación entre semestres, ya que los tamaños de las muestras no fueron iguales, ya que hubo 60 estudiantes para primer semestre; 10 para tercero; y 25 para quinto. Por tal razón, no se lograron garantizar los niveles de error de tipo I, por lo que se procedió a analizar los datos de manera conjunta. Así, se describen los resultados en porcentaje de aciertos en la prueba de habilidad verbal en dos partes: en la primera se realizó un análisis general y en la segunda se dividió por segmentos evaluados. Para ejemplificar el número de segmentos, se puede observar que la complementación de enunciados y analogías se evaluaron dos veces, mientras que antónimos y comprensión lectora se evaluaron tres veces dentro del instrumento. Otro análisis que se presenta es el porcentaje de elección en el cuestionario de paráfrasis, y para ello se estableció una proporción entre el número de posibles de elecciones y las seleccionadas por los alumnos.

En la gráfica 1 se muestran las puntuaciones generales en cada uno de los factores analizados. Como se puede observar, la dimensión con mayor porcentaje de aciertos fue la de antónimos, y la de menor analogías. La dimensión de comprensión lectora obtuvo 37.6% de aciertos.

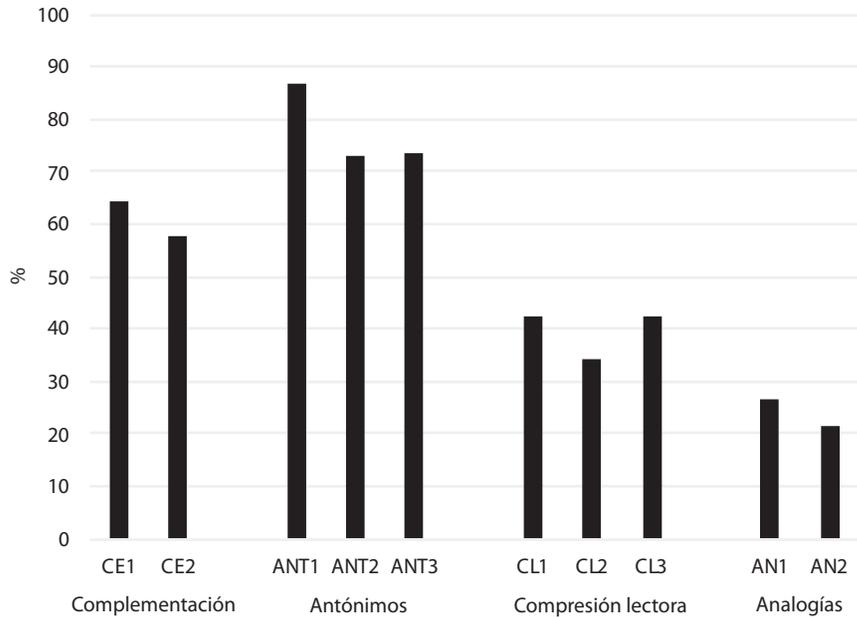
En la gráfica 2 se presenta el porcentaje de aciertos por cada uno de los segmentos de las diferentes dimensiones (cada dimensión se evaluó por lo menos dos veces en diferentes partes del instrumento), con la finalidad de observar si los aciertos se mantenían o si variaban. Como puede apreciarse, el porcentaje de aciertos varió entre las mediciones.

En la complementación de enunciados, el porcentaje disminuye de 64.67% a 57.72%; en antónimos se observa una disminución de 86.84% a

GRÁFICA 1. *Habilidad verbal*



GRÁFICA 2. *Aciertos por dimensión en habilidad verbal*

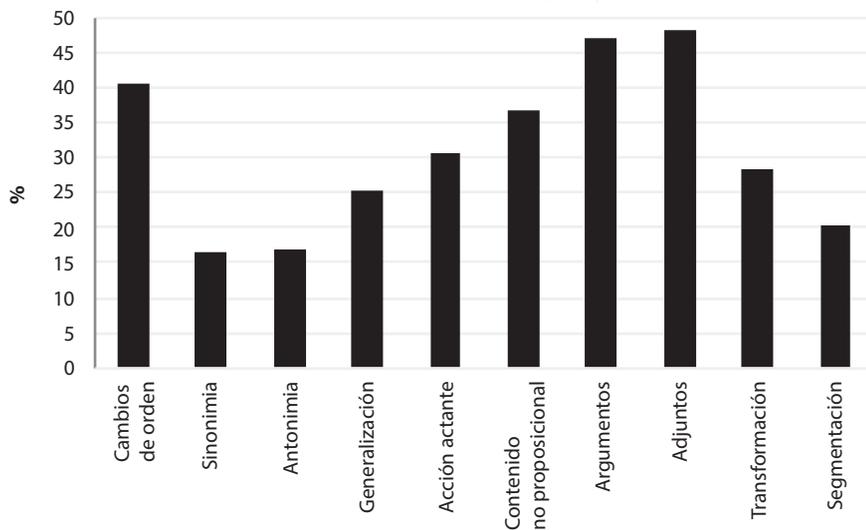


72.98% y en la tercera evaluación hay un pequeño incremento a 73.47%. En cuanto a la comprensión lectora, parece seguir una tendencia igual a la dimensión de antónimos, ya que se muestra una disminución de 42.53% a 34.31%, y posteriormente un pequeño incremento a 42.32%, muy parecido a la puntuación de la primera evaluación. Finalmente, en la dimensión de analogías se observa un decremento del 26.53% al 21.47%.

El otro análisis propuesto en esta investigación se refiere al porcentaje de elección del tipo de paráfrasis que eligieron los alumnos. En la gráfica 3 se presenta dicha información.

Las paráfrasis más elegidas fueron las de eliminación de adjuntos (48.21%), la de eliminación de argumentos (47.15%) y la de cambio de orden (40.78%). Las que fueron seleccionadas con porcentajes medianos fueron: eliminación de contenido no proposicional (36.84%), sustitución de acción-actante (30.52%), transformación (28.42%) y generalización (25.44%). Y finalmente, las que fueron seleccionadas en porcentajes bajos son: segmentación (20.53%), antonimia (17.05%) y sinonimia (16.42%).

GRÁFICA .3. Elecciones de paráfrasis



Análisis y discusión de resultados

Las puntuaciones obtenidas en la evaluación de habilidad verbal muestran que el desempeño de los alumnos de los tres primeros años de licenciatura se encuentra en un nivel inferior al esperado, ya que la expectativa para este nivel es que los alumnos tengan un dominio de regular a bueno en estas habilidades. Estos resultados tan bajos, en los tres semestres evaluados, reflejan la relevancia de realizar intervenciones para desarrollar la habilidad verbal, tal vez que el cuestionario aplicado está diseñado para la evaluación de estudiantes de nuevo ingreso a la educación superior, por lo que lo esperado en alumnos de licenciatura tendría que ser un desempeño mucho mayor al observado. Estos datos son similares a los encontrados por Herrada (2009) y Romero, Zavaleta, Ramírez, Hickman y Cepeda (2017), quienes utilizaron el mismo instrumento observando puntuaciones por debajo de la mitad de los aciertos.

En la dimensión de comprensión lectora se obtuvo el porcentaje más bajo en comparación con las otras dimensiones. Dicha habilidad tiene influencia importante en la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades. Especialmente, al ingresar a la educación superior se espera que el estudiante sea capaz de interactuar y comprender textos científicos especializados con una complejidad superior a la información manejada en niveles educativos inferiores.

Por otro lado, las bajas puntuaciones en la comprensión lectora se relacionan con el abandono escolar y los altos índices de reprobación observados en el nivel educativo superior, así como también con la baja eficiencia terminal de las universidades mexicanas, como lo han planteado diversos autores (Torres, Osuna y Leikens, 2010; Nava, Rodríguez y Zambrano, 2007).

Aunado a lo anterior, hay que tomar en cuenta que la habilidad verbal es una competencia que se pretende desarrollar durante toda la vida académica de un estudiante. No obstante, esto no sucede en la realidad. Los resultados de los alumnos mexicanos en la prueba PISA se encuentran por debajo del promedio internacional, lo que muestra que la mayoría de los estudiantes mexicanos de secundaria carece de las habilidades necesarias para la comprensión de textos complejos.

Datos análogos se han observado en alumnos de los niveles educativos medio-superior y superior (Argudin y Luna, 1994, citados en Polanco, Serna y Ortega, 2015; Zarzosa, 1997, citado en Cepeda y López, 2010), los cuales revelan una capacidad deficiente para la crítica y análisis de textos complejos, lo que conlleva a un bajo nivel de comprensión.

Por lo que corresponde a la paráfrasis, el dato más relevante fue que hubo tres tipologías seleccionadas con mayor porcentaje: la eliminación de adjuntos, de argumentos y de cambio de orden. Con relación al tipo de eliminación de adjuntos y de argumentos, éstos consisten en la exclusión de una o más piezas léxicas que constituyen adjuntos o argumentos del predicado, sin alterar el significado de la frase. El cambio de orden consiste en intercambiar el orden de los elementos que componen una oración, por lo que no refleja necesariamente un conocimiento del tema, ni de un análisis del texto. A su vez, las paráfrasis comprendidas en la tipología de eliminación tampoco requieren de conocimiento o análisis del texto, y su elaboración resulta más sencilla. Estas paráfrasis las podemos identificar como paráfrasis de nivel básico, porque lo que hace el alumno es eliminar o cambiar y no transformar la frase original. Estos datos concuerdan con los resultados obtenidos por Fernández (2010) y Pérez (2013), los cuales puntualizan que los alumnos elaboran paráfrasis más sencillas, en su caso de tipo mecánico y no de tipo constructivo, que traducida a la taxonomía utilizada en este estudio sería la de transformación.

Un aspecto importante a considerar para conocer si existen diferencias entre los puntajes de habilidad verbal y de paráfrasis y semestres, estadísticamente hablando, es asegurarse de tener muestras con el mismo número de participantes, esto con el fin de poder corroborar que si, a medida que avanzan los estudiantes a lo largo de los semestres, la exigencia también va en aumento con base en la capacidad de análisis y comprensión.

Conclusiones

A partir de lo observado en esta investigación, se realizan algunas propuestas con la finalidad de mejorar el desempeño de los universitarios en

este campo. En primer lugar, como se mencionó anteriormente, se propone el desarrollo de programas de entrenamiento, presenciales y virtuales, que enfatizan la utilización de la paráfrasis como estrategia de aprendizaje destinada al perfeccionamiento de la comprensión lectora.

Las deficiencias presentadas por los alumnos en cuanto a sus habilidades verbales y conocimientos sobre la lengua escrita deben ser atendidas, ya que lo que evalúa el Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos (EXHCOBA) son aprendizajes esenciales que se enseñan en la educación básica (Backhoff y Tirado, 1992). Es por ello de gran relevancia poner atención a esta problemática, sobre todo porque podemos inferir que estos estudiantes presentarán problemas para concluir sus estudios universitarios, en el entendido de que gran parte del aprendizaje es influido por el uso de ciertas habilidades verbales (Brizzio *et al.*, 2008).

Respecto a las habilidades verbales, se pueden generar propuestas de intervención con base en los datos mostrados en las gráficas 1 y 2, enfatizando en primer lugar el trabajo con analogías, ya que es el factor que menor porcentaje de aciertos presenta, al que le siguieron en orden ascendente comprensión lectora, complementación de enunciados y antónimos. De igual forma, se deben diseñar intervenciones donde se les explique a los estudiantes los diferentes tipos de paráfrasis que pueden utilizar, para que logren discernir entre las menos y las más elaboradas, siguiendo la lógica expresada en este trabajo.

Una de las acciones para remediar la problemática descrita es desarrollar programas que apoyen a los alumnos. No es una iniciativa aislada, ya que en la literatura se ha encontrado el Strategy Intervention Model (SIM) de Deshler, Ellis y Lenz (Lenz, Ellis y Scandon, 1996). El modelo SIM, referente a la lectura, entrena cuatro estrategias, siendo la primera el parafraseado, la cual ayuda a los alumnos a que expresen las ideas principales y los detalles con sus propias palabras.

Otra propuesta similar es el Learning Strategies Curriculum, que parte de las investigaciones realizadas desde el KU-CRL (University of Kansas Center for Research), y el cual dedica una parte a las habilidades de la escritura (Schumaker y Deshler, 2003), incluyendo el parafraseado. Otros programas que incluyen el parafraseado son el S.Q.3R y el S.Q.5R; el MUR-DER (Mood, Understand, Recall, Detail, Expand y Review), las Normas Orien-

tativas para el Trabajo Intelectual dentro del Currículum Escolar (NOTICE), el Programa de Estrategias Metacognitivas para el Aprendizaje (PROESMETA), o la Estrategia de Lectura Significativa de Textos (Román, 2004).

Referencias

- Areiza, R. y Henao, L.M. (1999). Metacognición y estrategias lectoras. *Revista de Ciencias Humanas*, 19. Recuperado de <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev19/areiza.htm>
- Backhoff, E. y Tirado, F. (1992). Desarrollo del Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos. *Revista de la Educación Superior*, 83, pp. 95-117.
- Backhoff, E., Larrazolo N. y Tirado, F. (2011). Habilidades verbales y conocimientos del español de estudiantes egresados del bachillerato en México. *Revista de la Educación Superior*, 40(160), pp. 9-27.
- Barrón-Cedeño, A., Vila, M. y Rosso, P. (2010). Detección automática de plagio: De la copia exacta a la paráfrasis. En Garayzábal, E., Jiménez, M., y Reigosa, M. (Coords.), *Panorama actual de la lingüística forense en el ámbito legal y policial: Teoría y práctica. Jornadas (in)formativas de lingüística forense* (pp. 76-96). Madrid, España: Euphonia.
- Barzilay, R. y Lee, L. (2003). Learning to Paraphrase: An Unsupervised Approach Using Multiple-Sequence Alignment. *Proceedings of HLT-NAAC*, 16-23.
- Brizzio, A., Carreras, M. y Fernández, M. (2008). *La evaluación de las habilidades de razonamiento verbal y abstracto en estudiantes universitarios: Su relación con el rendimiento académico*. Trabajo presentado en las XV Jornadas de Investigación y en el IV Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Carrasco, A. (2001). *La comprensión de lectura en alumnos de 5° y 6° grados de primaria en México: Prácticas culturales y entornos determinantes en la formación de lectores estratégicos*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.

- Castro, C.F. (2015). *Guía estructurada para el desarrollo del pensamiento lógico verbal para la formación y preparación de los aspirantes a las universidades*. (Tesis de maestría en Docencia de las Ciencias Administrativas y Económicas), Universidad Regional Autónoma de los Andes, Ecuador.
- Cepeda, L. y López, R. (2010). *Análisis estratégico de textos: Fundamentos teórico-metodológicos y experiencias instruccionales*. México: FESI, UNAM.
- Cepeda, M.L., López, M.R. y Santoyo, C. (2013). Relación entre la paráfrasis y el análisis de textos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(1), 98-106. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol15no1/contenido-cepedalopez.html>
- Fernández, C. (2010). *Evaluación de la paráfrasis de textos científicos en estudiantes universitarios* (Tesis de licenciatura en Psicología). UNAM, FES Iztacala, México.
- Góngora, P.D., Martínez, C.M., Pérez, M.M., Rodríguez, M.C. y Miras, M.F. (2008). La competencia lingüística como base del aprendizaje. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 177-184.
- Herrada, M.S. (2009). *Relación entre estrategias de aprendizaje y habilidad verbal*, (Tesis de licenciatura en Psicología) UNAM, FES Iztacala, México.
- Kletzien, S. (2009). Paraphrasing: An Effective Comprehension Strategy. *The Reading Teacher*, 63(1), 73-77.
- Lenz, B. K., Ellis, E. S., y Scandon, D. (1996). *Teaching learning strategies to adolescents and adults with learning disabilities*. Austin: PRO. Ed.
- Mares, G., Hickman, H., Cabrera, R., Caballero, L. y Sánchez, E. (2009). Características de ingreso de los estudiantes de Psicología Iztacala. En H. Hickman, *Psicología Iztacala y sus actores*. México: FESI UNAM.
- Martín-Antón, L., Carbonero, M. y Román, J. (2012). Efecto modulador de variables socioemocionales en el entrenamiento en estrategias de elaboración en educación secundaria obligatoria (ESO): Paráfrasis y aplicaciones. *Psicothema*, 24(1), 53-41.
- McNamara, D., Boonthum, C., Kurby, C., Magliano, J., Pillarisetti, S. y Bellisens, C. (2009). *Interactive Paraphrase Training: The Development and Testing of an iSTART Module*.

- McNamara, D., Levinstein, I. y Boonthum, C. (2004). iSTART: Interactive Strategy Training for Active Reading and Thinking. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36(2), 222-233.
- McNamara, D. y Scott, J. (1999). Training Self Explanation and Reading Strategies. *Proceedings of the Human Factors*, 43(21), 1156-1160.
- Nava, G., Rodríguez, P. y Zambrano, R. (2007). Factores de reprobación en los alumnos del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7, 17-25.
- Pérez, A.H. (2013). *Entrenamiento de paráfrasis y análisis de textos científicos* (Tesis de licenciatura en Psicología). UNAM, FES Iztacala, México.
- Polanco, I., Serna, J. y Ortega, E. (2015). *La lectura de los jóvenes universitarios y su efecto en su rendimiento académico*. Trabajo presentado en el XVIII Congreso Internacional sobre Innovaciones en Docencia e Investigación en Ciencias Económico-Administrativas, Chihuahua, México.
- Román, J. (2004). Procedimiento de aprendizaje autorregulado para universitarios: La estrategia de lectura significativa de textos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 113-132.
- Romero, R.A., Zavaleta, C.R., Ramírez, F.C., Hickman, R.H. y Cepeda, I. L. (2017). *Paráfrasis y habilidad verbal en universitarios*. Trabajo presentado en el XXXVI Coloquio de Investigación. UNAM, FES Iztacala, México.
- Schumaker, J. B. y Deshler, D. D. (2003). Can students with LD become competent writers? *Learning disability quarterly*, 26, pp. 129-141.
- Torres, E., Osuna, C. y Leikens, M. (2011). *Factores de reprobación en el tronco común de las carreras de Medicina y Enfermería de la Universidad Autónoma de Baja California, Unidad Ensenada*. Trabajo presentado en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, CDMX, México.
- Waldemar, C. (1994). Habilidades verbales, comunicación y personalización. *Documentos Lingüísticos y Literarios*, 20: 20-26. Recuperado de http://www.humanidades.uach.cl/documentos_linguisticos/document.php?id=382.

Zarzosa, L. (2016). *Software para el desarrollo de lectura estratégica en universitarios*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/229005869_Software_para_el_desarrollo_de_lectura_estrategica_en_universitarios.

II. Aspiración educativa, instrucción de los padres y contexto socioeconómico en el rendimiento académico

OLIVERIO LEONEL LINARES OLIVAS,
COSME FRANCISCO MALDONADO RIVERA,
MARÍA DEL ROCÍO GUZMÁN BENAVENTE¹

Resumen

Introducción: Uno de los principales tópicos de investigación educativa gira en torno a los factores asociados a un mejor rendimiento en las evaluaciones en alumnos de educación básica en español y matemáticas. Se sabe que existen factores personales, como familiares y aquellos de tipo socioeconómico, que influyen en el desempeño de los estudiantes.

Objetivo: Relacionar los factores internos del estudiante con los familiares y los del contexto socioeconómico asociados al desempeño en exámenes tipo PISA y ENLACE de español y matemáticas.

Sustento teórico: Los aspectos motivacionales del desempeño académico son multifactoriales. En términos generales, la motivación intrínseca proviene de las expectativas de logro y desarrollo que una persona espera para sí misma. Por otro lado, las motivaciones extrínsecas se pueden relacionar con elementos del ambiente como las relaciones familiares y la condición socioeconómica en la que se desenvuelve el individuo. La combinación de los diversos ambientes en los que se desenvuelve un alumno puede ser examinada en diversos niveles de análisis: personal, comunitario y socioeconómico.

Método: Participaron 101 escuelas de nueve estados del país y se aplicaron exámenes tipo PISA y ENLACE de español y matemáticas a 3035 alumnos. Se realizaron análisis de correlación entre las variables de as-

¹ Universidad Juárez del Estado de Durango

piración académica, nivel de estudios de los padres y variables de contexto.

Resultados: Se correlacionaron las variables de aspiración académica y nivel de estudios de la madre, principalmente. Las niñas resultaron ser quienes tuvieron mejores puntajes.

Conclusiones: El papel de la aspiración al desarrollo personal es la principal variable en el desempeño académico.

Palabras clave: desempeño académico, motivación, ENLACE, PISA

Introducción

El proceso educativo como factor de socialización de los ciudadanos es una tarea fundamental en cualquier sociedad democrática y que aspire al desarrollo de las personas e incluso, en última instancia, a la felicidad a través de la educación en libertad, como diría Rousseau. La transmisión no sólo de contenidos académicos, sino de valores, creencias, ideas y en general la interpretación del mundo desde el marco cultural, es una tarea que en parte cumple el centro escolar. Desde esta mirada, la construcción del paradigma personal y comunitario se encuentra a cargo de los agentes que interactúan entre sí para incorporar a las personas a la cultura mediante el proceso educativo en su más amplio sentido. Este proceso se cristaliza en la institución educativa, sus agentes y procedimientos. Evidentemente, éste es un campo de diversas disciplinas y aproximaciones teóricas, desde las ciencias humanas, hasta las económicas-administrativas.

Planteamiento del problema

Considerando la influencia de los factores personales y sociales en el proceso educativo, en esta investigación se analizan las variables personales, familiares (proximales) y socioeconómicas asociadas al desempeño escolar evaluado a través de pruebas tipo ENLACE y PISA.

Sustento teórico

Epistemológicamente, la psicología de la educación tiene fronteras difusas con otras disciplinas, tanto dentro de la psicología como con otras ciencias. Por ejemplo, distinguir los límites y actividades de la psicología educativa, de la psicología escolar y de la del aprendizaje representa grandes retos, ya que el tipo de aproximaciones, enfoques de la investigación, alcances, implementación de técnicas y desarrollo de diagnósticos y evaluación tendrán una tesitura particular en función de dónde se sitúa el investigador, ahora el profesionalista, ahora el docente. Ello sólo por mencionar lo que representa la punta del iceberg de este tema. Tales límites indeterminados tienen repercusiones teóricas y metodológicas ineludibles (Ariza, Rueda y Sardoth, 2018). Uno de los principales retos al realizar investigación educativa en psicología se refiere, precisamente, a la definición del nivel de análisis del objeto de estudio, sea a nivel individual, comunitario o social. En esta investigación se abordan los tres niveles de análisis de forma particular y limitada. La aspiración académica se refiere al nivel individual. Las variables proximales en este caso se describen en el nivel educativo de los padres. Y a nivel social se analiza la relación del desempeño con las variables socioeconómicas del contexto social.

Históricamente, la psicología de la educación y del aprendizaje se ha desarrollado en un continuo que ha ido desde el individualismo hasta una visión colectiva. Destacadamente, los estudios de Piaget se centran en la relación del desarrollo biológico y los procesos de pensamiento (Rogoff, 1993; Wadsworth, 1989). El desarrollo de la inteligencia es función de la modificación de esquemas, experiencia y adaptación. Esta perspectiva biológico-individualista (nivel físico-químico y biológico, según Bleger, 1999) no deja de lado a la perspectiva psicológica, pues al final de cuentas el objeto final de análisis es la conducta. Aunque Piaget no desestima el valor del contexto y la cultura en el desarrollo del conocimiento, los aportes más significativos han venido de la escuela rusa. Y es así como se pasa de un nivel más individualista a uno más colectivista, sociocultural. Vygotsky analizó los procesos del desarrollo del pensamiento en el contexto social, el desarrollo de las funciones mentales superiores a partir de la interacción social. Así, los métodos de asimilación de los símbolos de la cultura

se transmiten en una relación dialógica entre expertos y novatos. En este modelo de explicación, el experto se refiere el poseedor de las formas de decodificación de los signos y símbolos culturales que dan sentido al mundo y que permiten interpretar a los demás e integrar a los novatos a la sociedad. Con ello, se permite estudiar la conducta en el contexto y en un momento dado (Lewin, 1945, citado en Cueli, Reidl, Martí y Minchaca, 2001). Más adelante, a este proceso Bárbara Rogoff (1993) le denomina *procesos de participación guiada*. Tales procesos surgen de la interacción interpersonal, no subjetiva, entre el aprendiz y el experto.

A partir de las últimas décadas del desarrollo de la psicología de la educación es impensable no retomar variables del contexto social para explicar los procesos de aprendizaje; en este caso, las condiciones socioeconómicas del grupo de referencia del alumno, las condiciones de vida, acceso a educación y salud, así como el nivel de ingreso, son variables principales que no pueden dejarse de lado. La sociología cognitiva (Zerubavel, 1993), la teoría social cognitiva (Bandura, 1993) y la neuropsicología social (Blascovich, 2014) se han abierto paso como modelos de explicación de variables multidisciplinares para establecer los puentes que ligan el desarrollo neurocognitivo con el contexto sociocultural.

En el análisis del desarrollo cognitivo consideramos que la psicología del aprendizaje es el pincho que apuntala todo proceso educativo. Sin duda, uno de los principales problemas para evaluar el aprendizaje es definir los criterios, índices e indicadores que permitirán distinguir el grado de alcance de las habilidades, destrezas y competencias que una persona requiere para solucionar los problemas y retos que le demanda la sociedad. La comisión formada en 1988 por el Ministerio Nacional de Educación francés es un buen punto de partida. En ella se reunieron diversos intelectuales para definir lo que deberían de ser los principios de la enseñanza en el futuro. En particular, para este estudio nos interesa el principio de incorporar en los programas escolares los progresos hechos por la ciencia y los cambios de la sociedad (Bourdieu, 2011). En este tenor, dos de las materias cardinales en el proceso de socialización son las relacionadas con el lenguaje y el razonamiento numérico.

Como resultado de este esfuerzo global para tener una evaluación estandarizada, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Econó-

mico (OCDE) desarrolló el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (*Programme for International Student Assessment*, PISA en adelante). Tal evaluación busca evaluar la formación de alumnos de alrededor de 15 años o que están por ingresar a la vida laboral. La finalidad de este esfuerzo es obtener información que permita el desarrollo de políticas educativas acordes a las necesidades de la sociedad. La primera vez que se aplicó el PISA en México fue en el año 2000, junto con la participación de otros 31 países (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2018). Los resultados de la última evaluación mostraron que en México menos de 1% de los estudiantes evaluados muestra niveles de excelencia en áreas de lectura, ciencias y matemáticas (OCDE, 2016). En referencia a las variables socioeconómicas que limitan el desempeño, hay 11% que se atribuye a la condición socioeconómica de los estudiantes: “los estudiantes en desventaja socio-económica tienen más del doble de probabilidad que pares más aventajados socio-económicamente de no alcanzar el nivel de competencia básicos en ciencias” (OCDE, 2016).

Siguiendo con los resultados, en lectura, los estudiantes mexicanos están por debajo de la media de la OCDE. Obtuvieron 423 puntos, en comparación con los 493 que en promedio obtuvieron los demás países miembros. El informe indica que los resultados de 2015 son similares a los del año 2000, que fue de 422 puntos. Aparentemente, los resultados demuestran que no ha existido un avance importante en 15 años, ello a pesar de que México es uno de los países que más dinero destina a políticas educativas entre los miembros de la OCDE, y que en el año 2003 se registró el puntaje más bajo, de 400. Para 2015 sólo 0.8% de los alumnos evaluados alcanzó nivel de excelencia (OCDE, 2016).

En razonamiento numérico las cosas no son diferentes, pues los estudiantes mexicanos obtuvieron 408 puntos, resultado por debajo de la media de los países miembros, que fue de 490 (OCDE, 2016). De hecho, en México 57% de los estudiantes no alcanzaron el nivel básico de competencia numérica.

Un intento del gobierno mexicano en las administraciones pasadas para establecer mediciones estandarizadas, hasta 2014 propiamente dicho, fue la Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (ENLACE). La prueba ENLACE medía las materias de español y mate-

máticas, y adicionalmente intercalaba contenidos de educación cívica (SEP, 2013).

A diferencia de la prueba PISA, la ENLACE evaluaba en función de los contenidos de los programas de estudio. Para 2013 se habían evaluado a más de 14 millones de alumnos (SEP, 2013). A diferencia de los resultados presentados por la OCDE, la evaluación ENLACE muestra un avance desde 2006 hasta 2013 de 18.2 puntos porcentuales de alumnos con dictamen de excelente. Las escuelas particulares fueron las que mejores puntajes tuvieron, seguidas por la generales, las indígenas y al último las del sistema CONAFE (SEP, 2013).

El centro de interés de cualquier actor educativo —desde los desarrolladores de políticas públicas, directivos, gestores, evaluadores hasta los docentes y padres de familia— sin duda es la forma de mejorar el desempeño de los alumnos. No son pocos los esfuerzos que se realizan en diversos niveles para asegurar una mejor asimilación de los contenidos de aprendizaje por parte de los alumnos, modificación a las políticas públicas, intentos por lograr una mejor participación de los padres de familia, capacitación y estímulos a los docentes, principalmente.

Uno de los elementos clave en el desempeño es el nivel de motivación del alumno. A este respecto, Vera (2016) ha explorado la motivación intrínseca y su vínculo con el promedio en alumnos de secundaria del estado de Michoacán. Encontró una correlación positiva y significativa entre el promedio y principalmente la motivación extrínseca ($r = 638$) y después la motivación intrínseca ($r = 514$).

En otra investigación, Medina y Villarreal (2017) analizaron los factores relacionados con las calificaciones de estudiantes de sexto de primaria en un estado del norte de México. Encontraron que en los alumnos que tenían mejores promedios se relacionaba el nivel de estudios de los padres de forma positiva, el desempeño del docente, el uso de textos en clase y la convivencia familiar; en cambio, de forma negativa se relacionaba la violencia en la escuela. Por su parte, Flores (2018) ha explorado los componentes del contexto relacionados con el fracaso escolar en estudiantes colombianos. Principalmente, los alumnos reprobados tienen más exposición a la violencia, problemas familiares, bajo nivel socioeconómico, adicción a internet y conductas de riesgo por el consumo de drogas.

Tomando en consideración los hallazgos de las investigaciones descritas arriba, se considera que existen variables tanto personales como familiares y de contexto que tienen influencia en el desempeño académico. Bajo este marco, el objetivo de esta investigación es acotar algunas variables que estén relacionadas con los tres niveles de análisis descritos y que tengan relación en el desempeño escolar, éste último evaluado por medio de exámenes estandarizados tipo PISA y ENLACE en materias de español y matemáticas.

Método

Participantes

La muestra estuvo conformada por 3035 alumnos de 101 centros escolares de nueve estados de la República Mexicana, la cual se obtuvo mediante un proceso de recolección probabilística por conglomerados. Se usó como unidad de muestreo la clave del centro escolar, y los conglomerados fueron desarrollados de forma multietápica. La primera fase se refirió a la zona geográfica determinada por el INEGI. Posteriormente, se seleccionaron los estados de la República como se aprecia en la tabla 1.

TABLA 1. *Número de participantes por estado*

<i>Estado</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Baja California Sur	50	1.6
Estado de México	130	4.3
Guanajuato	274	9.0
Guerrero	598	19.7
Jalisco	147	4.8
Puebla	758	25.0
Querétaro	644	21.2
Quintana Roo	23	0.8
Yucatán	411	13.5
Total	3035	100.0

Después se ubicaron las escuelas con peor aprovechamiento en ENLACE y ubicadas en zonas de alta marginación conforme a la categoría del INEGI. En seguida se construyó el marco muestral con los centros escolares de cada cabecera municipal.

Poco más de la mitad (51.3%) fueron mujeres, en su mayoría de turno matutino (84.9%) y el rango de edad mayoritario fue el de 12 a 15 años. El 6.7% fueron primarias generales (6° grado), 3.8% primarias indígenas, 86.7% secundarias y 2.8% telesecundarias. Como criterios de exclusión se tomó en cuenta el nivel de inseguridad pública y la viabilidad de acceso a las comunidades. Se calculó una sobremuestra de diez centros escolares para eventual sustitución.

Diseño

Se trató de un estudio descriptivo y correlacional.

Instrumentos

Se diseñaron pruebas tipo ENLACE y PISA. Participaron expertos en elaboración de reactivos con experiencia en actividades similares, como el desarrollo de la prueba PISA para México. Los expertos desarrollaron reactivos para alumnos de sexto de primaria, primero y tercero de secundaria. Se elaboraron 16 reactivos de español y matemáticas tipo ENLACE y 10 reactivos de comprensión lectora y razonamiento numérico tipo PISA. El instrumento final incluyó otras áreas que no se incluyeron en esta investigación. El proceso de validez se desarrolló mediante un grupo de jueces que evaluaron la pertinencia del reactivo conforme a la tabla de especificaciones para cada instrumento.

Las mediciones de aspiración educativa se realizaron directamente preguntando al alumno el nivel educativo al que le gustaría acceder. Las variables de nivel educativo de los padres se obtuvieron preguntando el último grado de estudios de ambos. Las variables de contexto se recopilaron de las bases de datos del INEGI de acuerdo con la ubicación geográfica del centro escolar; éstos fueron Rezago educativo, Acceso a los servicios educativos, Acceso a la seguridad social, Calidad y espacios de la vivienda, Acceso a los servicios básicos en la vivienda, Acceso a la alimentación, Pobreza de patrimonio, Pobreza de capacidades y Pobreza

alimentaria. Para estos indicadores se utilizaron los índices socioeconómicos del INEGI 2010.

Procedimiento

Se realizaron las gestiones necesarias para el acceso a las escuelas ante las autoridades de la Secretaría de Educación Pública. Se seleccionó y capacitó a 15 aplicadores que fueron asignados a los diferentes centros escolares. Se aplicaron los exámenes entre los meses de mayo y junio de 2011. El análisis de las variables se realizó mediante el paquete estadístico SPSS versión 15. Se realizaron análisis de estadística descriptiva para determinar la muestra y el análisis de las variables sociodemográficas. Se utilizaron correlaciones producto-momento de Pearson para confrontar las variables dependientes de los puntajes en los exámenes de español y matemáticas con las variables de aspiración, nivel educativo de los padres y de contexto.

Consideraciones éticas

Se obtuvo el consentimiento informado de las escuelas y se explicó que los resultados no tenían nada que ver con las calificaciones de los alumnos y que no se tomaría ningún tipo de represalia en caso de una negativa a participar. Una escuela primaria ubicada en el Estado de México se negó a participar y se sustituyó por otra de la lista prevista.

Resultados

El objetivo de esta investigación fue determinar la relación entre la aspiración académica del estudiante, el nivel educativo de los padres y el contexto sobre el rendimiento académico. En un primer análisis se correlacionaron los puntajes como se observa en la tabla 2.

En la variable del puntaje obtenido en la prueba de ENLACE español se observa que la variable que tiene la correlación más alta es la de aspiración académica. Le siguen el nivel de estudios de la madre, el nivel de estudios del padre, después el Acceso a los servicios educativos, Acceso a la seguridad social, Acceso a la alimentación y al final la Pobreza de patri-

TABLA 2. Correlaciones entre variables de nivel de estudios de los padres, aspiración académica y contexto sobre resultados de exámenes tipo PISA y ENLACE de español y matemáticas

ENLACE ESPAÑOL	Correlación de Pearson	.084**	.092**	.042*	.083**	.070**	-.014	.028	.057**	.042*	.032	.026
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.027	.000	.000	.457	.141	.003	.028	.095	.177
	N	2687	2696	2746	2746	2746	2746	2746	2746	2746	2746	2746
ENLACE MATE	Correlación de Pearson	.014	.045*	.008	.037*	.024	-.085**	-.037	.012	.000	-.025	-.036
	Sig. (bilateral)	.458	.018	.000	.050	.197	.000	.052	.511	.985	.180	.057
	N	2711	2726	2785	2785	2785	2785	2785	2785	2785	2785	2785
PISA MATE	Correlación de Pearson	.027	.016	.043*	.021	.024	.013	.026	.014	.028	.019	.015
	Sig. (bilateral)	.169	.404	.024	.274	.215	.501	.179	.475	.147	.326	.447
	N	2628	2638	2721	2721	2721	2721	2721	2721	2721	2721	2721
PISA ESPAÑOL	Correlación de Pearson	.095**	.078**	.035	.065**	.051**	-.028	.011	.047*	.026	.019	.015
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.064	.001	.006	.135	.565	.013	.174	.311	.432
	N	2729	2744	2829	2829	2829	2829	2829	2829	2829	2829	2829

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

monio. Para la variable de ENLACE matemáticas, las variables relacionadas en orden de magnitud fueron la aspiración académica, luego la Calidad y espacios de la vivienda en sentido inverso, después el nivel de estudios de la madre y al final el Acceso a los servicios educativos. Respecto a las variables de PISA, la de español se correlacionó con la aspiración académica, el nivel de estudios del padre, después el nivel de estudios de la madre, seguidos del Acceso a los servicios educativos, el Acceso a la seguridad social y al final el Acceso a la alimentación. Para la variable de PISA matemáticas, por último, sólo hubo correlación con la variable de Rezago educativo.

Adicionalmente, se realizaron análisis de resultados por sexo para saber si existían diferencias estadísticamente significativas entre niñas y niños. Los resultados de los puntajes totales por sexo se observan en la tabla 3.

TABLA 3. *Diferencias de puntajes en las pruebas de español y matemáticas entre niños y niñas*

	Sexo	N	Media
PISA MATEMÁTICAS	Femenino	1384	3.1503
	Masculino	1337	3.2723
ENLACE ESPAÑOL	Femenino	1416	3.9386
	Masculino	1330	3.4368
PISA ESPAÑOL	Femenino	1465	4.5795
	Masculino	1364	4.3035
ENLACE MATEMÁTICAS	Femenino	1437	3.5219
	Masculino	1348	3.3494

Sólo en el examen tipo PISA de matemáticas, los niños obtuvieron un puntaje superior al de las niñas. Tanto en ENLACE de español y matemáticas como PISA en español, las niñas tienen un mejor desempeño. Para saber si estas diferencias son estadísticamente significativas se realizó un

análisis de medias. En la 4 cuatro de aprecian los valores de las pruebas *t* de *student* para las diferencias entre medias.

TABLA 4. *Comparación entre los puntajes de niños y niñas en ENLACE y PISA*

	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>Sig.</i>
PISA MATEMÁTICAS	-2.048	2719	.041
ENLACE ESPAÑOL	7.035	2744	.000
PISA ESPAÑOL	4.086	2827	.000
ENLACE MATEMÁTICAS	2.520	2783	.012

Las pruebas de comparación de medias indican que, en efecto, sólo los niños obtienen un puntaje mejor en la prueba tipo PISA de matemáticas, en las demás, las niñas obtienen desempeño superiores.

Análisis y discusión de resultados

Los análisis de correlación han permitido establecer las relaciones que existen en diversos niveles con el desempeño escolar de alumnos de primaria. Es interesante notar que la variable que tuvo la mayor correlación fue la de aspiración académica, seguida del nivel de estudios de la madre y el acceso a la educación. Tales variables pueden ser las más relevantes y son representativas de cada nivel de análisis. Los resultados comparativos por sexo permiten saber que es en los niños en donde se requiere más atención por parte de los actores educativos, pues teóricamente, se esperaría que no hubiera diferencias entre los sexos en el desempeño académico.

Sin duda ello representa algunas limitaciones en el diseño del estudio. Primero, por tratarse de comunidades de alta marginación y bajo desempeño, ya que al no incluirse a otras escuelas (generales y privadas) se corre el riesgo de sesgar las conclusiones. Ello abre una brecha en la investi-

gación educativa para, posteriormente, incluir otro tipo de escuelas en la investigación. Por otro lado, se desconoce el grado de influencia de los padres en el desempeño, pues no se tienen datos del tipo de convivencia y nivel de implicación de los padres en el centro escolar.

Conclusiones

En esta investigación se buscó relacionar algunas variables de tipo personal, familiar y socioeconómico con el desempeño escolar de un grupo de alumnos de escuelas de la República Mexicana en condiciones de rezago educativo, y ubicadas en zonas de alta marginación.

La variable más importante es una de tipo personal y se refiere al nivel de aspiración académica. Éste es el hallazgo principal de esta investigación, y consideramos que representa un factor decisivo para fomentar el desarrollo personal en todos los niños como parte del proceso educativo y como parte del desarrollo de la motivación interna.

Sin duda el papel de los padres es determinante. En esta investigación pudimos observar que el papel de la madre es de gran influencia, probablemente porque los niños pasan más tiempo con ella. De tal forma que si ella tiene mejor preparación será una mejor guía. No es de extrañar que muchos padres no vivan en las comunidades, ya que es una práctica común salir a otros sitios a buscar trabajo. De hecho, las variables de contexto —como acceso a la educación y a la alimentación (también significativas)— respaldan la idea de que el contexto es otro de los elementos determinantes en el desempeño académico. Simplemente, las condiciones económicas que favorecen o limitan el desarrollo no son un elemento que hay que dejar de observar, sobre todo si aspiramos a una sociedad con menos injusticia social. Sin duda es necesario ahondar mucho más en los estudios de género y desempeño, así como incluir el papel de los docentes en la transmisión del conocimiento.

Por último queremos agradecer a las autoridades de la Secretaría de Educación Pública que facilitaron el acceso e información de los centros escolares. También, y de gran relevancia, a la Fundación SM que financió la investigación de la cual es parte este estudio.

Referencias

- Ariza, C., Rueda, T. y Sardoth, J. (2018). El rendimiento académico: una problemática compleja. *Revista Boletín Redipe*, 7(7):137-41. Recuperado de <http://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/527>
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148.
- Blascovich, J. (2014). Using physiological indexes in social psychological research. En H. Reis y C. Judd (Eds.), *Handbook of research methods in social and personality psychology* (pp. 101-122). Cambridge, Reino Unido Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO97805119 96481.010
- Bleger, J. (1999). *Psicología de la conducta*. México: Paidós.
- Bourdieu, P. (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo Veintiuno.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL] (sin fecha). *Informe de evaluación de la política de desarrollo social en México 2011 en materia de rezago educativo*. Recuperado de https://www.coneval.org.mx/Informes/Evaluacion/Documentos%20temáticos%20IEPDS2011/IEPDS_Educacion_2011.pdf
- Cueli, J., Reidl, L., Martí, C. y Minchaca, P. (2001). *Teorías de la personalidad*. México: Trillas.
- Flores E. (2008) El problema de la deserción Escolar. *Revista Economía Colombiana*. Santa fe de Bogotá. 2008; En Arias y Rojas M. (2008). *La deserción escolar y su incidencia en la calidad de vida: historias de vida de niños y niñas que han desertado del proceso escolar en el municipio de girardot años 2006-2008*. Tesis de Licenciatura. Bogotá Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- González, M. y Treviño, D. (2018). Logro educativo y factores asociados en estudiantes de sexto grado de educación primaria en el estado de Nuevo León, México. *Perfiles Educativos*, 40(159), 107-125. Recuperado el 31 de julio de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000100107&lng=es&tlng=es

- Medina, M. & Villarreal, D. (2018). Logro educativo y factores asociados en estudiantes de sexto grado de educación primaria en el estado de Nuevo León, México. *Perfiles educativos*, 40(159). Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000100107
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (2016). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2015*. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: El desarrollo cognitivo en el contexto social*. España: Paidós Ibérica.
- Secretaría de Educación Pública (2013). *Resultados históricos nacionales 2006-2013 ENLACE*. Recuperado de http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2013/historico/00_EB_2013.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2018). *Fortalecimiento de los aprendizajes y competencias en los alumnos de 15 y 16 años: Prueba PISA 2018*. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/articulos/prueba-pisa-2018?idiom=es>
- Vera, L. (2016). *Relación entre la motivación y la autoestima en el desempeño académico de los alumnos de primero de secundaria de dos escuelas del estado de Michoacán, México* (Tesis de maestría). Tecnológico de Monterrey. Recuperado de <https://repositorio.itesm.mx/bitstream/handle/11285/629838/Luis%20David%20Blanco%20Vera.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Wadsworth, T. (1989). *Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget*. México: Diana.
- Zerubavel, E. (1993). *Social mindscapes: An invitation to cognitive sociology*. Londres: Harvard University Press.



III. Autopercepción del desarrollo cognitivo de un colectivo normalista

JAQUELINA LIZET HERNÁNDEZ CUETO
MARÍA TERESA RIVERA MORALES
LAURA PATRICIA GARCÍA CONTRERAS¹

Resumen

La presente investigación da cuenta de los resultados emanados de una encuesta realizada a un colectivo normalista para conocer su autopercepción respecto al desarrollo de sus procesos cognitivos que consideran haber alcanzado durante su preparación inicial profesional.

Los procesos cognitivos fueron medidos en tres variables complejas: tipos de pensamiento, memoria y habilidades intelectuales desarrolladas.

La metodología es cuantitativa, para lo cual se elaboró un instrumento *ex profeso*. El objetivo planteado fue conocer dicha autopercepción del colectivo normalista.

Dentro de los resultados se destaca no solamente lo que más consideran haber desarrollado los encuestados, sino que se analizan las vertientes poco desarrolladas y las implicaciones de ello.

Palabras clave: autopercepción, desarrollo cognitivo, normalistas

Introducción

Esta investigación se realizó en la Escuela Normal del Estado de Coahuila, misma que se dedica a la formación de maestros para educación básica, particularmente para secundaria en sus diferentes especialidades.

¹ Universidad Autónoma de Coahuila.

Este estudio aborda el desarrollo cognitivo, desde la perspectiva personal es decir, que encuesta a un colectivo normalista sobre cómo se autoperciben en tal desarrollo. Su importancia radica en que a los maestros constantemente se les está evaluando, supuestamente de forma objetiva, sin embargo es necesario conocer la valoración que tienen de lo que saben.

Dentro de los procesos cognitivos se consideraron los tipos de pensamiento, los tipos de memoria y las habilidades intelectuales más desarrolladas.

Los resultados fueron relevantes, no sólo enunciaron qué procesos cognitivos fueron desarrollados, sino también la veta de análisis y discusión radicó en lo que están menos desarrollados, en el sentido de que evidencian una deficiencia que puede llegar a ser atendida.

Cabe destacar que la formación de estos futuros maestros está esperando una reforma curricular en el próximo año, por lo que conocer cuáles son las fortalezas y debilidades que los estudiantes consideran de sí mismos es importante para ser considerados en esa reforma.

Planteamiento del problema

El colectivo normalista es el que mayormente se inserta en los contextos laborales educativos y son sujetos a múltiples evaluaciones; sin embargo, es importante saber de qué manera se autoperciben, más allá de una prueba de conocimientos.

Es por ello que surge la presente investigación, con el objetivo de conocer de qué forma es que este colectivo normalista piensa de sí mismo respecto al alcance en el desarrollo de sus procesos cognitivos.

Sustento teórico

Procesos cognitivos

Los procesos cognitivos —o *funciones cognitivas* como las describe Sternberg (1982)— son actividades como la percepción de relaciones, la com-

paración y juicio de similitudes y diferencias, la codificación de información en formas cada vez más abstractas, la clasificación y categorización, y la búsqueda y recuperación de información de la memoria. El autor añade que, aunque para que haya conducta inteligente es necesario, pero no suficiente, disponer de diversas reglas y operaciones cognitivas en nuestro repertorio, también es necesario que estas reglas sean activadas en las situaciones de problema, situaciones que a su vez requieren forzosamente motivación y recuperación de información.

La cognición (o en términos generales, los procesos del conocer) se sitúa en un nivel perteneciente a los factores cerebrales. Cuando se habla de cognición, también se habla de percepción, mente, etc. Conocer es un proceso abstracto. Para definir “cognición” se tomarán algunas generalizaciones propuestas a lo largo de la historia de las ciencias cognitivas.

Los primeros planteamientos de las ciencias y tecnologías cognitivas (CTC) sobre la cognición se propusieron desde el estructuralismo y su relación con la tecnología computacional: “Un cómputo es una operación realizada mediante símbolos, es decir, mediante elementos que representan algo [...] El argumento cognitivista es que la conducta inteligente supone la capacidad para representar el mundo de ciertas maneras” (Varela, 2005).

Esta aproximación se centraba en el esquema simbolista. Además, se contemplaban teorizaciones sobre la inteligencia como capacidad esencial en la cognitividad. Lo anterior también suponía una predominancia del cerebro en la cognición: la representatividad o re-creación del mundo (o de la realidad) estaba determinada por “la conducta inteligente”. Los estudios cognitivistas o sobre la cognición se centraron en el desarrollo de mecanismos que reprodujeran la inteligencia y el funcionamiento del cerebro humano.

Posteriormente, los resultados obtenidos en informática, computación y cibernética plantearon la posibilidad de algo más: los mecanismos no resultaban ser tan plenamente efectivos como el cerebro. Se propuso entonces una interacción con el contexto, ya que la inteligencia por sí misma no explicaba adecuadamente las habilidades o conductas cognitivas. “Cognición: la emergencia de estados globales en una red de componentes simples, a través de reglas locales que gobiernan las operaciones

individuales y de reglas de cambio que gobiernan la conexión entre los elementos” (Varela, 2005).

Tipos de pensamiento

Serrano (1982) indica que son diversas las definiciones que existen, lo cual se comprende perfectamente, ya que éstas dependen del aspecto primordial que y se considere, de la misma manera que un determinado objeto puede ser visto de diferentes maneras por una serie de personas, dependiendo del ángulo o la distancia desde la cual dicho objeto es observado. Así pues, el pensamiento puede ser considerado (de forma intelectual) desde diferentes perspectivas, y la definición que de él se dé, puede ser distinta con relación a otra definición que se sitúe desde un punto de vista diferente. Serrano concluye que el pensamiento podría ser considerado como la actividad intelectual que realiza el hombre a través de la cual entiende, comprende, capta <alguna necesidad> en lo que le rodea. Pensamientos serían los resultados de su pensar, como conceptos, juicios o raciocinios.

Dentro de las diferentes concepciones de la lógica y el pensamiento, Serrano (1982) sostiene que para una concepción materialista —dialéctica, tanto de las ciencias como de la realidad—, el pensamiento es movimiento, de tal manera el pensamiento que se detiene genera productos como obras, textos, ideologías y hasta verdades, pero al hacer esto ha dejado de pensar, ha dejado de existir. Es decir, todo pensamiento se movería dentro de determinados cuadros, con relación a ciertos polos o puntos de referencia (el análisis y la síntesis).

Por su parte, Berlyne (1976) decide circunscribir su concepto sólo al pensamiento dirigido, y dice que por *pensamiento* quiere significar cualquier proceso que comprenda una cadena (esto es, una secuencia de dos o más miembros) de respuestas simbólicas. Las cadenas de respuestas simbólicas pueden adoptar varias formas y tener funciones diversas, por ejemplo el pensamiento autista. Esto lo ejemplifica con la ensoñación diurna o la asociación libre que se exige en el consultorio del psicoanalista, la cual parece tener la función de proporcionar satisfacciones sustitutas a través del valor de recompensa que se transfiere de las situaciones

deseadas a las representaciones de esas situaciones. También hay cadenas de respuestas simbólicas que ocurren cuando se recuerda, por una u otra razón, una secuencia de eventos pasados, es decir pensando en los días que pasaron. El pensamiento dirigido, es cambio es aquel que lleva a la solución de problemas; es la región donde se superponen en pensamiento y el razonamiento. Por tanto, explica de alguna manera qué se entiende por razonamiento y qué significan las respuestas simbólicas.

Memoria

La memoria para Lerner (2003) comprende los procesos mentales de registro, codificación y almacenamiento de las experiencias y la información. Se divide en memoria a corto plazo o de trabajo (manejo y manipulación activa de la información) y memoria a largo plazo (información almacenada durante periodos que van de minutos a varias décadas). Otras clasificaciones incluyen la memoria declarativa (explícita) y la no declarativa (implícita). La anatomía de la memoria abarca muchas estructuras neurales ampliamente distribuidas. El sistema de la memoria del lóbulo temporal medial (hipocampo, amígdala y las cortezas adyacentes relacionadas: entorrinal, perrinal y parahipocampal, junto con sus conexiones con la neocorteza) está implicado en el procesamiento y el almacenamiento de la memoria a largo plazo.

Por otra parte, para Lazorthes (1982), por el sólo hecho de existir, todo sistema nervioso ejerce tres funciones: la de percepción, memorización y acción. La memoria la define como la posibilidad de fijar el presente y de evocar el pasado con precisión, además de que permite mantener la unidad de nuestra personalidad gracias a la construcción de un pasado específico a la vez que personal. Él divide la memoria en tres tipos: *i*) memoria inmediata, que dura de 30 a 40 segundos aproximadamente, con la consideración de que no es una actividad mnésica porque no llega a almacenarse, asimismo la ubica en persistencia de una actividad neurónica en la zona cortical sensorial y en las zonas asociadas tras la recepción de un estímulo visual, auditivo o de otra naturaleza, donde los analizadores corticales son depositarios de una lábil huella mnésica; *ii*) memoria de corto alcance o de hechos recientes, con duración de va-

rias horas y que, a diferencia de la anterior, exige un mantenido estado de alerta, atención o motivación; y *iii*) la memoria de largo alcance o consolidada, la cual se almacena en el cerebro, probablemente a consecuencia de impulsos repetidos procedentes del sistema hipocampo-mamilar, aunque no se trata de un fenómeno definitivo pues recibe perpetuamente retoques, puede reforzarse, mejorarse, completarse, y una vez registrada, esta memoria permanece de por vida, aun cuando llegue a resultar difícil encontrarla.

Sternberg (1982) habla sobre el controvertido desplazamiento del empleo general del término *memoria* a la utilización de la palabra *memorias*, ya que en las últimas décadas los estudios hacen referencia a la memoria a largo plazo, corto plazo, primaria, secundaria y operativa, entre otras, por lo que él afirma que, aunque no se tiene unicidad al respecto, sí existe la necesidad de hacer ciertas tipificaciones o categorizaciones. Entre las que recupera Sternberg está la distinción de Tulving (1968) entre memoria episódica y semántica, donde la primera se refiere a los recuerdos de experiencias específicas —incluyendo no solamente la información acerca de acontecimientos ocurridos, sino también información sobre el momento y el contexto ambiental— y la segunda se refiere a la información almacenada en la memoria sobre propiedades o relaciones que son independientes de momentos o lugares determinados, como la definición de una palabra, el conocimiento de que el cielo generalmente es azul y que las hojas en primavera casi siempre son verdes, entre otros ejemplos.

Crespo (2001) da especificidad a los tipos de memoria icónica y ecoica. Respecto a la memoria sensorial visual, o memoria icónica, presenta tres características o propiedades relevantes: su gran capacidad, su breve duración y la codificación sensorial o precategorial que en ella prevalece.

Aranda (1990) por su parte dice que, según la distinción de Tulving, la memoria episódica almacena el recuerdo de experiencias personales y sus relaciones temporales, mientras que la memoria semántica hace lo propio con los conocimientos del mundo en general; sin embargo, es difícil establecer una división tajante en vista de la reconstrucción basada en la abstracción de la experiencia personal. Por ello retoma a Baddeley para dar mayor precisión en los términos, en el sentido que este último señala que la memoria semántica debe referirse a la estructura del conocimiento,

cómo se almacena éste y a sus referencias cruzadas y, a su clasificación.

Habilidades intelectuales

En el libro *Inteligencia humana* de Robert J. Sternberg (1982) se menciona que una opinión generalmente aceptada en psicología cognitiva es que la inteligencia refleja tanto el conocimiento de la realidad que tiene una persona, como una serie general y más básica de habilidades para procesar la información que no depende del contenido de la información procesada.

Además, esta obra incluye algunos estudios y experimentos, en su mayoría de Hunt, para poner de manifiesto las relaciones entre las habilidades de procesamiento de información y las medidas de habilidad. El objetivo del enfoque de estudio de las diferencias individuales consiste en ofrecer una estructura teórica para el análisis de la inteligencia humana, es decir que, en lugar de considerar la habilidad como una <cosa> o rasgo que se refleja en el resultado global de un test, se intentan aislar los procesos básicos de percepción y cognición que distinguen a las personas con una habilidad superior de aquellas que poseen una inferior.

En su libro *Estructura del pensamiento dirigido*, Daniel E. Berlyne (1976) dedica un apartado a la información y adaptación de la misma, de donde se extrae que considera pertinente entender el pensamiento dirigido dentro de la perspectiva biológica, para lo que existen muchos lenguajes con que hacerlo; sin embargo, el que ofrece mayores ventajas es el de la teoría de la información, y dado que el pensamiento es un problema de manejo y procesamiento de información, esta teoría debería aportar datos que ayuden a aclararlo. De tal forma que la mayor parte de las aplicaciones de la teoría de la información en la psicología han descrito al animal como un canal que recibe determinado flujo de información a través de sus órganos sensoriales y que pasa esta información, a través de su sistema nervioso, a su equipo efector, donde emerge en forma de conducta. De este modo, dichas teorías se han concentrado en la transmisión de información entre la situación de estímulo externa y el patrón de respuesta manifestado.

Método

El diseño de la investigación es no experimental cuantitativo, con recolección de datos numéricos y posterior procesamiento estadístico, la medición es transversal, ya que el fenómeno fue abordado en un solo corte.

El objetivo es conocer la autopercepción de un colectivo normalista respecto a su desarrollo cognitivo a través de tres variables complejas: tipos de pensamiento, tipos de memoria y habilidades intelectuales más desarrolladas.

Se plantea la hipótesis de que la autopercepción de un colectivo normalista respecto a sus habilidades cognitivas es buena.

La metodología es de investigación cuantitativa con alcance univariante, para lo cual se utiliza el análisis de medidas de tendencia central y estadígrafos de dispersión. Para conocer la información del respondiente, se consideraron seis signalíticos: edad, sexo, estado civil, ingreso económico, nivel cultural y si tiene hijos. Las variables simples son numéricas de razón y se midieron de forma centesimal.

Resultados

Los resultados fueron obtenidos con análisis de frecuencia y porcentaje para dar cuenta de las características de la muestra, y con análisis univariante de medidas de tendencia central y variabilidad.

Análisis de frecuencia y porcentaje

La muestra seleccionada tiene edades que oscilan entre los 17 y los 65 años, mientras que hay más casos de personas con 20 años ($n = 50$, 19.46%) y un caso único de 65. En cuanto al sexo, son más mujeres ($n = 176$, 68.48%) que hombres ($n = 81$, 31.52%). La muestra está caracterizada en su mayoría por personas solteras, de ingreso económico y nivel cultural medios y sin hijos. El n muestral es de 257 sujetos.

Análisis de medidas de tendencia central y variabilidad

En este análisis se observa el comportamiento univariable de las respuestas, haciendo uso de los estadígrafos de n muestral, media, desviación estándar, sesgo, kurtosis, coeficiente de variación y puntaje Z .

Tipos de pensamiento

La variable compleja *tipos de pensamiento* mide el desarrollo que los individuos indican haber tenido de éstos a través de los procesos cognitivos.

Los tipos de pensamiento más utilizados por los sujetos en sus procesos cognitivos son el lógico, imaginario, racional, creativo, relacional, objetivo, crítico y deductivo; por otra parte, los que indican en menor grado son el artístico, inductivo, subjetivo, sintético, abstracto y asistemático.

De lo anterior puede inferirse que, aunque regularmente los sujetos tienden a procesar pensamientos de forma lógica, organizada, concreta y desposeída de valores connotativos, también pueden ser soñadores o plantearse escenarios hipotéticos.

Es importante destacar que uno de los tipos de pensamiento menos utilizado es el artístico, lo que indica que la formación holística o en actividades culturales y de corte recreativo no está muy presente, a pesar de que en los contextos actuales es necesario que las personas desarrollen todas sus potencialidades de forma armónica.

Las respuestas presentan características muy similares ($CV \leq .33$), además de que en su mayoría los tipos de pensamiento han sido altamente desarrollados (≥ 62). Dada esa concentración de valores se habla de leptokurtosis como representación gráfica para ellos ($K > 3$).

Las variables son predictivas y los resultados pueden extrapolarse a poblaciones con características análogas ($Z \geq 1.96$).

Tipos de memoria

Dentro del eje de procesos cognitivos se incluyen los tipos de memoria para conocer la medida en que han sido desarrollados.

En la tabla 2 se lee que los sujetos manifiestan haber desarrollado en mayor proporción con sus procesos cognitivos la memoria icónica, episódica y de recuerdos; de forma regular la memoria sensorial, ecónica, declarativa y a corto plazo y por debajo del límite inferior se encuentra la

TABLA 1. *Análisis univariable de tipos de pensamiento*

	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>S</i>	<i>Sk</i>	<i>K</i>	<i>CV</i>	<i>Z</i>
Lógico	257	81.41	15.67	-1.46	5.28	0.19	5.19
Imaginario	257	81.01	18.67	-1.47	4.9	0.23	4.34
Racional	257	79.08	17.41	-1.6	6.31	0.22	4.54
Creativo	257	78.77	17.65	-1.24	4.52	0.22	4.46
Relacional	257	78.41	17.3	-1.37	4.71	0.22	4.53
Objetivo	257	78.25	15.01	-1.12	4.44	0.19	5.22
Crítico	257	77.57	17.87	-1.37	5.4	0.23	4.34
Deductivo	257	77.44	15.92	-1.24	4.79	0.21	4.86
Concreto	257	76.62	18.49	-1.33	4.8	0.24	4.14
Analítico	257	76.58	17.34	-1.24	4.64	0.23	4.42
Interrogativo	257	76.51	18.73	-1.3	4.69	0.24	4.08
Sistemático	257	73.66	18.96	-1.15	4.07	0.26	3.88
Artístico	257	72.51	21.97	-0.91	3.07	0.31	3.31
Inductivo	257	71.55	17.25	-0.87	3.28	0.24	4.15
Subjetivo	257	70.19	19.22	-0.89	3.47	0.27	3.65
Sintético	257	70.03	19.68	-0.75	2.87	0.28	3.56
Abstracto	257	68.93	21.21	-1.1	3.46	0.31	3.25
Asistemático	257	62.02	24.07	-0.64	3.1	0.32	2.58
$X_x = 75.03$ $S_s = 2.25$ $LS = 77.28$ $LI = 72.78$							

Fuente: Elaboración propia.

procedimental, a largo plazo y la semántica. De lo anterior se infiere que la vista es uno de los sentidos que más utilizan o con el que tienen mejor percepción. Sin embargo, es importante destacar el hecho de que la memoria semántica, es decir de significados, no es muy promovida. Y esto puede llegar a ser alarmante en cuanto a que los encuestados se están formando como futuros docentes, ya que el no remitirse o recordar de

TABLA 2. *Comportamiento univariable de tipos de memoria*

	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>S</i>	<i>Sk</i>	<i>K</i>	<i>CV</i>	<i>Z</i>
Icónica	257	84.06	14.25	-1.31	5.17	0.17	5.91
Episódica	257	83.11	15.32	-1.4	5.5	0.18	5.42
Recuerdos	257	82.82	15.5	-1.54	6.29	0.19	5.34
Sensorial	257	80.99	15.12	-0.9	3.34	0.19	5.35
Ecónica	257	78.86	16.46	-1.12	4.35	0.21	4.79
Declarativa	257	77.38	17.62	-1.29	4.91	0.23	4.39
Corto plazo	257	76.53	20.18	-0.87	3.1	0.26	3.79
Procedimental	257	76.16	16.77	-1.34	5.1	0.22	4.54
Largo plazo	257	74.32	19.54	-1.14	4.1	0.26	3.81
Semántica	257	73.54	17.73	-1.15	4.28	0.24	4.15
$\bar{X}_x = 78.28$ $S_s = 1.93$ $LS = 80.21$ $LI = 76.35$							

Fuente: Elaboración propia.

forma fidedigna los conceptos o significados puede llevar a que dirijan de forma subjetiva los contenidos programáticos con sus estudiantes.

Las respuestas tienden hacia los valores más altos de la escala ($-Sk$), y están concentradas, con lo que se evidencia una leptokurtosis ($K > 3$). Las variables presentadas son predictivas dado que todos los puntajes Z son mayores a 1.96, por lo que los resultados pueden aplicarse en poblaciones semejantes. La muestra tiende hacia la homogeneidad ($CV \leq .33$).

Habilidades intelectuales

Otra de las variables complejas con las que se analizan los procesos cognitivos son las habilidades intelectuales y la medida en que han sido desarrolladas.

Los sujetos encuestados afirman haber desarrollado a través de sus procesos cognitivos la mayoría de las habilidades intelectuales incluidas en el instrumento de investigación; entre ellos destacan el uso de infor-

TABLA 3. *Comportamiento univariable de habilidades intelectuales*

	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>S</i>	<i>Sk</i>	<i>K</i>	<i>CV</i>	<i>Z</i>
Uso	257	79.96	12.72	-1.12	4.69	0.16	6.28
Comprensión	257	79.53	13.01	-1.13	4.29	0.16	6.11
Generación	257	79.04	14.66	-1.26	5.35	0.19	5.39
Conocimiento	257	78.63	13.37	-1.54	7.21	0.17	5.88
Adquisición	257	78.6	13.66	-0.93	3.59	0.17	5.75
Expresión	257	77.87	16.98	-1.32	5.31	0.22	4.59
Fonación	257	76.89	17.71	-1.31	4.79	0.23	4.34
Asimilación	257	76.49	16.08	-1.04	3.69	0.21	4.76
Retroalimentación	257	76.19	15.71	-1.43	5.74	0.21	4.85
Organización	257	75.99	17.62	-1.49	5.55	0.23	4.31
Almacenamiento	257	75.78	16.9	-1.27	4.96	0.22	4.48
Movimiento	257	75.23	18.03	-1.27	4.76	0.24	4.17
Manejo	257	75.21	16.14	-1.44	5.31	0.21	4.66
Diseño	257	74.97	15.4	-1.06	4.07	0.21	4.87
Inferencia	257	74.89	17.26	-1.03	4.33	0.23	4.34
Planificación	257	74.69	17.13	-1.31	5.07	0.23	4.36
Procesamiento	257	74.58	16.46	-1.33	4.73	0.22	4.53
Ordenación	257	74.2	15.8	-1.21	4.82	0.21	4.7
Abstracción	257	72.72	16.89	-1.08	4.28	0.23	4.31
Xx = 76.48 Ss = 1.62 LS = 78.1 LI = 74.86							

Fuente: Elaboración propia.

mación, comprensión, generación de solución a sus problemas y adquisición de información.

La excepción está en la habilidad de planificación, procesamiento, ordenaciones y abstracciones de la información que reciben.

De lo anterior puede inferirse que el colectivo normalista se autopercibe de forma muy competente en el ámbito intelectual, sin embargo es necesario que se planteen rutas de mejoramiento de las habilidades de planificación, ya que es una de las actividades a la que más tiempo se le dedica en la praxis. Además, de constituirse como un punto nodal del quehacer docente, ya que las clases deben ser planeadas de forma sistemática y con visión de alcance.

Análisis y discusión de resultados

Los anteriores resultados dejan algunas situaciones a la vista, ya que el colectivo normalista encuestado indica que en su preparación profesional inicial se desarrollaron de manera favorable la mayoría de los tipos de pensamiento, aunque no así con el pensamiento relacionado con las artes. Es necesario considerar el pensamiento artístico como una propuesta para potenciar las habilidades cognitivas.

Por otra parte, se encuentra que dentro de los tipos de memoria menos desarrollados está la semántica, la cual se relaciona con significados, por lo que dentro de los contextos normalistas deberá prestarse especial atención a que sus egresados den importancia a la objetividad que emana del conocimiento de los significados de las cosas y las palabras.

Finalmente, dentro de las habilidades intelectuales, los estudiantes indican que la habilidad para la planificación no está muy desarrollada, lo que da pie al análisis de dicha situación, ya que dentro de los ámbitos educativos la preparación de la hora-clase es muy importante, sobre todo para los estudiantes normalistas, ya que es una actividad a la que dedican mucho tiempo durante el curso de su carrera al hacer las prácticas profesionales, así como cuando han conseguido su inserción laboral.

Conclusiones

A partir de los resultados presentados, se concluye que los estudiantes se autoperciben con una tendencia a la organización y al desarrollo del pen-

samiento objetivo y crítico, tal como se enuncia de forma textual en su perfil de egreso; sin embargo su pensamiento también es creativo e imaginario.

Respecto a los tipos de memoria, destacan los relacionados a imágenes y remembranza de episodios o evocación de recuerdos; y aparentemente no son muy asiduos los referidos a significados o a largo plazo.

El colectivo normalista encuestado considera que ha desarrollado de forma favorable la mayoría de las habilidades intelectuales que presenta el instrumento de investigación, entre las que destacan las relacionadas con el uso del conocimiento; es decir, asumen que no solamente retienen información, sino que tienen además la habilidad para manipularla y comprenderla.

Referencias

- Aranda, E. (1990). *Anamnesis*. México: Trillas.
- Berlyne, D.E. (1976). *Estructura del pensamiento dirigido*. México: Trillas.
- Bourne Lyle, Jr., B.R. (1985). *Psicología del pensamiento*. México: Trillas.
- Carpenter, R.H. (1984). *Neurofisiología*. Gran Bretaña: Manual Moderno.
- Crespo, A. (2001). *Psicología general*. España: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Delgado, J.R. (1994). *Mi cerebro y yo*. Madrid: Temas de Hoy.
- Escobar Gustavo, M.A. (2007). *Ética y valores*. México: Patria.
- Gagné, R. (1975). *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción*. México, D. F.: Diana.
- González, A.A. (1996). *Serie de Didactemas: Perspectiva histórico-evolutiva del cerebro*. Saltillo.
- González, A.A. (2008). *Instrumento de investigación: Homo-lateralidad de los hemisferios cerebrales*. Saltillo.
- Habermas, J. (1984). *Ciencia y técnica como "ideología"*. Madrid: Tecnos.
- Lazorthes, G. (1982). *El cerebro y la mente: Complejidad y maleabilidad*. (B. Chacel, Trad.) México: Castell Mexicana.
- Lerner, Z. (2003). *El pequeño libro negro de neurología* (4ª ed.). Madrid: Elsevier.

- Luria, A. (1986). *Las funciones corticales superiores del hombre*. México, D. F.: Fontamara.
- Norman, D.A. (1969). *El procesamiento de la información en el hombre*. Argentina: Paidós.
- Pinel, J.P. (2001). *Biopsicología* (4ª ed.). (E. Miño, Trad.) Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Portellano Pérez, J.A. (1992). *Introducción al estudio de las asimetrías cerebrales*. México, D. F.: Bruguera Mexicana.
- Robert, J.-M. (1992). *Entendamos nuestro cerebro*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rosenzweig, M.R. (2005). *Psicología fisiológica*. Colombia: McGraw-Hill.
- Serrano, J.A. (1982). *Pensamiento y concepto*. México: Trillas.
- Simon, R. (1981). *Moral*. Barcelona, España: Herder.
- Smith, M.U. (1972). *El cerebro* (3ª ed.). (J.O. Klein, Trad.) España: Alianza Editorial.
- Snell, R.S. (2003). *Neuroanatomía clínica* (5ª ed.). (D.S. Klajn, Trad.) Argentina: Editorial Médica Panamericana.
- Springer S.P., D.G. (2006). *Cerebro izquierdo, cerebro derecho* (7ª ed.). (J.A. Gioia, Trad.) España: Gedisa.
- Sternberg, R.J. (1982). *Inteligencia humana Cognición, personalidad e inteligencia*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Tulving, E., y Osler, S. (1968). Efectividad de las claves de recuperación en memoria para palabras. *Revista de psicología experimental*, 77 (4), pp. 593-601.
- Varela, F. (2005). *Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales*. Barcelona: Gedisa.
- Waxman, S. (2004). *Neuroanatomía clínica* (13ª ed.). (D.G. Rebatet, Trad.) México: Manual Moderno.
- Zuluaga, J.A. (2001). *Neurodesarrollo y estimulación*. Bogotá, Colombia: Editorial Médica Panamericana.



IV. La psicoeducación como instrumento intervencional para contrarrestar el *mobbing*

JORGE LUIS CHÁVEZ CARRILLO
SONIA VILLAGRÁN RUEDA
MÓNICA RODRÍGUEZ ORTIZ¹

Resumen

En la actualidad los trabajadores enfrentan un fenómeno social que está mermando sus capacidades emocionales: el *mobbing* o acoso psicológico en el trabajo. Piñuel (1980) apunta que éste provoca una desestabilidad psicológica con sus respectivas consecuencias. La definición de *mobbing* más aceptada es de Leymann

El *mobbing* o terror psicológico en el ámbito laboral consiste en la comunicación hostil, dirigida de manera sistemática por uno o varios individuos contra otro, que es arrastrado a una posición de indefensión y desvalimiento, y activamente mantenido en ella (citado en Villagrán, 2013). La psicoeducación es un modelo de intervención en el tratamiento integral de las enfermedades mentales. Se encuentra en el marco de los modelos multicausales de enfermedad, encabezados en psiquiatría por el concepto de vulnerabilidad (Albarrán, 2007).

En la actualidad los trabajadores enfrentan un fenómeno social que está mermando sus capacidades emocionales; de acuerdo a Piñuel (1980) El *mobbing* o acoso psicológico, apunta a provocar una desestabilidad psicológica con respectivas consecuencias. El presente estudio intenta demostrar que una herramienta para enfrentar y disminuir el *mobbing* es la Psicoeducación, la cual es un modelo de intervención en el tratamiento

¹ Universidad Autónoma de Zacatecas

integral de enfermedades mentales. Encabezados en psiquiatría como modelos multicausales de enfermedad, (Albarrán, 2007). La investigación se realizó utilizando la encuesta Encuesta Epidemiológica y Calidad de Vida de los Trabajadores (EPICAVT, 2015) donde de acuerdo a los resultados se procedió a realizar una primera intervención, con 300 trabajadores mediante 228 sesiones para correlacionar con la información obtenida con EPICAVT 2016. Obteniendo resultados que confirmaron que, mientras el trabajador este informado sobre el mobbing, tiene mayor probabilidad de no participar dentro de él, ya sea como víctima o victimario. Cabe mencionar que el presente capítulo muestra resultados parciales.

Palabras clave: mobbing, psicoeducación y actores de riesgo.

Introducción

Una de las más importantes competencias que exige la psicología en la actualidad es perseguir la innovación y aplicación de las teorías estudiadas, y generar iniciativas en apoyo fehaciente a la comunidad, esto respecto al complejo mundo de enfermedades mentales y trastornos emocionales al que se enfrenta la sociedad con cotidianidad. Por su parte la práctica docente requiere contar con las facilidades mínimas para la consecución de sus objetivos.

Son los trabajadores del Hospital General de Zona No. 1, a quienes se buscó beneficiar con el curso de psicoeducación, una herramienta intervencional que pretende disminuir el fenómeno del mobbing, ya que éste ha venido dejando estragos importantes en la salud de los trabajadores (EPICAVT, 2015). Es relevante comentar que por esta razón, el IMSS enfrenta diversas complicaciones internas que repercuten en la buena atención a lo derechohabientes.

El *mobbing* ha mostrado un aumento de casos de maltrato psicológico, de violencia verbal y física en las organizaciones laborales desde fines del siglo XX y las dos décadas corrientes del siglo XXI (Guevara, 2006, citado por Morales, 2016). El acoso psicológico se traduce también como ejercicio de violencia; Suárez (2012, citado por Morales 2016) hace referencia de que este poder se remonta a tiempos bíblicos, puesto que en los

Salmos 7 4-5 y 35 de David se encuentra el verbo *acosar* haciendo énfasis además a la acción de hostigar.

Lorenz (1976) empleó la palabra *mobbing* para referirse a la acción de algunas aves en grupo para atacar a una ave más grande o a un animal que no fuera de su especie. En Suecia, Leymann (1996) investigó estas actitudes en personas y observó que se originaban en las empresas privadas e instituciones, lo que permitía que algunas de ellas fueran acosadas laboralmente. Este autor marca una diferencia respecto al bullying, con el argumento que el mobbing presenta rasgos más elaborados y sofisticados, por ejemplo la ley del hielo.

La psicoeducación es una estrategia hasta hoy utilizada principalmente por psiquiatras y que hoy en día apenas esboza su aplicación en algunas tesis de pregrado y posgrado. La psicoeducación se convierte en una herramienta intervencional cuando pone al servicio de los trabajadores temas psicológicos, de tal manera que mediante la propagación de información pertinente, logra otorgar estrategias para que el *mobber*, o acosador; y la víctima no se vean inmersos en esta práctica.

Educar es una tarea muy importante a la que cada día se enfrentan los profesores, apuntan Marcelo, Myor y Murillo (2009), y en muchas ocasiones se tiene la sensación de no disponer de todos los medios, por lo que debe improvisar o hacer lo más con lo menos. El estudio que nos ocupa no coincide con esta afirmación, y en cambio le urge cubrir una serie de requerimientos mínimos para lograr el objetivo psicoeducativo.

Un objetivo de esta intervención fue brindar a la fuerza laboral información que le permitiera enfrentar de manera óptima los conflictos conductuales que se desprenden del mobbing. Un aspecto de relevancia es que se interviene al mismo tiempo con los *mobbers* o victimarios, influyendo así en la reducción de las consecuencias psicológicas y fisiológicas del fenómeno para ambos.

El curso de psicoeducación se llevó a cabo en 9 sesiones en 23 grupos por un tiempo aproximado de 30 minutos cada una. Se abarcaron los temas de Depresión, Ansiedad, Estrés Laboral, Autoestima, Comunicación Asertiva, Mobbing, Burnout y Teoría Racional Emotiva Conductual (TREC).

Después del taller de psicoeducación, se realizó una evaluación de los conflictos y problemas que surgieron durante la aplicación del curso,

cuáles fueron las soluciones adoptadas, y se dilucidó de qué manera afecta dicha problemática para la buena práctica psicodocente.

Planteamiento del problema

No es suficiente la pretensión llevar a las instituciones talleres encaminados a mejorar las relaciones interpersonales, donde se beneficien, empleador y empleado; es apremiante sensibilizar a la organización para que apoye estas iniciativas con la infraestructura necesaria.

La traducción al español del concepto *mobbing* es *acoso psicológico*; algunos lo traducen como *acoso moral*, pero en tal caso sería mejor dicho *acoso inmoral*, según Piñuel (2014). El maestro de la Universidad de Estocolmo, Suecia, Leymann (1990) fue el que acuñó el neologismo *mobbing* como “un proceso de destrucción que se compone de una serie de acciones hostiles, que de tomarse en forma aislada, podrían parecer anodinas, pero la repetición tiene efectos perniciosos”. Se puede observar entonces que el *mobbing* está ligado irrefutablemente a la violencia.

De la mano con la globalización, el *mobbing* es cada vez más un tema recurrente en la psicología laboral, social, educativa y clínica. Algunos de los estudios, de los pocos que hay, se analiza, sobre todo, la prevalencia, los cuales arrojan un incremento sustancial hacia este riesgo psicosocial, de acuerdo a la encuesta aplicada por Cassito, M.G. en 2004 donde asume que la “violencia psicológica está propagada por todas partes, el abuso verbal es la esfera con ventaja: En Brasil, 39.5%; en Bulgaria 52%; en África 60.1%”. A nivel sector salud; 27.4%; en Portugal, 40.9% y en Australia el 67.4%.

En México hay datos que permiten vislumbrar la situación del *mobbing*. En un centro universitario de Guadalajara, Jal., se realizó un estudio de prevalencia de *mobbing* a docentes del género femenino, el cual arrojó que 83.6% de mujeres resultaron ser calificadas como víctimas de *mobbing* (Aldrete, Pando, Aranda y Torres, 2006).

En Zacatecas, Villagrán, Jasso, Aldaba y Rodríguez (2017) realizaron un estudio a docentes de la UAZ, el cual arrojó los siguientes resultados: el *mobbing* en la esfera de acoso docente (acto intencional, daño físico) no

existe; en cuanto al acoso docente (acto intencional, daño económico), los resultados están asociados con el mobbing; mientras en la tercer dimensión, acoso docente (acto intencional, daño psicológico), hay un daño psicológico evidente.

El mobbing es un fenómeno psicosocial multicausal; de acuerdo con Piñuel (2014), la presencia del mobbing en una empresa o institución tiene el objetivo fehaciente de borrar a un individuo, para lo cual se recurre a prácticas sistemáticas, recurrentes y hostiles. Continuando con Piñuel (2014), el mobbing se puede manifestar por celos profesionales, por el perfil psicológico de la víctima o por negarse a participar en actividades ilegales.

En las organizaciones se observan las multicausas para el desarrollo del mobbing en general (Albarrán y Macías, 2007), y se gesta, se practica, se extiende y alcanza su objetivo: hacer que la víctima de mobbing renuncie o se vaya del departamento. Una víctima en estas circunstancias sufre en silencio el acoso, soporta vejaciones y se ve dañada en una o más de las esferas de acoso que sufre: física, económica o psicológica, Villagrán, *et al.*, (2017). De esta problemática se desprenden las preguntas de investigación:

- ¿Qué se puede hacer para contrarrestar los efectos del mobbing?
- ¿La psicoeducación es un apoyo para erradicar trastornos emocionales?
- ¿El ejercicio de una buena psicoeducación exige de una buena logística?

Sustento teórico

De acuerdo con la investigación hecha por De la Garza, se puede llegar a comprender las reestructuras productivas y su impacto en el trabajo (citado en Villagrán, 2013), así como los aspectos negativos de la era avanzada del capitalismo manifestados en la aparición de fenómenos sociales internos en el ambiente laboral sobre diferentes rubros, como el acoso moral y sexual, discriminación, hostigamiento y violencia de género. A

este fenómeno de interés se le conoce como *mobbing*, término que se utilizó por primera vez por quien se considera padre del concepto, Heinz Leymann, el cual desarrolló gracias a una teoría y metodología realizada por él mismo (citado en Villagrán, 2013).

No hay acuerdo en cuanto al origen del vocablo siguiendo una investigación histórica, Navarrete (2010) escribe a propósito que fue usada por Lorenz en 1991 para describir el comportamiento de los animales que actúan en defensa.

El *mobbing* es descrito en términos generales por Leymann (1990 citado en Villagrán, 2013) como el terror psicológico causado por la violencia y acoso laboral; este término proviene del verbo inglés *to mob*, que significa ‘atropellar, asediar, acosar en grupo’. De acuerdo con la RAE, el acoso laboral se define como “la práctica ejercida en el ámbito del trabajo que consiste en someter a un empleado a presión psicológica para provocar su marginación, en dispensar además un trato vejatorio y descalificador a una persona con el fin de desestabilizarla psíquicamente”.

Existen varios tipos de *mobbing*, siguiendo a Leymann (citado en Villagrán, 2013): de forma horizontal, que se refiere a cuando se da entre pares o iguales; de forma vertical ascendente, cuando se practica desde un subordinado o más, en contra de una figura de mayor nivel; de forma vertical descendente, referido al acoso que proviene de un directivo o un jefe inmediato en contra de un grupo de trabajadores, y mixto, donde se presentan todas las formas de *mobbing*, que significa que la empresa entonces tiene serios problemas de toxicidad.

Las víctimas de *mobbing* pueden presentar diversos trastornos emocionales: trastorno de estrés postraumático (TSPT), trastorno de depresión mayor, trastorno de ansiedad generalizada y trastorno adaptativo. Existe la posibilidad de que los síntomas de estos trastornos se confundan con los del TSPT, lo cual complica la elaboración de un diagnóstico pertinente; por ello, es necesario antes de un posible tratamiento, realizar un diagnóstico diferencial (Ávila, Bernal y Alzate, 2016).

Psicoeducación

La psicoeducación consiste en brindar educación a las personas que tienen una enfermedad, trastorno o problema psicológico, tales como: depresión, ansiedad y baja autoestima o personalidad. Esta herramienta ayuda a que el paciente adquiera la capacidad de entender y manejar la enfermedad que presenta, por medio de reforzar fortalezas, recursos y habilidades propias del paciente, para así contribuir a la salud y el bienestar del mismo (Pujals, 2009).

Continuando con Pujals (2009), la psicoeducación se está volviendo eficaz como parte de un proceso terapéutico, pues no se limita a la información, sino que logra intervenir en la modificación de actitudes y en la adaptación al trastorno del paciente, ya que éste adquiere las herramientas necesarias para contrarrestar los trastornos confluyentes del mobbing. Juárez, *et. al.* (2014) coinciden en que el término *psicoeducación* hace referencia a la educación, información y entrenamiento que se les ofrece a pacientes para el tratamiento de una enfermedad o cualquier situación adversa que una persona enfrente. La psicoeducación debe ser dirigida por un profesional de la salud mental que le integre los elementos educativos dependiendo cada tema. Se basa en lograr un empoderamiento, en adquirir competencias y fortalezas y en lograr la superación de la persona (León, 2016).

¿Por qué la psicoeducación? La Secretaría del Trabajo y Previsión Social, en el Diario Oficial de la Federación del jueves 13 de noviembre del 2014, publicó en el Reglamento Federal de Seguridad y Salud en el Trabajo, título tercero, capítulo segundo, artículo 43, que respecto a los factores de riesgo psicosocial del centro de trabajo, los patrones deberán:

- I. Identificar y analizar los puestos de trabajo con riesgo psicosocial por la naturaleza de sus funciones o el tipo de jornada laboral;
- II. Identificar a los trabajadores que fueron sujetos a acontecimientos traumáticos severos o a actos de violencia laboral, y valorarlos clínicamente;
- III. Adoptar las medidas preventivas pertinentes para mitigar los factores de riesgo psicosocial;
- IV. Practicar exámenes o evaluaciones clínicas al personal ocupacionalmente expuesto a factores de riesgo psicosocial, según se requiera;

- V. Informar a los trabajadores sobre las posibles alteraciones a la salud por la exposición a los factores de riesgo psicosocial, y
- VI. Llevar los registros sobre las medidas preventivas adoptadas y los resultados de los exámenes o evaluaciones clínicas.

Son aspectos a considerar dentro de los factores de riesgo psicosocial que derivan de la naturaleza de las funciones del puesto de trabajo: las condiciones peligrosas inherentes al mismo; cuando se realiza bajo condiciones inseguras; que demanda alta responsabilidad, o requiere de una intensa concentración y atención por períodos prolongados.

La psicoeducación apoya para cumplir este inciso legal, el cual deben de observar todas las organizaciones. Surge además a partir de una necesidad clínica y educativa, pues al cubrirlas dotan al trabajador de herramientas que le permiten ser más productivo y ayudan al tratamiento de trastornos emocionales. La experiencia que dejó esta investigación es que debido a la falta de una logística pertinente, los resultados fueron menores a los pronósticos, por lo que ésta se califica como un actor principal de riesgo en la práctica psicoeducativa.

La psicoeducación debe generar un alto rendimiento académico y para lograrlo se ocupa de la participación y asistencia (Alvarado y García, citado en García Alvarado y Jiménez, 2000). Para conseguir esto, es de trascendencia que la participación y asistencia a las sesiones produzcan en los participantes una motivación y por ende un alto rendimiento. Por tal motivo es necesario insistir desde la autoridad correspondiente en comprometer la asistencia de los educandos y dejar la responsabilidad de la participación al psicoeducador.

Método

La investigación se realizó en un Instituto de Seguridad Social del Estado de Zacatecas en el departamento de Servicios de Promoción y Prevención para la Salud de los Trabajadores, aparato auxiliar de prevención de la salud en trabajadores del IMSS. El sustento contractual para esta investigación es la última revisión del Contrato Colectivo de Trabajo (2015-2017), donde en el

Cap. IX, Sanciones Sindicales, se le agrega a la atención médica y oftalmológica, la psicológica.

El diseño de la investigación es aplicativo, prospectivo, longitudinal y analítico. Para tal efecto la investigación se dividió en tres etapas.

Etapas 1. Análisis de la encuesta EPICAVT 2015. Anualmente el SPPS-TIMSS realiza la Encuesta Epidemiológica y Calidad de Vida de los Trabajadores del Instituto Mexicano del Seguro Social (EPICAVT); en el 2015 se les aplicó a 603 trabajadores. La encuesta abarca las áreas de *a)* Información general del trabajador, *b)* Estilo de vida, *c)* Salud sexual, *d)* Detección de tabaquismo y alcoholismo, *e)* Detección de mobbing, depresión y estrés y *f)* Indicadores antropométricos.

Etapas 2. *a)* Preparación y aplicación de los cursos. *b)* Durante la psicoeducación se pretendió aplicar pruebas de diagnóstico de mobbing, depresión y estrés, pero no fue posible debido a que dichos test no están aceptados por el IMSS. El director del Centro de Capacitación y Calidad del Instituto invitó a efectuar una evaluación del curso y del instructor en lugar de los cuestionarios mencionados, así que se agregó a este formato una pregunta abierta con referencia a la utilidad de los cursos de psicoeducación. *c)* Analizar si existen actores psicosociales de riesgo en la práctica docente e identificar cuáles son.

Etapas 3. Análisis de la encuesta EPICAVT 2016. Al realizar el análisis de esta encuesta, se midió el impacto que tuvieron los cursos impartidos en los educandos.

Resultados

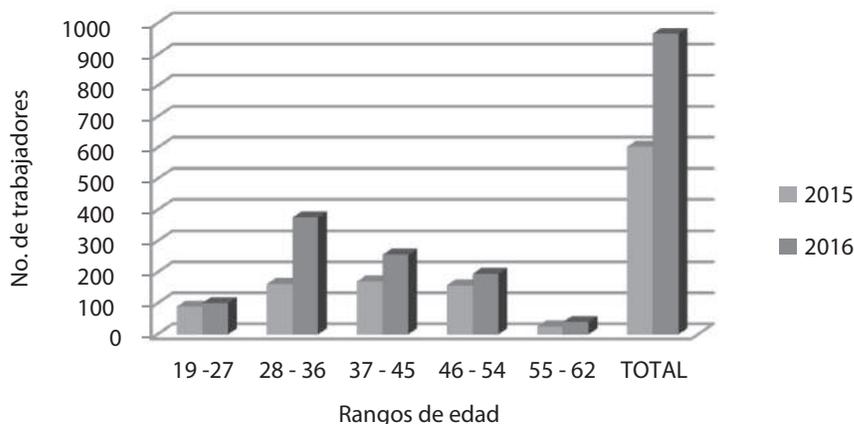
Etapas 1 y 3. Del análisis estadístico comparativo de las encuestas EPICAVT 2015 y 2016, se obtienen las siguientes tablas comparativas:

TABLA 1. *Edad*

<i>Rangos de edad</i>	<i>19 -27</i>	<i>28 - 36</i>	<i>37 - 45</i>	<i>46 - 54</i>	<i>55 - 62</i>	<i>TOTAL</i>
2015	89	162	170	158	24	603
2016	101	376	256	195	39	967

Fuente: Elaboración propia

GRÁFICA 1. *Edad*



Fuente: Elaboración propia

Se puede observar en la tabla 1 y la gráfica 1, que la nómina general se incrementa 60%, concentrado principalmente en el rango de edad 28-36 años y en el que le sigue, 37-45.

TABLA 2. *Trastornos emocionales*

	<i>Trastornos emocionales</i>		
	<i>Depresión</i>	<i>Mobbing</i>	<i>Estrés</i>
2015	48 = 8%	46 = 8%	122 = 18%
2016	44 = 5%	47 = 5%	109 = 13%

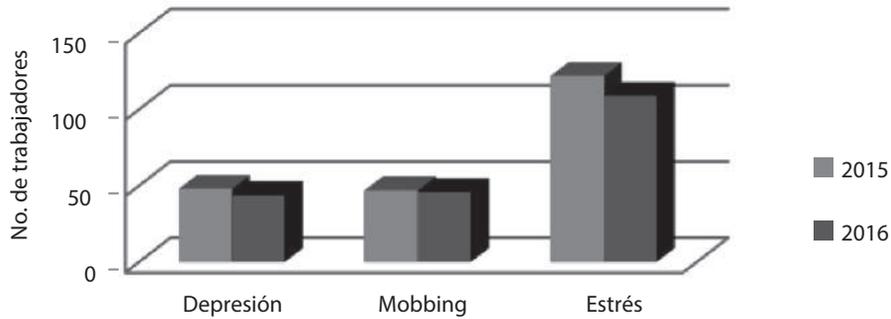
Fuente: Elaboración propia

En la tabla 2 y gráfica 2 se estudian los trastornos emocionales.

Depresión. En este rubro se aprecia que a pesar del ingreso de 60% de personal a la aplicación de la encuesta EPICAVT 2016, después de llevar a cabo el taller de psicoeducación, el porcentaje de trabajadores afectados por la depresión se redujo tres puntos porcentuales.

Mobbing. El número de víctimas de mobbing sufre un decremento porcentual de tres puntos. Es notable la importancia de este porcentaje, si se toma en cuenta el crecimiento de la población respecto a la encuesta posterior.

GRÁFICA 2. *Trastornos emocionales*



Fuente: Elaboración propia

Estrés. Este rubro presenta una importante baja de 5% en trabajadores afectados por el estrés. Conviene recalcar que el estrés laboral puede ser consecuencia del mobbing, y también puede ser efecto del propio trabajo; de igual manera, el decremento del porcentaje de población afectada es de considerarse.

Etapas 2. Preparación y aplicación de los cursos durante esta etapa. Se acudió a los jefes de departamento, con el fin de concertar espacios y calendarizar los horarios pertinentes y aprovechar al máximo las sesiones.

En la tabla 4 se presentan las actividades realizadas en el taller.

TABLA 3. *Trabajadores por cada departamento*

No. de Depto.	Nombre Departamento	No. de trabajadores
1	RAYOS X	9
2	TRANSPORTES	12
3	LABORATORIO	21
4	PERSONAL	13
5	NUTRICIÓN	20
6	LAVANDERÍA	12
7	LIMPIEZA E HIGIENE	42

8	FINANZAS	7
9	CONSERVACIÓN Y MANTENIMIENTO	14
10	SPPSTIMSS	3
11	UCIN (Enfermeras de Cuneros y Neonatos)	6
12	GÍNECO-OBSTETRICIA	9
13	ASISTENTES MÉDICAS	4
14	GOBIERNO	7
15	U.I.B.Z. (Unidad de Investigaciones Biológicas de Zac.)	19
16	TRABAJO SOCIAL	15
17	PATOLOGÍA	6
18	C.C.Y C. (Centro de Capacitación y Calidad) SNTIMSS	10
19	ENSEÑANZA	6
20	HEMODÍALISIS	7
21	ESTOMATOLOGÍA T.M.	5
22	ESTOMATOLOGÍA T.V.	4
23	SUBDELEGACIÓN	49
TOTAL		300
23 DEPARTAMENTOS		

Fuente: Elaboración propia

TABLA 4. *Sesiones por cada tema*

No. de Sesión	Nombre de la Sesión	No. de Sesiones
1	Introducción a la Psicoeducación	28
2	Estrés Laboral	28
3	Autoestima	28
4	Comunicación Asertiva y Reconocimiento de Emociones	25
5	Ansiedad	25
6	Depresión	24
7	Mobbing	24
8	Burnout	23
9	(TREC) Teoría Racional Emotivo-Conductual	34
TOTAL		228

Fuente: Elaboración propia

Resumiendo, sólo asistieron al taller 300 trabajadores de un total de 603 proyectados originalmente, y se impartieron un total de 228 sesiones.

Los resultados de las evaluaciones al curso de psicoeducación y al instructor alcanzan un promedio general para el curso de 92 y al instructor de 96. En referencia a la pregunta abierta, 80% de los asistentes afirmó haber obtenido herramientas para regir su comportamiento respecto a las relaciones interpersonales en el ámbito laboral y para regular sus actitudes frente a conflictos familiares y sociales.

Análisis y discusión de resultados

Este proyecto enfatizó la importancia de la psicoeducación como herramienta intervencional para tratar de disminuir los síntomas emocionales derivados de la práctica de mobbing, intenta también erradicar éste último.

El aporte documental respecto a la e intervención en trastornos emocionales por medio de alguna estrategia educativa es casi nulo. Una excepción es Ramírez (2017), quién tuvo éxito en su intervención psicoeducativa con cuidadores informales de niños con cáncer, ya que pudo reducir la sobrecarga y síntomas derivados del estrés que produce esta actividad. Desde otra perspectiva, León (2016) argumenta que la intervención psicoeducativa tiene como objetivo general mejorar las prácticas centradas en el personal de cualquier nicho laboral, y para ello resalta el trato digno y el respeto que debe existir.

Otra intervención psicoeducativa resultó positiva al disminuir de manera notable los síntomas de la ansiedad en estudiantes; ésta fue en la Unidad Educativa Luisa de Jesús Cordero, donde se desprendieron varios puntos a favor de la psicoeducación (Tapia y Coronel, 2017). Todos estos casos convergen en que la psicoeducación aporta una importante reducción en síntomas emocionales perjudiciales, causados por diferentes entornos sociales dañinos o tóxicos.

Conclusiones

No se permite a los participantes la asistencia al área destinada a la realización de las sesiones, argumentando que el tiempo de traslado sumado a la duración de las sesiones resultaba excesivo. La situación se resuelve en llevar a cabo la psicoeducación en el área laboral, pero esto derivó en otro problema, ya que no era posible proyectar las diapositivas del material didáctico. El conflicto se soluciona elaborando trípticos acorde a cada uno de los nueve temas y entregándolos en cada sesión.

Durante el desarrollo del taller surgen tres aspectos importantes. 1. Los jefes de departamento sólo asistieron al taller en un 20%. 2. Los directivos son importantes para la investigación, pero no participan. 3. En dos departamentos se suspende el taller. 4. Un jefe manifestó no necesitar ese tipo de talleres. Estas cuatro situaciones se consideran como actores de riesgo psicosociales.

La psicoeducación se presenta como una herramienta intervencional adecuada y convincente para contrarrestar los síntomas de mobbing y además alcanza a disuadir de la misma manera a los mobbers. Para que la psicoeducación brinde mejores resultados es necesario erradicar algunos factores de riesgo para la práctica psicoeducativa, y para tal efecto se hacen las siguientes recomendaciones:

- a) Concertar espacios adecuados y el uso de tecnología básica para su impartición.
- b) Convenir un tiempo mínimo de 45 minutos para cada sesión, libres de traslado, y solicitar intervención con autoridad para evitar el ausentismo.
- c) Insistir en la participación de todas las figuras de bajo, medio y alto mando, además de la base trabajadora, y sensibilizar y comprometer a todos los departamentos para involucrarse en estas actividades, poniendo énfasis en los grupos detectados.

Referencias

- Albarrán, A. y Macías, M. Aportaciones para un modelo psicoeducativo en el servicio de psiquiatría del Hospital Civil Fray Antonio Alcalde. *Investigación en Salud*, 9(2), pp. 118-124. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14290206>
- Aldrete, M., y Pando, M., Aranda, C. y Torres, T. (2006). Acoso psicológico en el trabajo: ¿un problema de género? *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11 (1), 53-63.
- Ávila, A., Bernal, V. y Alzate, L. (2016). ¿Cuáles son las causas y consecuencias del acoso laboral o mobbing? *Revista Psiconex. Psicología, psicoanálisis y conexiones*, Medellín, Colombia, 8(3).
- Cassito, M., Fattorini, E; Gilioli R; Rengo, Ch. (2004). Sensibilizando Sobre el Acoso Psicológico. Milán, Italia. Ginebra. Recuperado de: <https://www.google.com/search?q=PREVELENCIA+MUNDIAL+DE+MOBBING&oq=PREVELENCIA+MUNDIAL+DE+MOBBING&aqs=chrome..69i57.9162j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8>
- EPICAVT–Calidad de vida en el trabajo (2015). Dirección de Prestaciones Médicas Unidad de Atención Primaria a la Salud Coordinación de Salud en el Trabajo. Instituto Mexicano del Seguro Social. Zacatecas.
- García Jiménez, M., y Alvarado I, y Jiménez Blanco, A. (2000). La predicción del rendimiento académico: regresión lineal versus regresión logística. *Psicothema*, 12 (Su2), 248-252.
- Juárez Ramírez, C., Márquez Serrano, M., Salgado, N., Pelcastre-Villafuerte, B., Ruelas González, M.y Reyes M. (2014). La desigualdad en salud de grupos vulnerables de México. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 35(4), 284–90.
- León, Guerrero, P. Á. (2016). *Diseño de una intervención psicoeducativa sobre la atención centrada en la persona en el Hospital General de Temixco, Morelos*. Recuperado de <http://catalogoinsp.mx/files/tes/055137.pdf>
- Leymann, H. (1990). *Contenido y desarrollo del acoso grupal-moral: Mobbing*. Suecia: Universidad de Umea, pp. 165-184.

- Leymann, H. (1996). Contenido y desarrollo del acoso grupal (“mobbing”) en el trabajo. *Bilbao European Journal*, 5 (2).
- Lorenz, K. (1976). *Sobre la agresión*. Madrid: Siglo XXI.
- Marcelo, C., y Mayor, C., y Murillo, P. (2009). Monográfico: Profesorado principiante e inserción profesional a la docencia. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13 (1), 3-5.
- Morales, J. (2016). *Acoso psicológico laboral (mobbing) y su impacto en el desempeño laboral* (Tesis Doctoral). Universidad de León, España.
- Navarrete, S. (febrero, 2010). *Mobbing: ¿debemos seguir llamándolo así?* Ponencia presentada en el XI Congreso Virtual de Psiquiatría Interpsiquis, México.
- Piñuel, I. (2014). *Introducción al acoso laboral*, (Videoconferencia) parte 1 Madrid, España.
- Piñuel y Zabala (2001). *Mobbing: cómo sobrevivir al acoso psicológico* España Salterrone Santander.
- Piñuel y Zabala (2005). *Secuelas del mobbing*. París, Francia.
- Pujals, M. (2009). *Enfoques dirigidos a mejorar situación psicoeducativa de los inmigrantes*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ramírez, A. (2017). *Psicoeducación y mindfulness para la disminución de la sobrecarga en los cuidadores informales de niños con cáncer*. (Tesis de pregrado).
- Tapia, A. y Coronel, K. (2017). Estudio descriptivo de la influencia de los talleres de terapias alternativas y psicoeducación para disminuir los síntomas de la ansiedad en adolescentes. (Tesis pregrado). Universidad del Azuay, Unidad Educativa de Jesús Cordero, Cuenca, Ecuador.
- Villagrán Rueda, S. (2013). *Mobbing y su impacto en la motivación, desempeño y permanencia laboral*. Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Psicología.
- Villagrán, S., Jasso, D., Aldaba, M., y Rodríguez, M. (2017). *Mobbing: impacto psicológico en docentes*.

V. Tutoría de pequeños grupos: una propuesta de acompañamiento tutorial y fortalecimiento de la trayectoria escolar

CINTHYA BERENICE RODRÍGUEZ PIEDRA
RUTH VALLEJO CASTRO¹

Resumen

Actualmente la Facultad de Psicología de la UMSNH ofrece cuatro modalidades de atención tutorial: individual, grupal (a secciones completas), entre pares, y de pequeños grupos. Hoy estas modalidades han ido transformándose al ser aplicadas y monitoreadas, tanto, que una de las actividades tutoriales de pequeños grupos ha permitido hacer un seguimiento de los resultados obtenidos. Por lo anterior, el objetivo de esta comunicación es exponer los resultados parciales de un proyecto de investigación que pretende mostrar la pertinencia de la tutoría de pequeños grupos para el fortalecimiento de las competencias académicas que fomentan la trayectoria escolar de los estudiantes. Para llevar a cabo este objetivo se analizan el programa propuesto para la actividad tutorial de pequeños grupos, la permanencia de los asistentes al grupo de tutoría y las competencias académicas que han tomado los participantes en estos grupos. Para ello se diseñó un estudio no experimental-cualitativo que analizó el trabajo que se ha desarrollado durante 4 años en la tutoría de pequeños grupos. Los resultados muestran que los estudiantes que asisten a este tipo de tutoría desarrollan competencias académicas que no sólo sirven para abordar un contenido específico de la psicología (en este caso, sobre psicoanálisis), sino también que la tutoría favorece la toma de decisiones sobre su formación y potencia habilidades académicas que elevan su des-

¹ Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

empeño escolar. Además, otro elemento que refuerza su importancia es que la permanencia a la tutoría fue de 90%, en tanto 90% se titula por modalidad de tesis, y 80% participa en congresos nacionales e internacionales, así como en investigaciones.

Palabras clave: tutoría, tutoría de grupos pequeños, trayectoria escolar

Introducción

La ANUIES (2000) define la tutoría como un acompañamiento académico para abatir el rezago y la deserción escolar, remarcando un enfoque remedial para el tránsito del estudiante en su carrera universitaria. Así bien, se concibe como un acompañamiento para estudiantes que presentan el riesgo potencial de desertar o rezagarse en su plan de estudios, esto con el objetivo de impactar de manera favorable en la eficiencia terminal.

Por ello, la tutoría plantea de manera clara el objetivo de dicho acompañamiento y brinda algunas directrices respecto a la intervención y las formas de realizar dicha acción, pero a su vez, deja la puerta abierta a diseñar e innovar en este tipo de acompañamiento; es decir, plantea la apertura para poder pensar y diseñar la tutoría a partir de la realidad contextual de cada institución educativa.

Considerar los distintos momentos de la trayectoria escolar, la edad de los estudiantes, las características de los grupos, identificar las particularidades así como las carencias del mapa curricular, y las inquietudes presentadas por los estudiantes, entre otros posibles elementos, permiten plantear propuestas de atención que incidan en el objetivo que la ANUIES plantea para el programa de tutorías.

La Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo convoca su primera generación en el año 2000, lo cual coincide con que sea un imperativo para las universidades e instituciones de educación superior (IES) tener un programa institucional. Al no tener rezago ni deserción escolar, ni tampoco estadísticas de eficiencia terminal, su programa se diseña con un enfoque preventivo. Las actividades comenzaron a diseñarse con tal enfoque, y aunque con el transcurrir del

tiempo se fueron documentando estadísticas al respecto, dichas actividades se siguen conservando e innovando, y se han ido generando acciones en dos sentidos: preventivas y remediales.

Para enmarcar este escrito, se presentan algunos elementos del programa de tutoría de la Facultad de Psicología y su sustento teórico a partir de la orientación educativa, con el fin de presentar la propuesta de la modalidad de tutoría de grupos pequeños, así como su operatividad y los resultados que se han obtenido de dicha intervención. La propuesta de la tutoría de grupos pequeños busca potenciar las habilidades académicas en estudiantes planteando el texto como pretexto para dicho fin, es decir, la inquietud y motivación de saber más sobre un área de la psicología para desarrollar diversas habilidades que impacten de manera favorable en la trayectoria escolar, específicamente en las etapas de transición y egreso del estudiante.

Orientación educativa y tutoría

La actividad orientadora se concibe como un proceso de ayuda y acompañamiento continuo para que cada sujeto conozca sus posibilidades y limitaciones, así como sus logros y sus áreas de oportunidad (Mora, 1998; Bisquerra, 2005). A partir de la actividad orientadora se busca elevar las capacidades metacognitivas —es decir, aprender a aprender—, y promover una óptima toma de decisiones en el estudiante. La orientación educativa es pensada para que el estudiante pueda potenciar su tránsito durante su formación, tomar conciencia, “un saber dónde se está, a dónde se va, y por qué caminos y medios, capacita al individuo para conocer sus rasgos personales, aptitudes e intereses” (Mora, 1998: 23).

La orientación facilita el logro de metas y objetivos individuales del estudiante, y para autores como Bisquerra (2005) ésta debe desarrollarse mediante una intervención profesionalizada basada en principios científicos y filosóficos, lo cual se presenta como un ideal para las instituciones de educación. La transición de modelos educativos ha permitido llegar a pensar la educación centrada en el estudiante, y si bien es cierto que la justificación de dichos movimientos es pertinente, no obstante nos dejan

frente a escenarios llenos de retos para la atención a la diversidad de la población estudiantil. Diseñar programas que atiendan a la pluralidad que existe en el aula empuja a las instituciones a pensar en alternativas que puedan subsanar o fortalecer las carencias que se tienen en el aula respecto a dicho objetivo. Es por ello que el programa de tutoría surge como una alternativa de atención a aquellas particularidades que en el aula no pueden ser atendidas de manera específica.

Es cierto que el buen docente funge en sus acciones como orientador y tutor, sin embargo, la actividad tutorial está pensada como un acompañamiento personalizado que permite que el estudiante sea atendido en su singularidad respecto a sus habilidades y limitaciones de sus procesos de aprendizaje, más allá de los contenidos disciplinares que en el aula son prioridad.

La ANUIES define la tutoría, como el

acompañamiento y apoyo docente de carácter individual, ofrecido a los estudiantes como una actividad más de su currículo formativo, puede ser la palanca que sirva para una transformación cualitativa del proceso educativo en el nivel superior. La atención personalizada favorece una mejor comprensión de los problemas que enfrenta el alumno, por parte del profesor, en lo que se refiere a su adaptación al ambiente universitario, a las condiciones individuales para un desempeño aceptable durante su formación y para el logro de los objetivos académicos que le permitirán enfrentar los compromisos de su futura práctica profesional (2000: 9).

La tutoría surge como una herramienta en la nueva tendencia respecto a la educación centrada en el estudiante, para poder enfrentar los retos de dichas propuestas, con la cual, además, se puede incidir en abatir el rezago y deserción escolar, así como elevar los índices de eficiencia terminal. Considerar que el rezago y la deserción no son consecuencia de la capacidad cognitiva de apropiarse de los contenidos disciplinares, sino que son efectos influidos por factores como la no adaptación a la vida universitaria, la carencia de estrategias para aprender, o la poca o nula experiencia en la toma de decisiones que el estudiante posee, así como el desconocimiento institucional y curricular, permite responder a la de-

manda de la educación integral del estudiante y a la meta de formarlo para la vida.

Es cierto que la diversidad estudiantil nos permite encontrar estudiantes que se adaptan fácil y rápidamente a las exigencias universitarias, que son autogestores y que cuentan con habilidades para moverse en la institución y transitar en el currículo; sin embargo, también es cierto que encontramos aquellos que no, o que pueden ser alumnos de calificaciones altas pero que no explotan las opciones y servicios que su institución ofrece. Por ello la tutoría es en sí misma un derecho para todo estudiante universitario, en tanto que es un espacio en el que puede potencializar su tránsito, independientemente de que sean estudiantes de bajo o alto rendimiento.

Tutoría en la Facultad de Psicología

La Facultad de Psicología de la UMSNH cuenta con un área de orientación educativa, la cual encamina sus actividades desde los ámbitos vocacional, escolar, personal y profesional. El programa de tutoría se diseñó en el año 2005, y desde entonces ha ido actualizándose a partir de las necesidades y demandas de los estudiantes.

El programa plantea como objetivo general

contribuir a elevar la calidad, eficacia y eficiencia del proceso formativo de los estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo mediante el acompañamiento y apoyo de un tutor en los diferentes momentos de su proceso formativo, desarrollo científico, personal y social (Programa de Tutoría de la Facultad de Psicología, 2005).

Dicho programa define la tutoría como:

el encuentro cercano e interactivo entre las competencias del profesor tutor y el estudiante tutorando, en donde se generan diversas estrategias que funcionen principalmente como andamiaje, mediante el cual se promueva el aprendizaje autónomo y el desarrollo de competencias transferibles a diferentes situaciones, que impacten favorablemente en el rendimiento

académico y la eficiencia terminal, caracterizándose por ser una acción planificada, continua, intencionada y resolutoria y de carácter no sólo remedial sino preventivo (López y De la Vega, 2015).

El programa surge desde una perspectiva preventiva con acciones que puedan fortalecer la formación al estudiante, anticipándose a las posibles dificultades que pueda ir presentando. Sin embargo, las modalidades de atención se han ido sumando e innovando para atender de forma preventiva principalmente, aunque también de forma remedial. En el 2001 se inician acciones de tutoría individual con la presencia de un profesor tutor y un estudiante; para el 2005, por iniciativa de estudiantes del último año de la carrera, se suma la modalidad de pares, en la cual un estudiante de quinto año funge como el tutor par y brinda acompañamiento y apoyo a estudiantes de primer año con acciones específicas que les permitirá lograr una adaptación óptima al mundo universitario, ya que es en el primer año donde se identifica el mayor índice de deserción. En el 2006 se agrega la modalidad de tutoría grupal, donde profesor tutor atiende a secciones completas de grupos de primer año, con lo que se busca desarrollar habilidades en los grupos para generar redes de apoyo y comunidad con las que podan resolver situaciones de grupo que puedan afectar su rendimiento académico. Pero es hasta el 2015 que comienza a surgir una nueva alternativa de atención tutorial denominada *tutoría de grupos pequeños*, que más adelante se describirá.

TABLA 1. *Modalidades de tutoría y semestres en los que se aplica*

Modalidad	Semestre	1er	2do	3ro	4to	5to	6to	7mo	8vo	9no
Individual		[Barra de color gris oscuro que cubre todos los semestres]								
Grupal		[Barra de color negro que cubre 1er y 2do semestre]								
Entre pares		[Barra de color gris que cubre 1er, 2do, 3ro y 4to semestre]								
Pequeños grupos							[Barra de color gris que cubre 6to, 7mo, 8vo y 9no semestre]			

La modalidad de grupos pequeños fue concebida en un inicio como tutoría individual, dada la presencia del profesor tutor y de estudiantes que presentan inquietudes teóricas y personales específicas; sin embargo, al irse formalizando, estas tutorías enmarcan objetivos y formas de operar específicas donde el contenido disciplinar es aprovechado como pretexto para desarrollar diferentes habilidades académicas, además de que se propicia el aprendizaje cooperativo a partir de la interacción de los tutorandos.

La solicitud inicial fue expresada por estudiantes de sexto semestre, y hasta ahora es en dicho semestre cuando los alumnos pueden optar por la modalidad de grupos pequeños, esto justificado en que para tal momento de su trayectoria, cuentan ya con los elementos básicos y fundamentales de las distintas áreas de la psicología, así como que para entonces se considera que la adaptación e inserción a la vida universitaria ya se ha llevado a cabo. Así con la implementación de esta modalidad fortalecemos las alternativas de atención en la etapa de transición y egreso de la trayectoria escolar, cubriendo de manera favorable todos los momentos de su formación.

Tutoría de grupos pequeños

Al hablar del texto como pretexto se plantea resaltar que es a partir del interés en un área disciplinar de la psicología que se forma un pequeño grupo de tutoría bajo el objetivo de saber más sobre el contenido teórico; sin embargo, es al abordar esos contenidos que se desarrolla toda una serie de herramientas que los alumnos podrán llevar al aula y otros espacios educativos y de formación. Entonces, se puede definir el objetivo de la tutoría de grupos pequeños como un espacio de interacción entre las competencias de profesor tutor y los estudiantes tutorandos para la potenciación de éstas a partir del estudio de un contenido disciplinar específico.

Por lo anterior es que se diseñó un estudio que pretendía mostrar la pertinencia de la tutoría de pequeños grupos para el fortalecimiento de las competencias académicas que fomentan la trayectoria escolar de los estudiantes.

Método

Se diseñó un estudio no experimental-cualitativo. Para este estudio se analizaron tres elementos específicos: 1) la metodología y contenido del programa de tutoría de pequeños grupos, 2) la permanencia de los asistentes al grupo de tutoría y 3) las competencias académicas que han desarrollado los estudiantes.

Los estudiantes que asisten a este tipo de tutoría en su mayoría cursan el sexto semestre de la carrera, pero también séptimo, octavo y noveno; todos ellos, interesados en profundizar en temas sobre psicoanálisis, se organizan y realizan la solicitud a la coordinación de tutorías y a la profesora tutora. Cabe resaltar que en el currículo el área de psicoanálisis cuenta con tres asignaturas de base, razón por la cual los estudiantes expresan que no son suficientes para aprender más al respecto.

Resultados

Los resultados se muestran en función de los elementos que se analizaron.

1. Metodología y contenido del programa de tutoría de pequeños grupos

Durante el sexto semestre trabajan sobre el análisis y comprensión de textos, y para ello revisan textos sencillos e introductorios sobre psicoanálisis; en el séptimo semestre trabajan conceptos básicos del área y se comienzan a desplegar inquietudes sobre dónde realizar prácticas profesionales y servicio social a partir de sus intereses teóricos y profesionales. Para el octavo semestre los estudiantes comienzan a realizar sus prácticas profesionales y en dicho espacio tutorial abordan qué tipo de intervenciones o de trabajo se puede realizar a partir del psicoanálisis, lo que permite ir dirigiendo los temas a trabajar; igual para el octavo semestre, los tutorandos ingresan a realizar su servicio social en diferentes espacios y empiezan a presentar inquietudes respecto a dichos escenarios y a vincularlos con el psicoanálisis. Para el noveno semestre ellos deciden la dirección que la tutoría tomará en función de aquellos temas que les permitan la escritura de una tesis.

En cuanto a la parte logística y administrativa, los estudiantes se registran en la coordinación de tutoría en dicha modalidad con el tutor solicitado. Se forma un grupo de 12 a 15 estudiantes. El acompañamiento se lleva a cabo en la sala de tutorías los días miércoles de 13 a 15 hrs. y es atendido por una profesora tutora experta en el área. Se tienen alrededor de 12 o 13 encuentros tutoriales, esto sujeto al calendario escolar. El estudiante que comienza desde sexto semestre puede seguir en el grupo de tutoría hasta su egreso si así lo decide, así como también otros estudiantes pueden incorporarse en semestres posteriores e igual durar los semestres que así lo deseen.

2) Permanencia de los asistentes al grupo de tutoría

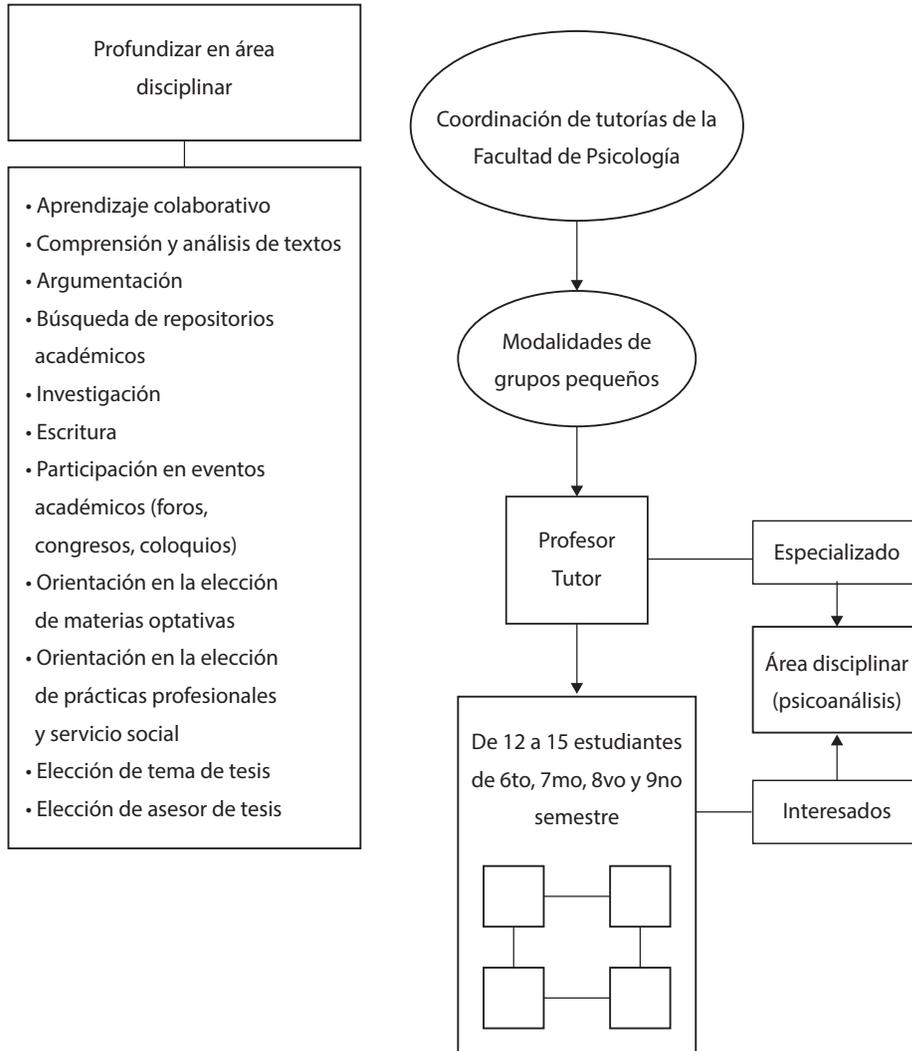
Así bien, aunque hay una baja mínima de 10% de los estudiantes que inician en el grupo, también se van incorporando durante los siguientes semestres más estudiantes, sin importar el que no hayan iniciado desde el sexto semestre, o que se encuentren en alguno de los últimos semestre de la carrera, de tal manera que el espacio propicia a su vez un intercambio de experiencias entre estudiantes de diferentes grados sobre su trayectoria escolar.

La permanencia en la tutoría fue de 90%, en tanto 90% se titula por modalidad de tesis, y 70% participa en congresos nacionales e internacionales, así como en investigaciones.

3) Competencias académicas que han desarrollado los estudiantes

El acompañamiento tutorial permite guiar al estudiante en un área de interés de la psicología y desarrollar competencias académicas como: comprensión lectora y análisis de textos, capacidad de abstracción, de escritura, de redacción, de argumentación, búsqueda de información, habilidades de investigación, de trabajo en equipo, de autogestión y de toma de decisiones. Aunque el pretexto de la tutoría de pequeños grupos es un área específica de la psicología —en este caso el psicoanálisis—, las habilidades que se desarrollan en la tutoría de grupos pequeños se ven reflejadas en todas las demás materias y en su trayectoria escolar.

FIGURA 1. En el flujograma se muestra la organización de la tutoría de grupos pequeños, así como las competencias desarrolladas en los estudiantes



El tutor acompaña y guía al estudiante en la elección de textos, los orienta en sus inquietudes teóricas y en las estrategias para abordar el texto, y a su vez apoya en la toma de decisiones respecto a la elección de materias optativas que puedan ayudarlos a profundizar en sus intereses

para su tema de investigación de tesis, es decir: los guía en su currículo, en la transición y egreso de su trayectoria escolar; así también, a partir de dichas inquietudes los encamina a la elección de su asesor de tesis y de formas de intervención en sus experiencias de prácticas profesionales y servicio social.

Es importante señalar que dada la figura del tutor como un acompañante y guía para el estudiante, cuando el tutor no puede asistir al encuentro tutorial el grupo se reúne a dialogar sobre el contenido planteado para ese día, y anotan las dudas que no pudieron resolver por ellos mismos para plantearlas en el siguiente encuentro. Recordemos que el tutor no tiene que saberlo todo, por lo que cuando se presenta alguna cuestión que no puede ser resuelta por el tutor, éste invita a un experto en el tema específico o a alguien con más experiencia para trabajar con los chicos bajo la modalidad de asesoría académica, o bien todos, incluido el tutor, se llevan el compromiso de investigar al respecto.

Por último, en la figura 1 se presenta un esquema descriptivo de la modalidad de tutoría de grupos pequeños y las competencias académicas que han desarrollado gracias a esta modalidad.

Conclusión

Tal como lo plantea la orientación educativa, el objetivo es guiar y/o generar los espacios que promuevan y beneficien al sujeto en su transitar por un proceso de aprendizaje.

El acompañamiento tutorial es sin duda un apoyo trascendental para el estudiante. El programa de tutoría de la Facultad de Psicología se ha centrado en identificar las necesidades de los estudiantes a partir de su momento en la trayectoria escolar; así también, se ha encargado de innovar y diseñar acciones que resulten pertinentes para los estudiantes. Es así como al haber atendido la inquietud de saber más de un área de la psicología por parte de un grupo de estudiantes permitió pilotear e implementar la modalidad de tutoría de grupos pequeños.

La implementación de dicha modalidad ha permitido generar una alternativa de atención tutorial en la que se potencian habilidades académicas.

micas en los estudiantes tomando el texto o área disciplinar como pretexto para así cumplir con el objetivo de la tutoría.

La nobleza de la tutoría es que, aunque plantea directrices para la acción, deja la puerta abierta para la innovación respecto a cómo brindar el acompañamiento, lo que permite ser pertinente en cuanto a necesidades académicas y a realidades contextuales con las que se cuentan en cada institución educativa. La planeación e implementación de modalidades de atención distinta facilitan la formalización y el seguimiento de la atención para poder actualizar y no perder su vigencia para con los estudiantes.

La propuesta antes presentada fue realizada en primer momento por la Dra. Ruth Vallejo Castro, coautora del presente escrito, y formalizada y organizada por la Mtra. Cinthya Berenice Rodríguez Piedra —también autora y coordinadora actual del programa de tutoría de la Facultad de Psicología de la UMSNH— como seguimiento de la implementación y pilotaje en 2015.

A partir de estos resultados se desarrolla un estudio más específico que pretende medir las competencias con las que inician los estudiantes y aquellas con las que terminan, para de esta manera justificar la pertinencia de la sistematización de la acción tutorial.

Referencias

- ANUIES (2000). *Programas institucionales de tutoría: Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. México: autor.
- Badillo, J. (julio-diciembre, 2007). La tutoría como estrategia viable de mejoramiento de la calidad de la educación superior: Reflexiones en torno al curso CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, 5, 1-22. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2831/283121712006.pdf>
- Bisquerra, R. (2005). Marco conceptual de la orientación psicopedagógica. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(3), 2-8.
- López, O. y De la Vega, R. (2015). *Reglamento interno de Tutoría de la Facultad de Psicología de la UMSNH*.

- Montanero, M. (2002). Áreas prioritarias de la orientación en el contexto educativo: Una propuesta de revisión. *Educación XXI*, 5, 153-167. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/706/70600509.pdf>
- Mora, J. (1998). *Acción tutorial y orientación educativa* (5ª ed.) Madrid: Narcea.
- Romo, A. (2011). *La tutoría: Una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes*. México: ANUIES.



VI. Opinión de estudiantes de educación superior sobre la importancia del curso de Tecnología Educativa para la adquisición de habilidades digitales

JORGE ARMANDO ACOSTA DE LIRA
DAVID JASSO VELAZQUEZ
SONIA VILLAGRÁN RUEDA¹

Resumen

La presente investigación pretende conocer la importancia que le otorgan los estudiantes de educación superior (en calidad de usuarios) al curso de Tecnología Educativa (TE) previo a la certificación en Internet y Computación Básica en relación con el desarrollo de habilidades digitales. Para lo anterior se diseñó y aplicó un cuestionario integrado por 26 preguntas cerradas, dicotómicas y de elección múltiple, a una población de 53 participantes estudiantes de nivel superior. Para el procesamiento de la información, se utilizó la hoja de cálculo de Microsoft Office Excel. Cabe destacar que se empleó un enfoque mixto. Entre los resultados obtenidos destacan los siguientes: *a)* 94% de los estudiantes afirma tener computadora propia y haber recibido cursos relacionados con el dominio técnico de la computación; *b)* 66% de éstos comenta que la principal diferencia que existe entre el curso de TE y otros cursos de capacitación es que el primero combina el manejo de las TIC y el uso didáctico de las mismas, y *c)* la mayoría de los entrevistados comenta que siempre o casi siempre los productos que elaboran en el curso de TE responden a criterios previamente establecidos. Se concluye que para aprender a usar las TIC con fines académicos y a desarrollar habilidades digitales, es importante plantear al estudiante de educación superior actividades basadas en las teorías del aprendizaje.

¹ Universidad Autónoma de Zacatecas.

Palabras clave: tecnología educativa, habilidades digitales, estudiantes, educación superior

Planteamiento del problema

Ante el gran predominio que han ejercido las TIC en los distintos ámbitos de la vida social y profesional, uno de los grandes retos en la actualidad es la incorporación y aprovechamiento de estos recursos para promover aprendizajes de mayor calidad en la medida que cambien los paradigmas que se han venido arrastrando a través de varios años y que ya no responden a las necesidades de nuestros tiempos.

Como una iniciativa que intenta fomentar el desarrollo de habilidades digitales en estudiantes de educación superior, surge un diseño curricular cuya intención es preparar a los estudiantes para la certificación en IC³, (por sus siglas en inglés, Internet and Computing Core Certification), que pretende desarrollar competencias para el uso eficaz de las tecnologías y aplicarlas en el campo profesional. Sin embargo, interesa saber si dicho diseño resulta importante para los estudiantes, y para ello se plantea el presente estudio, el cual pretende obtener elementos para la toma de decisiones relacionadas con la reestructuración del contenido del diseño curricular, analizando las opiniones de los estudiantes (en calidad de usuarios) que surgen a partir de la realización de actividades diseñadas con base en las teorías del aprendizaje.

Objetivo del trabajo

Identificar la importancia que los estudiantes de nivel superior le atribuyen al curso en Tecnología Educativa, en relación con la adquisición de habilidades digitales.

Hipótesis

La hipótesis que se plantea en el presente estudio queda formulada de la siguiente manera: El curso en Tecnología Educativa resulta importante para que los estudiantes de educación superior adquieran habilidades digitales.

Marco teórico

Teorías de enseñanza y aprendizaje

Dentro de las teorías de enseñanza y aprendizaje que se revisan, se encuentran tres grandes corrientes que se describen de manera breve: el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo.

El conductismo. Esta corriente se identifica porque en ella el conocimiento o aprendizaje es observable a través de las conductas, por lo tanto, el aprendizaje se mide de acuerdo con la repetición de patrones de comportamientos hasta que se realizan de manera automática (Bower, 1989). Entre sus principales representantes destacan: Skinner, Watson, Thorndike y Wundt.

Los objetivos perseguidos por este paradigma en relación con la educación tienen que ver con identificar sistemáticamente los principios que rigen la conducta humana, para poder entonces controlar y predecir los resultados de las acciones que reflejan un aprendizaje.

En las instituciones educativas que trabajan bajo este modelo se pueden observar estímulos para esperar respuestas, refuerzos positivos, retroalimentación inmediata y evaluaciones que utilizan métodos cuantitativos, pruebas objetivas y evaluación sumativa.

El cognitivismo. Para esta corriente, el aprendizaje se da de manera individual, ya que la adquisición de conocimientos se entiende como una representación interna de la realidad externa al sujeto, por lo tanto, es personal. Destacan en este modelo aquellas estrategias que tienen como propósito agilizar los procesos mentales y su evolución a formas de pensamiento cada vez más complejas (Swenson, 1987). Sus principales representantes son: Piaget, Ausubel, Bruner y Gagné.

Algunas características del modelo cognitivista son: la investigación de procesos neuronales equiparables, metafóricamente, al funcionamiento de una computadora; se pone énfasis en la comprensión en vez de la memorización, el desarrollo de la creatividad y que el alumno tenga experiencia directa con los objetos de aprendizaje; se pone en el centro del proceso al alumno y sus estructuras previas, las cuales se desarrollan mediante interacciones con su entorno; las evaluaciones propuestas van encaminadas a métodos cualitativos, pruebas de desarrollo de inteligencia y solución de problemas.

El constructivismo. De acuerdo con Calero (2008), el constructivismo puede considerarse como un sistema filosófico o teoría del conocimiento que incluye diversas posturas de carácter filosófico y pedagógico para el estudio y explicación de la realidad natural, humana y social. Si bien se identifica como una “teoría pedagógica”, no posee las características propias de este tipo de teorías, sin embargo, pareciera que el constructivismo elabora un análisis sociocrítico del aprendizaje tomando elementos epistemológicos y metodológicos del conductismo y cognitivismo.

Se entiende entonces que esta teoría aporta ideas interesantes respecto a las anteriores, pues si bien el conductismo ponía en el centro de la educación las estrategias de estímulo que provocaran respuestas, el cognitivismo postula que sea el sujeto cognoscente quien deba estar al centro, pues es en el sujeto individual donde tendría lugar el conocimiento.

Para el constructivismo, además de ser el aprendizaje un proceso meramente cognitivo, éste se refleja también en las habilidades y actitudes, mismas que son construidas por los propios alumnos, y aunque sean procesos que suceden de manera individual, la socialización es una condición que favorece el desarrollo de aprendizajes, a través de una relación entre sujeto, objeto de aprendizaje y reconstrucción a través de la interacción con los otros.

Tomando como referente lo señalado, cabe mencionar que el diseño curricular del curso de Tecnología Educativa se realizó pensando en retomar el paradigma constructivista, ya que éste ayuda a la modificación de estructuras mentales por medio de la socialización de saberes al comunicar los hallazgos que de manera individual van sucediendo en cada alumno. Así, el paradigma contribuye al desarrollo de habilidades, conoci-

mientos y actitudes relacionados con el uso académico de las tecnologías. Los paradigmas cognitivo y conductista no se consideran debido a que la intención del curso de TE es el desarrollo de competencias, y por ello se realiza un vínculo entre el constructivismo y el uso de las TIC aplicadas a la educación.

Aplicación y resultados del modelo de educación basado en las TIC

Como parte de los estudios realizados por la UNESCO (2005), destaca que en lo referente a comunicación se busca cerrar la brecha tecnológica entre los países pobres y ricos, a través de estrategias relacionadas con programas de apoyo a la investigación, circulación de información y desarrollo de sistemas, medios e infraestructuras de comunicación.

El crecimiento proyectado no ha logrado resolver el problema, y según esta organización, los desafíos tienen su origen en la rápida expansión de los medios de comunicación, situación que debe atenderse por diversas vías; entre ellas, la educativa podría incidir mediante:

la apertura y flexibilidad de los sistemas educativos, la creación de campos de conocimientos transdisciplinarios, que implican romper o transformar ciertos paradigmas teóricos; la diversificación de los campos de conocimiento y formación de los nuevos profesionales, para asegurar su inserción en los mercados laborales crecientes; la creación de carreras y perfiles profesionales, que incorporen las innovaciones tecnológicas y promuevan nuevas competencias, capacidades y actitudes de apropiación creativa del saber y del saber-hacer; la innovación de los métodos de formación profesional, mediante sistemas flexibles de educación y formación permanente y continua (presenciales y a distancia), que privilegien la enseñanza y el aprendizaje cooperativo e individualizado, la autoformación y las nuevas maneras de interacción entre los actores del proceso educativo (Amador, 2006: 161-162).

Ante tal situación, resulta imperante la necesidad de formación en este campo, pero los resultados de las acciones que se han comenzado a implementar no son muy alentadores, ya que como se ha visto, las acciones que se fomentan no han resultado exitosas, aunque una reflexión in-

interesante es la siguiente: quienes nos hemos enterado de esta tendencia, no debemos esperar a que sean los demás quienes comiencen, debemos ser nosotros los iniciadores en la medida de nuestras posibilidades.

Cómo se desarrollan las habilidades digitales

Es importante que los docentes se formen en el uso de las TIC, pues con el surgimiento de herramientas como el Internet, se tiene la posibilidad de acceder a cualquier información en menor tiempo, lo que implica que ésta pueda ser utilizada por el hombre de manera práctica, cada vez en mayores y mejores escenarios. Esta situación obviamente afecta no sólo la manera de comunicarse de las personas, sino las estructuras mentales de las mismas, pues abre la mente de quienes se preocupan por interiorizar toda aquella información que encuentran disponible en la red. Al respecto, Moreno (2004) señala que

esta situación como es de esperarse, no sólo afecta la manera en que los seres humanos se comunican, va más allá, puesto que representa un cambio en la estructura del pensamiento, en la percepción de la realidad, en el lenguaje y en la construcción de perfiles culturales diversos (2004: 20).

Sin embargo, hasta el momento se tienen resultados que no reflejan el empleo de estas tecnologías por parte de la población mexicana, pues datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2013), indican que hacia el 2002, en México de 276,000 computadoras personales conectadas a Internet por sector de actividad, sólo 36,000 estaban vinculadas a la educación. Asimismo, en cuanto a los usos de este medio tecnológico, sólo 2 304 668 usuarios la empleaban con fines académicos.

En consecuencia, para hablar de desarrollo de habilidades digitales, el empleo de estos recursos siempre debe realizarse en el aula y debe ser el profesor el principal responsable de saber cómo recurrir a su uso, pues como se sabe, éstas no tienen una sola manera de ser aprovechadas. Moreno propone una clasificación de las formas en que se pueden utilizar las tecnologías de la información y la comunicación en el aula, para desarrollar las competencias para su manejo:

a) *Función informativa*: contribuye para encontrar material con el que se

pueden preparar clases, documentar trabajos, conocer otros métodos didácticos, así como la misma navegación libre.

b) *Función comunicativa*: correspondencia electrónica, proyectos cooperativos, listas de discusión, grupos de noticias, debates entre alumnos y forums de profesores.

c) *Función de soporte didáctico*: consultorías o tutorías telemáticas, materiales didácticos on-line, telebibliotecas, clases a distancia, centros de recursos virtuales y centros educativos virtuales (2004: 24).

Si cada profesor entendiera estas posibilidades además las pusiera en práctica, seguramente se hablaría de desarrollo de habilidades digitales, no sólo por parte de los alumnos, sino de los mismos profesores, pues regularmente el uso que se hace se centra en la primera categoría.

Cabe mencionar que de acuerdo con las competencias diseñadas por el proyecto Tunning para América Latina, no sólo las instituciones formadoras de docentes habrán de desarrollar estas habilidades, sino todo profesionista; así, las competencias genéricas que se relacionan con este apartado son: “habilidades en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación” y “habilidades para buscar procesar y analizar información procedente de fuentes diversas” (Beneitone *et al.*, 2007: 57). Se entiende entonces que dichas competencias corresponden a todas las profesiones y que en todos los ámbitos de la vida profesional habrán de estar presentes; por lo tanto, para que se puedan desarrollar, se deben utilizar las herramientas tecnológicas de acuerdo con las categorías propuestas por Moreno (2004).

Método

La investigación realizada se considera de tipo mixto, ya que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio.

Este estudio también es considerado de tipo exploratorio, puesto que examina un problema de investigación que ha sido poco estudiado. La revisión de la literatura fue fundamental, ya que reveló que hay guías no

investigadas e ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio.

Se eligió una muestra de 53 estudiantes (de una población de 94), a partir de un muestreo probabilístico estratificado, que consiste en calcular, de la población total, un número proporcional de cada grupo de las cinco licenciaturas de la Escuela Normal Manuel Ávila Camacho.

Para recopilar información relacionada con las variables seleccionadas, se diseñó y aplicó un cuestionario compuesto por 26 preguntas cerradas, dicotómicas y de elección múltiple, las cuales fueron medidas con escalas de tipo nominal y ordinal. Cabe señalar que el diseño del instrumento se realizó a partir de la aplicación de una prueba piloto de 26 preguntas cerradas; esto permitió mejorar su redacción y afinar las opciones de respuesta.

Análisis de resultados

TABLA 1. *¿El curso de Tecnología Educativa ayuda al desarrollo de habilidades digitales? N = 53*

<i>Opinión</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Totalmente de acuerdo	27	50.90%
De acuerdo	21	39.60%
Sin opinión	2	3.77%
En desacuerdo	1	1.88%
Totalmente en desacuerdo	1	1.88%

Fuente: Elaboración propia.

La mayoría de los estudiantes encuentra que algunos elementos que le otorgan relevancia al curso de TE y que por lo tanto ayudan a desarrollar habilidades digitales, son los actividades que parten de los conocimientos que poseen, que las especificaciones para la realización de los productos son claras y que guardan, según los entrevistados, estrecha relación con el contenido del curso de Tecnología Educativa.

Conclusiones

En seguida, se enlistan las conclusiones obtenidas en el presente estudio.

El tener como referente una teoría de aprendizaje apoya considerablemente a la consecución de metas, en este caso el desarrollo de competencias relacionadas con el uso de las TIC: habilidades digitales, mismas que deben estar presentes indudablemente en todo profesionista; en ese sentido, no pueden dejar de contemplarse espacios en los currículos de educación superior para el desarrollo de dichas competencias.

Según encuestas realizadas en México por el INEGI (2012), “La encuesta reporta 44.7 millones de personas que usaban computadora” lo que equivale a 38.2% de la población en dicho año; en contraste, 94.30% de los alumnos encuestados afirma tener computadora propia y además haber recibido capacitaciones relacionadas con el conocimiento técnico de computación; sin embargo, esto no ha sido suficiente para poder relacionar el dominio técnico y aplicarlo al campo profesional.

En consonancia con Llorente —quien sugiere que “las habilidades en el manejo de las TIC que los docentes deben adquirir, deben referirse a la pedagogía, los aspectos técnicos y sociales, el trabajo conjunto y el trabajo en red” (2008:27)— en la investigación se encuentra que 66% de los encuestados afirma que la principal diferencia que existe entre el curso de TE y otros cursos de computación, es que en el primero se combina el manejo de las TIC y el uso didáctico de las mismas; además 80.60% de éstos menciona que les resultan familiares las situaciones que se plantean en el curso de TE.

Asimismo, 64.10% de los estudiantes comenta estar de acuerdo en que el curso de TE les ha ayudado a desarrollar competencias relacionadas con el uso didáctico de las TIC y 67.90% reconoce que les aporta conocimientos, habilidades y por lo tanto seguridad para someterse a la evaluación requerida para obtener la certificación en Internet y Computación Básica; 96.10% de los alumnos señala que siempre o casi siempre los productos que elaboran en el curso, responden a criterios previamente señalados; y además, 56.60% de éstos manifiesta estar de acuerdo en que los productos que realizan en el curso de TE tienen relación clara respecto al dominio técnico y didáctico. La mayoría de los estudiantes

están de acuerdo en que los productos elaborados en el curso tienen un nivel de complejidad adecuado y que para lograr un uso apropiado de las TIC requieren poseer conocimientos técnicos y pedagógicos.

En general, el curso de Tecnología Educativa resulta relevante para la formación y desarrollo de habilidades digitales de los estudiantes de educación superior, en términos cualitativa y cuantitativamente importantes.

Referencias

- Amador, R. (2006). La universidad en red: Un nuevo paradigma de la educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11 (28).
- Bower, G. (1989). *Teorías del aprendizaje*. México: Trillas.
- Beneitone, P. et al. (2007). *Informe final -Proyecto Tuning- América Latina 2004-2007*. España: Universidad de Deusto.
- Calero, M. (2008). *Constructivismo pedagógico: Teorías y aplicaciones básicas*. México: Alfaomega.
- INEGI, (2012). Recuperado el 17 de julio de 2014 de <http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/tematicos/mediano/med.asp?t=tinfl38&c=4867>.
- Llorente Cejudo, M.D. (2008). Aspectos fundamentales de la formación del profesorado en TIC. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 5 (31), 17-31.
- Moreno, L. (2004). Internet y los procesos de comunicación en el aprendizaje. *Razón y Palabra*, 1 (36).
- Swenson, L. (1987). *Teorías del aprendizaje: Perspectivas tradicionales y desarrollos contemporáneos*. Barcelona: Paidós.
- UNESCO (2005). *Informe mundial de la UNESCO: Hacia las sociedades del conocimiento*. París: UNESCO.

VII. Perfil cognitivo de alumnos con TDAH en la escuela primaria Severo Cosío

KARINA MACIEL RUELAS GONZÁLEZ
MÓNICA RODRÍGUEZ ORTIZ
ANDREA PATRICIA NÁÑEZ JUÁREZ¹

Resumen

El presente estudio se realizó con la finalidad de obtener el perfil cognitivo de alumnos que presentan trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) y bajo rendimiento académico de la escuela primaria Severo Cosío en Zacatecas. El trastorno por déficit de atención con hiperactividad es considerado uno de los trastornos del neurodesarrollo más frecuentes. Este padecimiento se caracteriza por presentar dificultades para mantener la atención y concentración, por la falta de control de impulsos y exceso de movimientos, así como por el déficit en las funciones ejecutivas, lo cual afecta negativamente el aprendizaje. El tipo de estudio de la investigación es correlacional-transeccional con un alcance cuantitativo; la muestra fue no probabilística y estuvo conformada por 9 alumnos de 1° a 6° de primaria que se sospecha presentan TDAH. Los resultados se analizaron a través de la estadística descriptiva. Se aplicó el test NEUROPSI de Atención y Memoria, mismo que cuenta con las propiedades psicométricas requeridas, además de estar estandarizado para la población mexicana. Según los resultados obtenidos del perfil cognitivo de los alumnos, se encontró que en promedio presentan deficiencia en las funciones ejecutivas, lo que significa que su capacidad de planear, de organizar, de resolver problemas y de inhibir su conducta se ve deteriorada. Por otro lado, en lo que respecta a la atención y concentración, se en-

¹ Universidad Autónoma de Zacatecas

cuentran por debajo de la media, por lo que su capacidad de seleccionar la cantidad de información que recibirá procesamiento se ve afectada.

Palabras clave: TDAH, perfil cognitivo, alumnos

Introducción

En este documento se describen los resultados arrojados del estudio realizado a los alumnos de 1° a 6° de primaria con presencia de TDAH de la escuela Severo Cosío en Guadalupe, Zacatecas. El principal objetivo fue obtener el perfil cognitivo de los estudiantes, con el fin de determinar los procesos cognitivos que se ven afectados en el proceso de aprendizaje, para de esta manera identificar sus fortalezas y debilidades y así desarrollar estrategias de intervención en beneficio de los niños implicados en este trabajo.

Planteamiento del problema

El trastorno por déficit de atención con hiperactividad es un padecimiento que se caracteriza por presentar dificultades para mantener la atención y concentración, así como por la falta de control de los impulsos y exceso de movimientos. Es considerado uno de los trastornos de neurodesarrollo más frecuentes. “Se estima que entre 3 y 10% de los niños en edad escolar presentan este trastorno, el cual frecuentemente se encuentra acompañado por problemas de aprendizaje” (Solloa, 2010: 155). Esto implica un problema de salud pública debido a su elevada prevalencia, el cual se traduce en dificultades en las relaciones sociales y familiares, así como más riesgo de fracaso escolar.

Al respecto, Solloa (2010) menciona cómo se manifiesta la sintomatología en los diferentes ámbitos en los que se desenvuelve el niño; la inatención y la impulsividad se presentan por la incapacidad para seguir instrucciones, terminar las tareas, organizar su trabajo y modular y sostener su atención durante el trabajo en clase. Estos niños tienden a tomar objetos sin pedirlos, o involucrarse en actividades peligrosas sin considerar las consecuencias, y son poco tolerantes en esperar su turno

durante las actividades que desarrollan. Por otro lado, la hiperactividad se manifiesta a través de la dificultad para permanecer sentado, correr en el salón de clases, brincar por todas partes de manera excesiva, manipular objetos, presentar una plática excesiva y retorcerse en su asiento ocasionando situaciones de distracción para el resto del grupo y maestro. Otro ámbito afectado es el hogar, donde la inatención se hace evidente en el hecho de que el niño no termina lo que se le pide o las instrucciones que se le dan; cambia frecuentemente de una actividad a otra. Los problemas de impulsividad se manifiestan en interrumpir y entrometerse con otros miembros de la familia, y una tendencia a sufrir accidentes.

En consecuencia, si no se atiende este tipo de problemática en una edad temprana, tendrá repercusiones tanto a corto, como a largo plazo, ya que lo más probable es que se dé un rezago educativo en los niños que lo padecen, al verse afectados sus procesos cognitivos tales como la atención, las funciones ejecutivas como la memoria de trabajo, la inhibición conductual, la flexibilidad cognitiva y la resolución de problemas, que se encuentran implicados durante el proceso de aprendizaje y que son primordiales para que se adquieran los nuevos conocimientos. En consecuencia, los niños que padecen TDAH presentan dificultades en el aprendizaje al no procesar adecuadamente la información que se les presenta, por lo cual tienen más riesgo de fracaso escolar.

La presencia de déficit de esta índole se incrementa en la adolescencia y edad adulta. Según Portellano (2008), este trastorno tiene una influencia negativa en la adaptación psicosocial de quien la padece, puesto que los niños con TDAH tienden a mostrar en la edad adulta una incidencia en depresión de 75%, 23% en delincuencia juvenil y 27% en alcoholismo, por lo que esto nos lleva a considerar que este padecimiento es un problema social toda vez que desencadena esta serie de situaciones producto de la sintomatología que este trastorno presenta, y que se ven afectados los diferentes contextos en que se desenvuelven quienes lo padecen, tanto en la escuela, la familia y sus relaciones interpersonales.

En México, según la UNAM (TDAH, 2016), el trastorno por déficit de atención e hiperactividad afecta a 3% de la población adulta, lo que representa 2.4 millones de mexicanos. Esto significa que 60% de los niños que padecen TDAH continúan con la afección en su vida adulta, y lo peor

del caso es que la gran mayoría jamás recibe tratamiento, esto por la falta de información sobre este trastorno y de concientización de que se lleve a cabo una intervención integral a los que la padecen.

En Zacatecas, en la escuela primaria Severo Cosío se encuentran 9 alumnos que presentan TDAH aunado a un bajo rendimiento académico, por lo que se considera necesario evaluar su funcionamiento cognitivo, y a su vez determinar los procesos cognitivos que se ven afectados por este padecimiento, para así dar con la pauta para una propuesta de intervención. En función de esto, es pertinente en esta investigación dar respuesta a la siguiente interrogante: ¿El conocer el perfil cognitivo en alumnos con TDAH, permitirá identificar las fortalezas y debilidades inmersas en el rendimiento académico del niño?

Sustento teórico

Uno de los principales conceptos que se abordan dentro de esta investigación es el TDAH; Yáñez (2016) lo define como “un trastorno con síntomas de inatención e hiperactividad-impulsividad, que no van de acuerdo con el nivel de desarrollo, y que en el caso del niño le ocasionan importantes alteraciones en su vida escolar, familiar o en ambas”. Por otro lado

Barkley lo define como un trastorno en el desarrollo de atención, control de impulsos y la conducta gobernada por reglas (obediencia, autocontrol y solución de problemas) que surge en el desarrollo temprano, es significativamente crónico y afecta todas las áreas de funcionamiento, no se atribuye a retardo mental, sordera, ceguera, impedimentos neurológicos gruesos o desórdenes emocionales severos.” (Solloa, 2010, p.155).

Al respecto, el DSM-V (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales) describe el trastorno como un patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere con el funcionamiento o el desarrollo. La inatención se manifiesta conductualmente en el TDAH como desviaciones en las tareas, falta de persistencia, dificultad para mantener la atención, que no se deben a un desafío o a falta de

comprensión. La hiperactividad se refiere a una actividad motora excesiva (como un niño que corretea) cuando no es apropiado, o a jugueteos, golpes o locuacidad excesivos.

Etiología

Existen diferentes hipótesis para explicar las causas del TDAH, hechas por distintos autores a través de investigaciones y estudios; un autor es Yáñez (2016), quien menciona que el “TDAH tiene su origen en una disfunción de la corteza prefrontal, los ganglios basales y el cerebelo con sus respectivos circuitos” (p. 1). Esto implica que las funciones ejecutivas se vean afectadas, tales como la inhibición, la memoria de trabajo y el procesamiento temporal, lo que conlleva problemas en la toma de decisiones, al momento de planear, organizar, ejecutar y evaluar las acciones que se llevan a cabo. Otro autor es Muñiz (2007), quien sostiene que el

TDA se origina en los lóbulos frontales del cerebro, que corresponde al circuito frontoestriado o frontohipotalámico, que estimula y facilita los periodos de concentración. La H se localiza en los circuitos internos de los ganglios basales del cerebro, excitando la hiperactividad y con repercusiones en la conducta (p.20).

Esto tiene relación con lo que menciona Ostrosky (2012) al referir que el TDAH “se origina como una falla en el desarrollo en los circuitos cerebrales que son responsables de la inhibición y el autocontrol”.

Por otro lado, Solloa (2010) refiere que existe una “actividad cerebral lenta, difusa y en general ausencia de una cantidad apropiada de ondas alfa para la edad” (p. 156). Lo que conlleva que su funcionamiento sea inmaduro al interpretarse como un retraso en la maduración del sistema nervioso central. Solloa menciona también que existen “alteraciones en las catecolaminas cerebrales, principalmente con la dopamina, la norepinefrina y la noradrenalina” (p. 156). La función de estos neurotransmisores es la de transportar la información a las distintas zonas del cerebro para que se lleve a cabo una adecuada respuesta cognitiva y control de los impulsos, por lo que al estar afectados hace que no se tenga un adecuado funciona-

miento y se refleje en la conducta de la persona que lo padece. En el mismo tenor, De la Garza (2007) refiere que existe un “aumento en el transporte de dopamina tanto en niños como en adultos con TDAH” (p. 25).

El TDAH es uno de los trastornos con más altos índices de comorbilidad con otras patologías. Algunos autores (Solloa, 2010; De la Graza, 2007; Yañez, 2016) confluyen en que los trastornos más comunes son de aprendizaje, los trastornos de conducta (negativismo desafiante y trastorno antisocial), los trastornos de estado de ánimo y los trastornos de ansiedad. Esto conlleva que sea más complejo el diagnóstico, al presentarse este tipo de trastornos asociados, ya que presentan características comunes con el TDAH. Es por ello que tanto en la evaluación como en la intervención se deben de tener presentes. El diagnóstico del TDAH es un proceso en el cual, según Solloa (2010), se requiere de “una evaluación psicológica que incluya, además de las entrevistas y pruebas que se utilizan normalmente, un examen cuidadoso del comportamiento del niño en la casa y en la escuela y la valoración neurológica”. En relación con los procesos cognitivos, mismos que desempeñan un papel fundamental en la vida diaria, Banyard (1995) los define como “estructuras o mecanismos mentales” que se ponen en funcionamiento cuando el hombre observa, lee, escucha y mira. Estos procesos son: percepción, atención, pensamiento, memoria y lenguaje.

Atención

La atención sirve para reducir la cantidad de información que recibirá procesamiento adicional en el cerebro, ajustando la entrada de información respecto a la capacidad disponible del individuo, al seleccionar la información relevante. Según Valles (2006), la atención es un “mecanismo que hace de filtro selectivo, permitiendo la entrada de determinados patrones estímulares a la conciencia”, por lo que este filtro bloquearía la entrada de ciertos estímulos a la conciencia de modo que no recibían procesamiento. En el TDAH este proceso se ve afectado de tal manera que la atención es escasa y por eso quienes lo padecen se encuentran dispersos; esto se agrava cuando se encuentran en actividades prolongadas, tediosas y que exigen un esfuerzo mental sostenido. Al respecto, Valles (2006) menciona que la atención tiene una relación directa con el aprendizaje y

por ello condiciona seriamente a quienes no pueden retenerla por mucho tiempo, ya que, si no se perciben y codifican adecuadamente los estímulos, no podrá producirse un aprendizaje normalizado.

Objetivo general

Conocer el perfil cognitivo de los alumnos que presentan trastorno déficit de atención con hiperactividad, en la escuela primaria Severo Cosío.

Objetivos específicos

1. Identificar el perfil cognoscitivo de los alumnos con TDAH.
2. Determinar las fortalezas y debilidades del perfil cognitivo de los alumnos de la escuela Severo Cosío.
3. Socializar los resultados.

Hipótesis de trabajo

El conocer el perfil cognoscitivo en alumnos con TDAH permitirá identificar las fortalezas y debilidades en el alumno.

Variables

Variable independiente: Trastorno de déficit de atención con hiperactividad.
Variables dependientes: Procesos cognoscitivos.

Método

El presente estudio se desarrolló con un enfoque cuantitativo, el alcance de la investigación es de tipo correlacional-transeccional ya que tiene

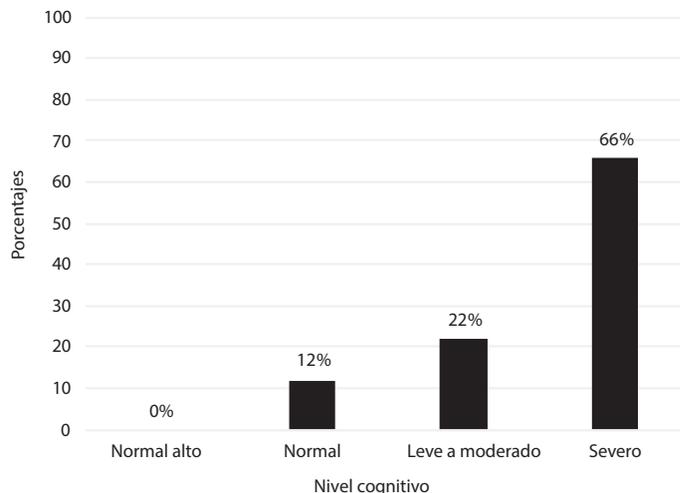
como finalidad conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular con un alcance cuantitativo. El diseño de la investigación es no experimental, ya que no se presentó manipulación de las variables en ningún momento, por lo que sólo se observaron situaciones ya existentes no provocadas intencionalmente en la investigación. En relación con los participantes, la muestra estuvo conformada por 9 alumnos de 1° a 6° grado de primaria que presentan TDAH. El instrumento aplicado fue el NEUROPSI de atención y memoria, mismo que cuenta con propiedades psicométricas, además de estar estandarizado para la población mexicana. Esta prueba permite la evaluación de los procesos cognoscitivos en pacientes psiquiátricos, neurológicos y pacientes con diversos problemas médicos en edades de 6 a 85 años; evalúa el proceso de atención selectiva y concentración con pruebas como detección visual, retención de dígitos en progresión y cubos en progresión y la atención sostenida con pruebas de detección de dígitos y series sucesivas. Las funciones ejecutivas son medidas con pruebas que incluyen: fluidez verbal, semántica y fonológica, fluidez no verbal, funciones motoras y la prueba de stroop. Asimismo se evalúan los diversos tipos y etapas del proceso de memoria que comprenden subescalas que miden las siguientes áreas: evaluación de los tipos de atención entre los que se encuentran la orientación, la atención selectiva, sostenida y el control atencional; así como tipos y etapas de memoria, incluyendo memoria de trabajo, y memoria a corto y largo plazo para material verbal y visoespacial.

Tanto para la puntuación total como para las diversas subpruebas, los parámetros de normalización nos permiten obtener un grado o nivel de alteración de las funciones cognoscitivas que se clasifican en: 1) normal alto, 2) normal, 3) alteraciones leves, o 4) alteraciones severas.

Resultados

En la figura 1 se muestran los porcentajes de la categoría: orientación-Tiempo, en relación con las puntuaciones.

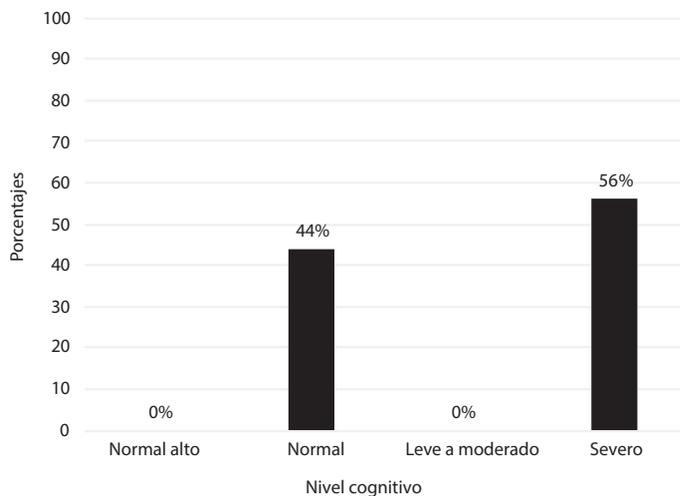
FIGURA 1. *Porcentajes de la categoría de orientación-tiempo*



Fuente: elaboración propia.

En la figura 2 se muestran los porcentajes de la categoría: orientación-espacio, en relación con las puntuaciones arrojadas.

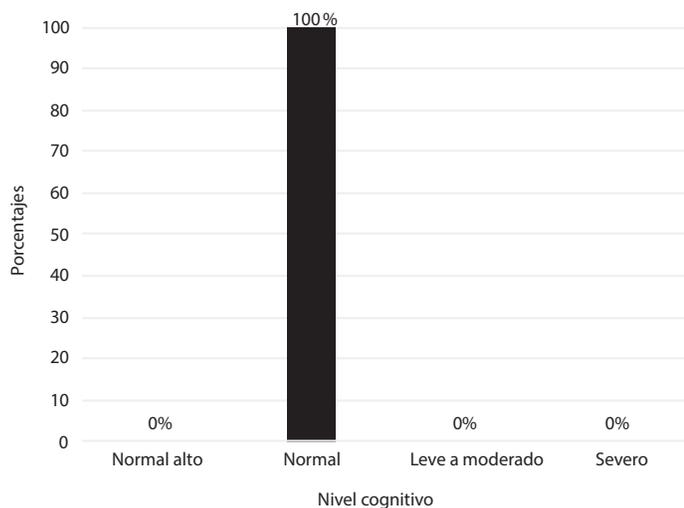
FIGURA 2. *Porcentajes de la categoría de orientación-espacio*



Fuente: elaboración propia.

En la figura 3 se muestran los porcentajes de las puntuaciones en la categoría: orientación-persona.

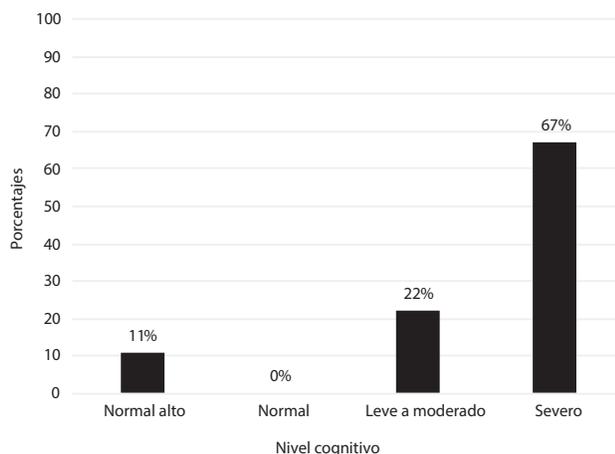
FIGURA 3. *Porcentajes de la categoría de orientación-persona*



Fuente: elaboración propia.

En la figura 4 se muestran los porcentajes de la categoría: atención, concentración y retención de dígitos en progresión.

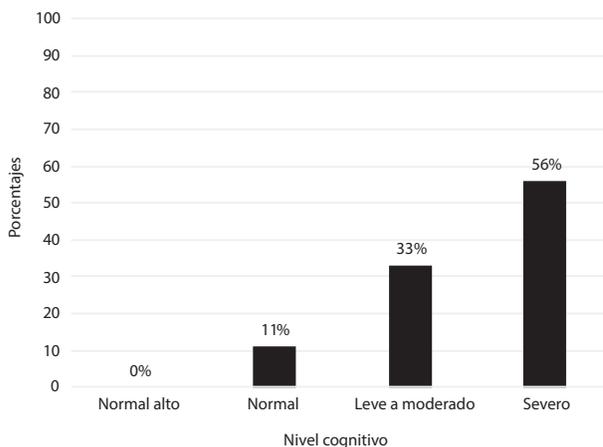
FIGURA 4. *Porcentaje de la categoría atención y concentración-retención dígitos progresivos*



Fuente: elaboración propia.

En la figura 5 se presentan los porcentajes de la categoría: atención, concentración y cubos en progresión.

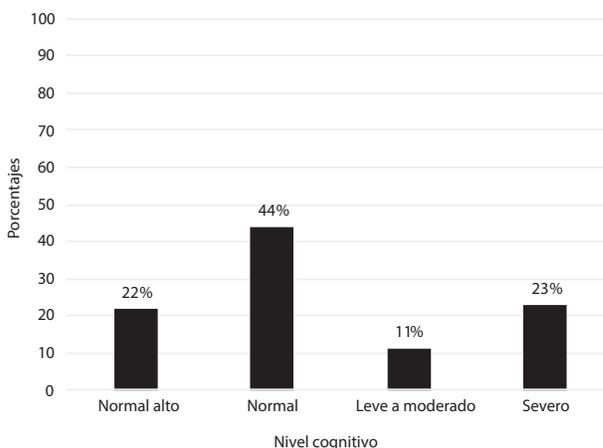
FIGURA 5. *Porcentaje de la categoría atención y concentración-cubos progresivos*



Fuente: elaboración propia.

En la figura 6 se muestran los porcentajes de la categoría: atención, concentración y detección visual, aciertos.

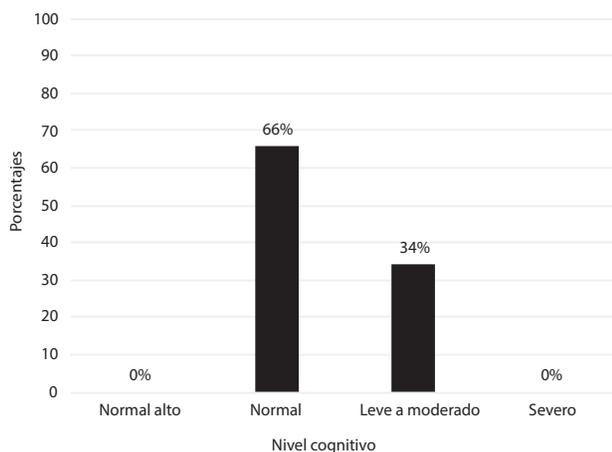
FIGURA 6. *Porcentaje de la categoría atención y concentración-detección visual aciertos*



Fuente: elaboración propia.

En la figura 7 se muestran los porcentajes de la categoría: atención, concentración de dígitos.

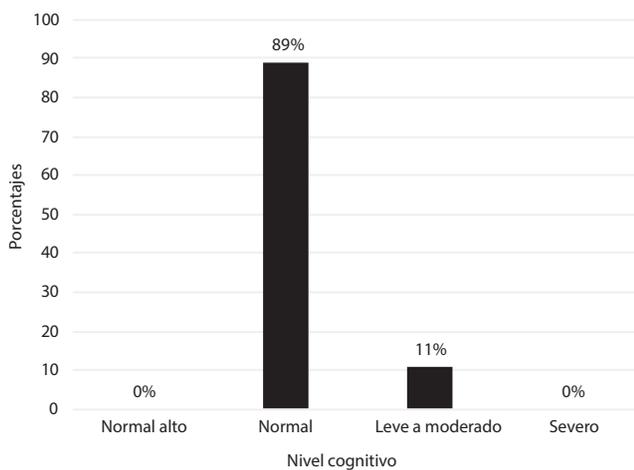
FIGURA 7. *Porcentaje de la categoría atención y concentración-detección de dígitos total*



Fuente: elaboración propia.

En la figura 8 se presentan los porcentajes de la categoría: atención, concentración y series sucesivas.

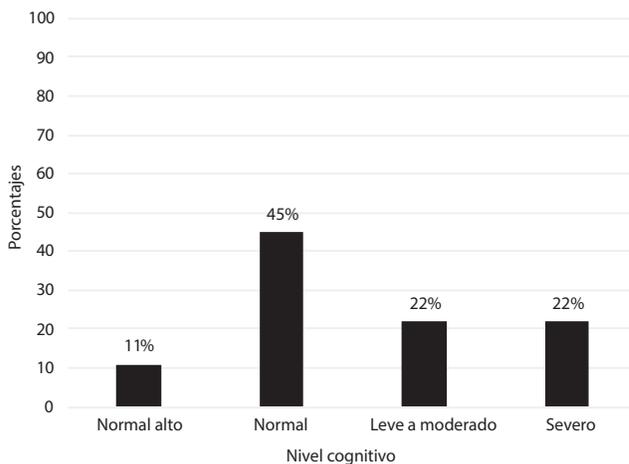
FIGURA 8. *Porcentaje de la categoría atención y concentración- series sucesivas*



Fuente: elaboración propia.

En la figura 9 se presenta el porcentaje de la categoría: memoria de trabajo, retención de dígitos y regresión.

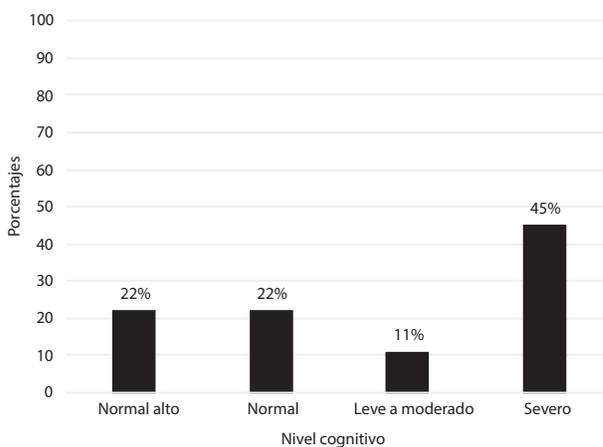
FIGURA 9. *Porcentaje de la categoría memoria trabajo-retención dígitos y regresión*



Fuente: elaboración propia.

En la figura 10 se muestran los porcentajes de la categoría: memoria de trabajo y cubos en progresión.

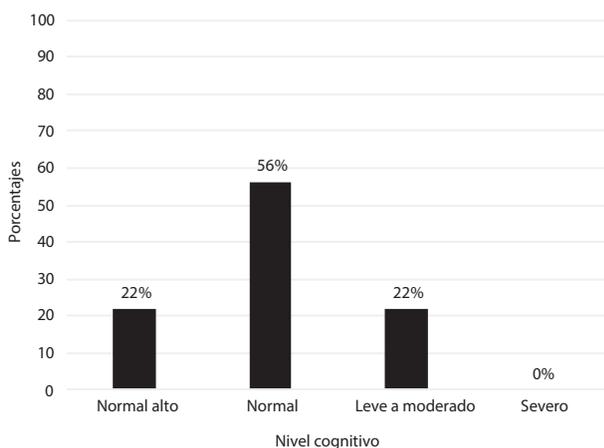
FIGURA 10. *Porcentaje de la categoría memoria-trabajo-cubos progresivos*



Fuente: elaboración propia.

En la figura 11 se muestran los porcentajes de la categoría: memoria, codificación, curva de memoria y volumen promedio.

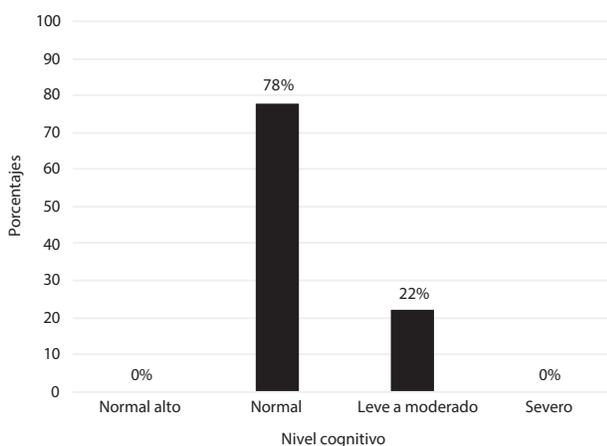
FIGURA 11. *Porcentaje de la categoría memoria- codificación – curva de memoria y volumen promedio*



Fuente: elaboración propia.

En la figura 12 se muestran los porcentajes de la categoría: memoria, codificación, pares asociados y volumen promedio.

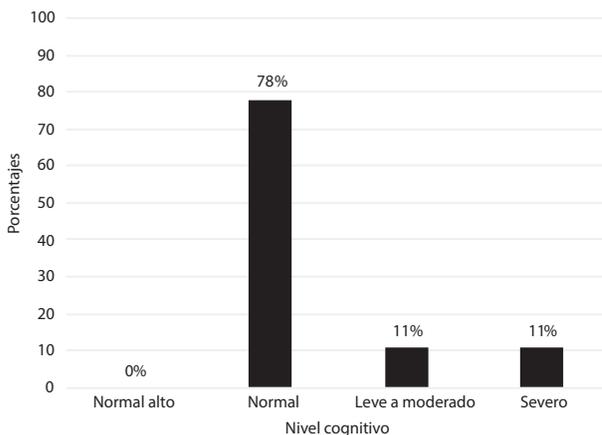
FIGURA 12. *Porcentaje de la categoría memoria-codificación-pares asociados y volumen promedio*



Fuente: elaboración propia.

En la figura 13 se muestran los porcentajes de la categoría: memoria, codificación, memoria lógica promedio e historia.

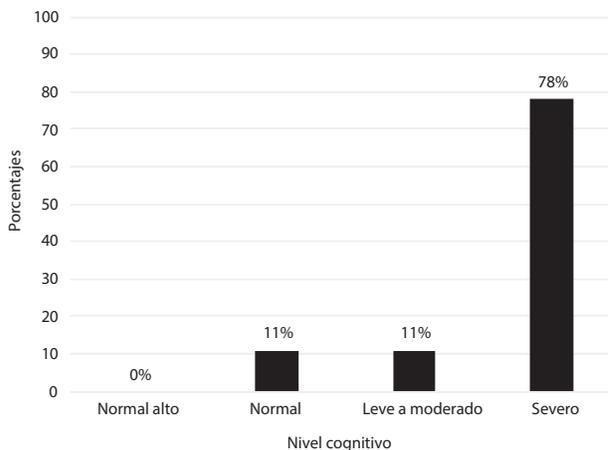
FIGURA 13. *Porcentajes de la categoría: memoria, codificación, memoria lógica promedio e historia*



Fuente: elaboración propia.

En la figura 14 se muestran los porcentajes de la categoría: memoria, codificación y figura semicompleja.

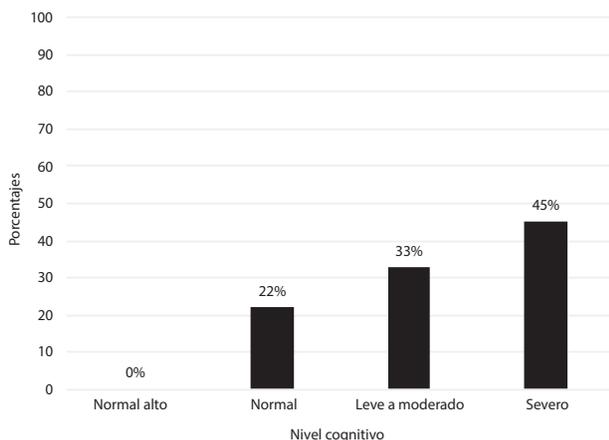
FIGURA 14. *Porcentaje de la categoría memoria- codificación – figura semicompleja*



Fuente: elaboración propia.

En la figura 15 se muestra la categoría de memoria, codificación y caras.

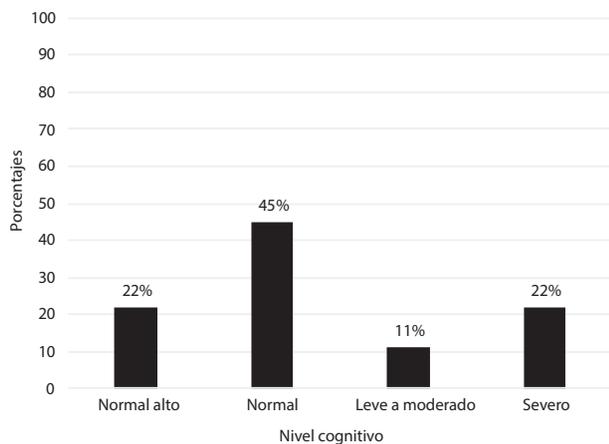
FIGURA 15. *Porcentaje de la categoría memoria- codificación – caras*



Fuente: elaboración propia.

En la figura 16 se muestra la categoría de memoria, evocación, memoria verbal espontánea total.

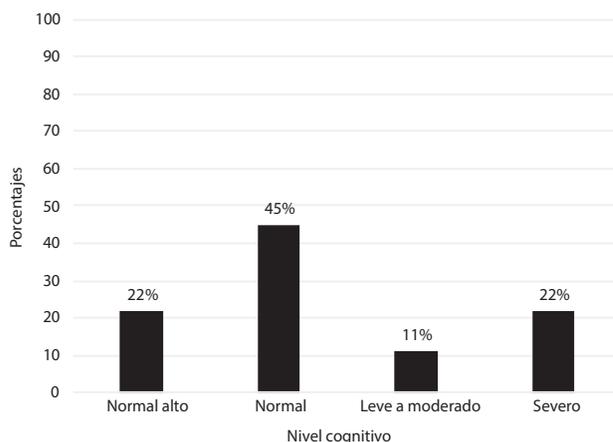
FIGURA 16. *Porcentaje de la categoría memoria- evocación- verbal espontánea total*



Fuente: elaboración propia.

En la figura 17 se muestra la categoría de memoria, evocación, memoria verbal claves total.

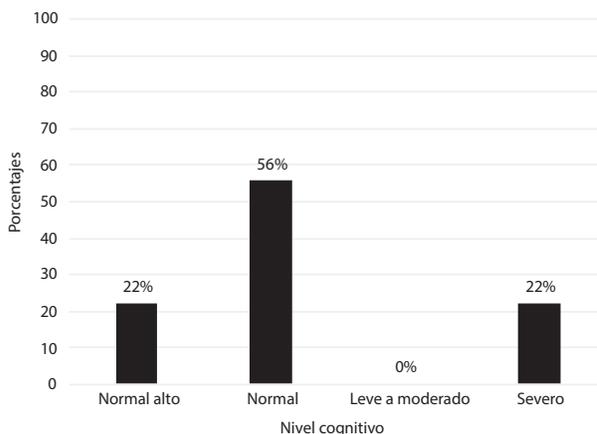
FIGURA 17. *Porcentaje de la categoría memoria- evocación- memoria verbal claves total*



Fuente: elaboración propia.

En la figura 18 se muestra la categoría de memoria, evocación, memoria verbal de reconocimiento total.

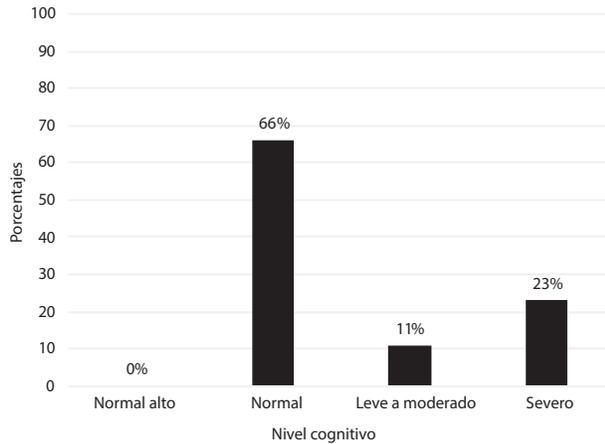
FIGURA 18. *Porcentaje de la categoría memoria- evocación- memoria verbal reconocimiento total*



Fuente: elaboración propia.

Figura 19. Categoría memoria- evocación- pares asociados prueba Neuropsi.

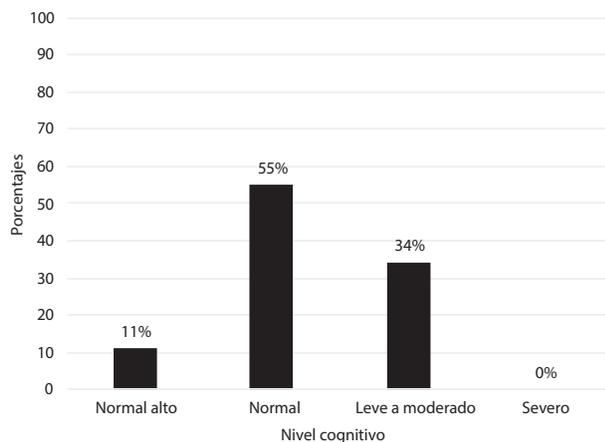
FIGURA 19. *Porcentaje de la categoría memoria-evocación- pares asociados*



Fuente: elaboración propia.

En la figura 20. Categoría memoria- evocación- memoria lógica promedio historia prueba Neuropsi (20).

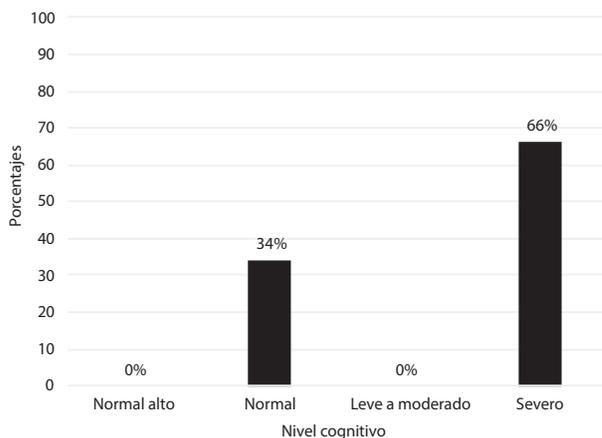
FIGURA 20. *Porcentaje de la categoría memoria- evocación- memoria lógica promedio historia*



Fuente: elaboración propia.

En la figura 21 se muestra la categoría de: memoria, evocación y figura semicompleja.

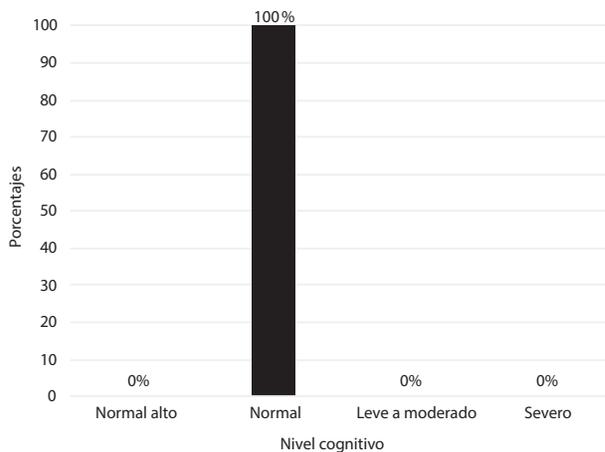
FIGURA 21. *Porcentaje de la categoría memoria- evocación- figura semicompleja*



Fuente: elaboración propia.

En la figura 22 se muestra la categoría de: memoria, evocación y reconocimiento de caras.

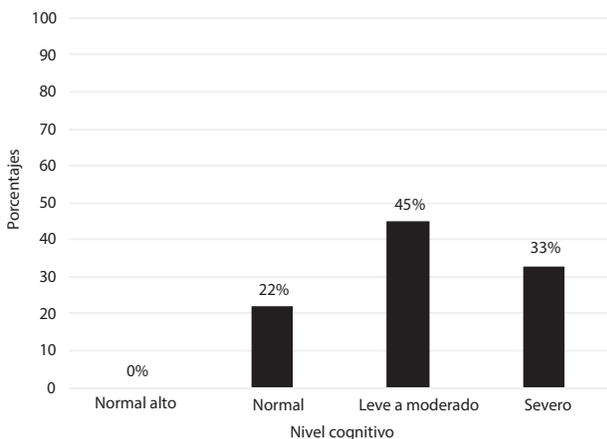
FIGURA 22. *Porcentaje de la categoría memoria- evocación- reconocimiento de caras total*



Fuente: elaboración propia.

En la figura 23 se muestra la categoría de: funciones ejecutivas, formación de categorías.

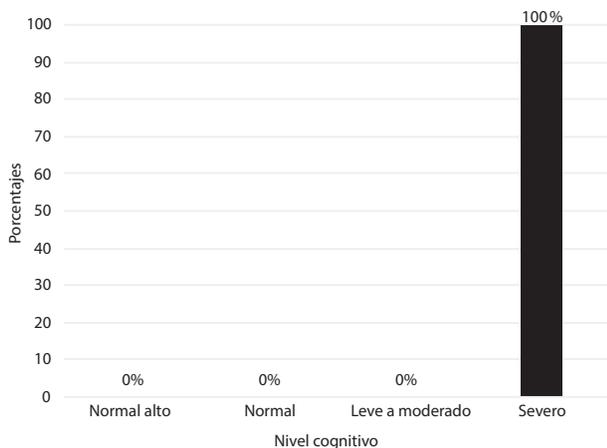
FIGURA 23. *Porcentaje de la categoría funciones ejecutivas-formación categorías*



Fuente: elaboración propia.

En la figura 24 se muestra la categoría de: funciones ejecutivas, fluidez verbal semántica.

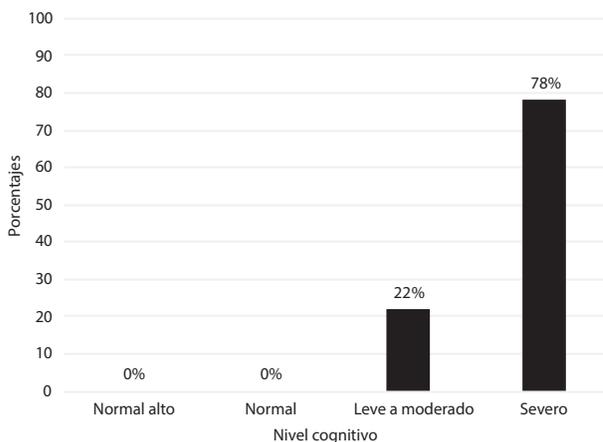
FIGURA 24. *Porcentaje de la categoría funciones ejecutivas-fluidez verbal semántica total*



Fuente: elaboración propia.

En la figura 25 se muestra la categoría de: funciones ejecutivas, fluidez verbal fonológica.

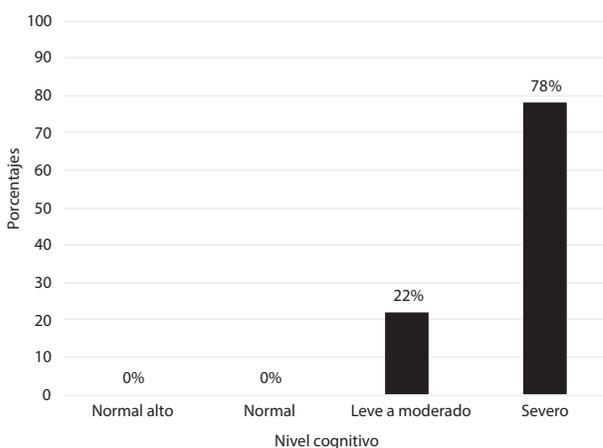
FIGURA 25. *Porcentaje de la categoría funciones ejecutivas-fluidez verbal fonológica total*



Fuente: elaboración propia.

En la figura 26 se muestra la categoría de: funciones ejecutivas, fluidez no verbal total.

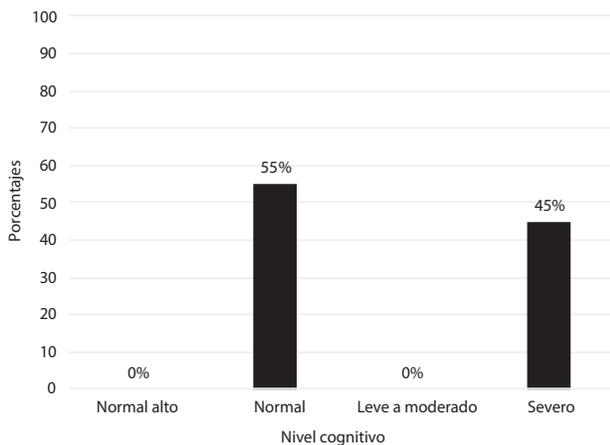
FIGURA 26. *Porcentaje de la categoría funciones ejecutivas-fluidez no verbal total*



Fuente: elaboración propia.

En la figura 27 se muestra la categoría de: funciones ejecutivas-motoras total.

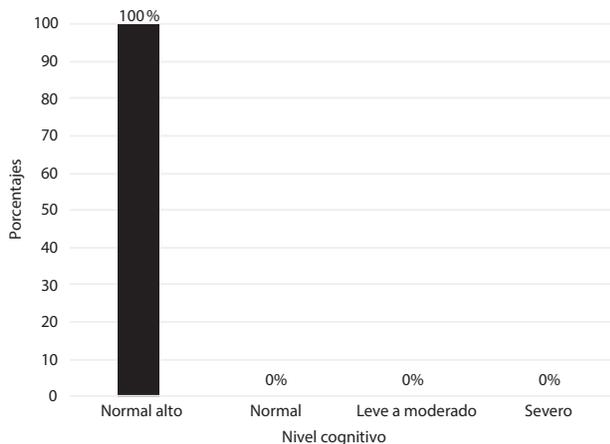
FIGURA 27. *Porcentaje de la categoría funciones ejecutivas-motoras total*



Fuente: elaboración propia.

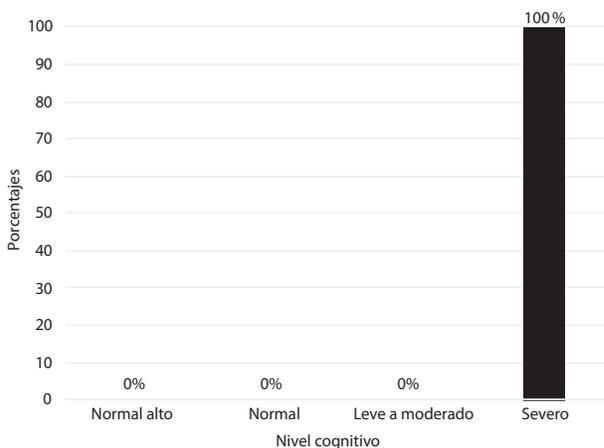
En la figura 28 se muestra la categoría de: funciones ejecutivas-stroop, aciertos e interferencia.

FIGURA 28. *Porcentaje de la categoría funciones ejecutivas-stroop aciertos interferencia*



Fuente: elaboración propia.

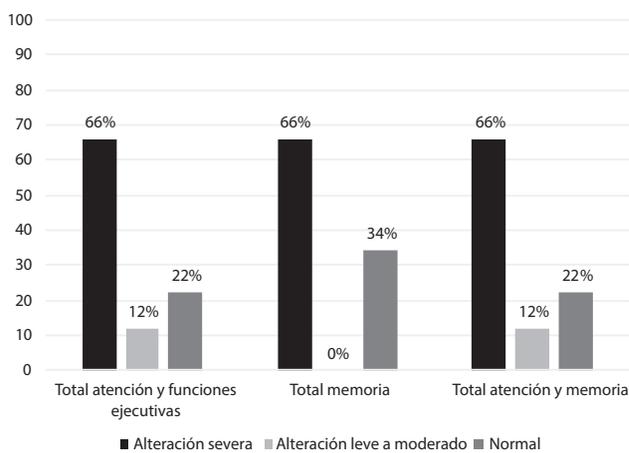
FIGURA 29. Porcentaje de la categoría funciones ejecutivas-stroop aciertos interferencia



Fuente: elaboración propia.

En la figura 30 se muestran las categorías de: atención, funciones ejecutivas y memoria.

FIGURA 30. Porcentaje de las categorías atención, funciones ejecutivas y memoria



Fuente: elaboración propia.

Resultados

De acuerdo con los resultados arrojados por el instrumento NEUROPSI de atención y memoria, el perfil cognitivo de los alumnos indica que el área en donde se encuentran más deficiencias en promedio es en las funciones ejecutivas, lo que significa que su capacidad de planear, organizar, resolver problemas inhibir su conducta se ve deteriorada. Por otro lado, en lo que respecta a la atención y concentración, estos alumnos se encuentran por debajo de la media, lo que indica que su capacidad de seleccionar la cantidad de información que recibirá procesamiento se ve afectada. Al respecto, Martínez y Molina (2015) desarrollan una investigación en la que se abordaron las problemáticas escolares y sociales con niños que presentan TDAH (el tipo de estudio fue mixto, con alcance cuantitativo y descriptivo). La conclusión a la que llegaron es que los problemas que presentan los escolares se concentran en dificultades en el rendimiento escolar (50%), deficiencias en el aprendizaje, concentración, atención, (sobre todo en situaciones que consideran poco estimulantes, como son las tareas académicas), al tiempo que los alumnos mantienen una actividad inadecuada, con continuos levantamientos y movimientos, distracciones faciales e irrupciones en el proceso de atención/concentración.

Análisis y discusión de los resultados

Tras el análisis anterior se encontró que la variable de TDAH sí influye en los procesos cognitivos de quien lo presenta, dando como resultado un perfil cognitivo donde la memoria, atención y las funciones ejecutivas se ven afectadas al estar por debajo de la media, por lo que el rendimiento académico se ve perjudicado. Esto tiene relación con lo que distintos estudios señalan respecto a que al presentar TDAH las funciones cognoscitivas se ven afectadas; tal es el caso de un estudio realizado por Yáñez (2016) en México en el cual se exploraron las funciones cognoscitivas en niños con TDAH, al tiempo que se controló el coeficiente intelectual. Participaron 32 niños, de 7 a 12 años de edad. El análisis de las funciones cognoscitivas, con el CI total como covariable, mostró diferencias en fa-

vor del grupo control en tareas de atención sostenida, fonológicas, de denominación serial rápida, de vocabulario expresivo, lectura, dictado, aritmética y memoria de trabajo. Se concluyó que a pesar de haber controlado el CI, los niños con TDAH parecen tener deficiencias cognoscitivas muy extensas. Por otro lado, en un estudio realizado por Fenollar, Navarro, González, y García (2015) en España se detectaron los perfiles cognitivos en niños diagnosticados con TDAH mediante la prueba WISC-IV, la cual arrojó que los niños con TDAH mostraron un patrón característico de desarrollo cognitivo con peores resultados en el índice de memoria de trabajo (IMT) y en el índice de velocidad de procesamiento (IVP) comparados con el índice de comprensión verbal (ICV) y el índice de razonamiento perceptivo (IRP).

Conclusiones

Con respecto a los resultados presentados, se concluye que los procesos que se ven afectados en los alumnos coinciden con los que otros autores mencionan (Barkley, 2002; De la Garza, 2007; Solloa, 2010; Valles, 2006; Yáñez, 2016), es decir que se tienen deficiencias al presentar TDAH. Por otro lado son estos procesos con los que se debe trabajar al llevarse a cabo una propuesta de intervención.

Referencias

- Afecta TDAH a 2.4 millones de mexicanos: UNAM (18 de julio de 2016). Código F. Recuperado de: <http://codigof.mx/afecta-tdah-2-4-millones-mexicanos-unam/>
- Asociación Americana de Psiquiatría (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5R)* (5ª ed.) Arlington: Panamericana.
- Banyard, P. (1995). *Introducción a los procesos cognitivos*. Barcelona: Ariel.
- Barkley, R. (2002). *Niños hiperactivos: como atender sus necesidades especiales* (2º ed.) Barcelona: Paidós.

- Baptista, P., Hernández, R y. Fernández, C. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ª ed.). México: McGraw Hill.
- De la Garza, F. (2007). *Hiperactividad y Déficit de atención en niños y adultos*. México: Trillas.
- Fenollar, C., Navarro, I., González, C. y García, J. (2015). Detección de perfiles cognitivos mediante WISC-IV en niños diagnosticados de TDAH: ¿Existen diferencias entre subtipos? *Revista Psicodidáctica*. 157-176.
- Martínez, A. y Molina, J. (2015). Eficacia de una intervención computarizada para mejorar la atención en un niño con TDAH. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 2(2), 157-162.
- Muñiz, R. (2007). *Bitácora TDAH*. México: Aguilar.
- Ostrosky, F. (2012). *Guía para el diagnóstico neuropsicológico*. México: UNAM.
- Ostrosky, F., Gómez, Ma., Matute, E., Rosselli, M., Ardila, A. y Pineda, D. (2012). *Neuropsi atención y memoria*. México: Manual Moderno.
- Portellano, J.A. (2008). *Neuropsicología infantil*. España: Síntesis.
- Solloa, L. (2010). *Los trastornos psicológicos en el niño*. México: Trillas.
- Valles, A. (2006). *Alumnos con inatención, impulsividad e hiperactividad*. Madrid: EOS.
- Yañez, T. (2016). *Neuropsicología de los trastornos del neurodesarrollo*. México: Manual Moderno.
- Yañez, T., Romero, G., Hernández, H., Erzsebet, M., Guerrero, V., prieto, B. y Luviano, L. (2005). Coeficiente intelectual y funciones cognitivas. *Revista Mexicana de Psicología*, 31-41.-



Reflexiones sobre la educación desde la psicología
publicado por la Universidad Autónoma de Zacatecas
y Colofón. Se terminó de imprimir en marzo de 2020 en
los talleres de Ultradigital Press S.A. de C.V. Centeno 195, Col.
Valle del Sur, C.P. 09819, Ciudad de México. El tiraje consta de 1 000
ejemplares. La impresión se realizó mediante Offset en papel Cultural de 75
gr. El cuidado editorial estuvo a cargo del departamento de Colofón Ediciones
Académicas, un sello de Colofón S.A. de C.V.