

Re mo

Revista Mexicana de Orientación Educativa

Un remo para el orientador en las tempestades del nuevo siglo

Edición Especial N°3 julio-diciembre 2019



**Memoria del XXIX Foro de Psicología Educativa de la
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza - UNAM**



Revista Mexicana de Orientación Educativa



Revista REMO

Directorio:

Director: Dr. Héctor Magaña Vargas (hmv@unam.mx). Editora en Jefe: Dra. Guadalupe Escamilla Gil (gdaesc@hotmail.com). Editor Fundador: Mtro. Jesús Hernández Garibay. Relaciones Públicas y Planeación: Dr. Bernardo Antonio Muñoz Riveroll (bam_riverohl@hotmail.com). Asesores Editoriales: Mtra. M^a Ángela Torres Verdugo, Mtra. Rosa M^a Oriol Muñoz, Dr. Fausto Tomás Pinelo Ávila. Consejo Editorial: Dr. Rubén Gutiérrez Gómez UAEM. Dra. Guadalupe Escamilla Gil UNAM. Dr. Bernardo Antonio Muñoz Riveroll, UNAM. Dr. Héctor Magaña Vargas, UNAM-FESZ.

Comité Editorial Nacional: Dr. Gerardo Meneses Díaz (FES-Aragón UNAM), Mtra. Jessica Martínez Soto (Universidad Autónoma de Baja California, Mexicali); Dra. Ana María Rosado (FES-Zaragoza UNAM), Dr. Gregorio Hernández Zamora (UAM- Cuajimalpa). Mtro. Alberto Monroy Romero (FES-Zaragoza UNAM). Dra. Guadalupe Villegas Tapia (FES-Aragón UNAM), Mtro. Jorge Sandoval Ocaña (FES-Zaragoza UNAM), Dra. Reinalda Soriano Peña, Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica, SEP. Querétaro. Comité Editorial Internacional: Dra. Lena Holder (University of Applied Labour Studies, Alemania); Mtro. Sergio E. Rascovan (Universidad Tres de Febrero, Argentina); Dr. Horacio Foladori (Universidad de Chile); Dr. Alfonso Marcelo (Universidad de Sao Paulo, Brasil), Dr. Luis Sobrado Fernández (Universidad de Santiago de Compostela, España); Dra. Lucy Leal Melo-Silva (Universidad de Sao Paulo, Brasil); Dra. Nuria Manzano Soto (UNED, España); Lic. Daniel Levy (Puntoseguido, Argentina), Mtro. Daniel Korinfeld (Puntoseguido, Argentina); Dr. Miguel Carbajal Arregui (Universidad de la República, Uruguay); Dr. Luis Alberto Díaz Arancibia. (Decano de la Facultad de Cs. de la Educación de la Universidad de Playa Ancha Chile). Dr. René Flores Castillo. (Subdirector de la ROE Universidad de Playa Ancha Chile); Dra. Bianca Dapelo Pellerano. (Universidad de Playa Ancha Chile). Diseñador y Diagramador de textos: Ing. Zabdiel Magaña Cruz. Arquitecto de la Información: Mtro. Waldo Ríos. Asistente Comercial: Javier Estrella. Administrador: Lic. Jorge Ramírez. Asociaciones e Instituciones Fraternas: Centro de Investigación y Formación para la Docencia y Orientación Educativa (CENIF), Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación, A.C. (AMPO), Revista semestral del Centro de Investigación y Formación para la Docencia y Orientación Educativa, S.C. Calle Bahamas 204-6. Col. Lomas Estrella. Teléfono: 5540940330. Indizada e incluida en: IRESIE/ UNAM. (iresie.unam.mx); CLASE/UNAM: (clase.unam.mx); LATINDEX (www.latindex.org); EBSCO (www.ebsco.com; www.ebscohost.com); PEPSIC (scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php). SCIELO (www.scielo.org.mx). Página web de la REMO (www.remo.ws). La REMO es una publicación semestral y tiene la intención de contribuir a generar un mayor y mejor conocimiento teórico, epistemológico, metodológico e instrumental de la Orientación Educativa en México e Iberoamérica. Quienes comparten este proyecto son partícipes de esfuerzos diversos: asociaciones, federaciones, instituciones de educación media y superior, programas de posgrado, colectivos de orientadores, etcétera. La revista nace en México y por esta razón su principal aspecto es la Orientación en este país; pero también incluye contribuciones de la Orientación en Iberoamérica, a través de un amplio intercambio académico en la región. La REMO es una publicación del Centro de Investigación y Formación para la Docencia y Orientación Educativa, S.C. (CENIF): www.cenif.ws. El contenido de esta publicación no expresa necesariamente la posición de la Revista Mexicana de Orientación Educativa, sino el punto de vista de los responsables de su publicación o de quienes firman cada nota o artículo. Reserva de Derechos de Autor: 04-2003- 092512151100-102. ISSN: 1665-7527.

Índice

EDICIÓN ESPECIAL N° 3 JULIO-DICIEMBRE 2019

Editorial.....1

Presentación.....2

Mutismo selectivo: Intervención a través de relajación y juego en el contexto escolar - familiar. Magdalena Cristina Hernández Rodríguez, Carmen Josef na Hernández Rodríguez, Oscar Rojas Uribe y Cecilia F. Hernández Rodríguez.....3

Significado psicológico de metodología observacional. Luz María Flores Herrera, Patricia Verónica Muñoz Rojas Gabriela Valencia Chávez, Yareth Jiménez Osorio.....9

Propuesta de intervención para el fortalecimiento de autoestima y prevención de la conducta suicida en adolescentes. Andrea Guadalupe Reyes Martínez, Aarón Abdiel Martínez Hernández y Brenda Michel Trejo González.....14

Percepción de los alumnos y docentes del impacto de la Trayectoria Escolar en la Gestión Institucional de la FES Zaragoza, el caso de QFB y Psicología. Dulce Diana Martínez Millán.....20

Competencias escolares del docente en la práctica supervisada de psicología educativa desde la perspectiva del alumno. Fausto Tomás Pinelo Ávila, María de los Angeles Crescencio Cruz y Erika Cynthia Domínguez Reséndiz.....25

Distrés en Estudiantes de la carrera de Actuaría, Física y Matemáticas de la Facultad de Ciencias, UNAM Montserrat Amelia García Quintero, Martín Pablo Moreno y Héctor Magaña Vargas.....32

Evolución de la creatividad en alumnos de nivel medio superior. Karina Martínez Medina y Gabriela Ordaz Villegas.....39

Psicomotricidad f na enfocada al desarrollo del lenguaje escrito en paciente con espectro autista. María Guadalupe Pérez Vázquez y Norma Martínez Lima.....45

Relación entre los estilos de aprendizaje de Kolb y los rasgos de personalidad de Eysenck y Rotter. Héctor Becerril Pizarro y Laura Cecilia Rodríguez Martínez.....50

Procrastinación en Estudiantes de Psicología de la UNAM y su Impacto en el Rendimiento Académico. Alexia Jaqueline Pascual Nájera y Pamela Valente Torres.....56

Validación del instrumento EDINA para la medición de la autoestima en niños mexicanos. María Fernanda Mendoza Esperanza, Miguel Ángel Jiménez Villegas y Rubén Lara Piña.....62



Imagen de portada: Mural en la ciudad de Nayarit.
Foto tomada por: Héctor Magaña Vargas, Nayarit, México.

EDITORIAL

EDICIÓN ESPECIAL NÚMERO TRES OCTUBRE 2019

En esta ocasión la REMO recibe para su publicación los trabajos de estudiantes, profesores e investigadores de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la UNAM. Estos escritos son parte de las Memorias emanadas del XXIX Foro de Psicología Educativa llevado a cabo en el mes de septiembre del presente año en este recinto universitario.

Después de casi tres décadas de organizar este evento académico, el equipo de profesores y profesoras de la FES Zaragoza nos proponen editar este número especial con la selección de 11 de los mejores trabajos dictaminados por el comité organizador a partir de una convocatoria abierta.

La Edición Especial de la REMO tiene como antecedente dos números anteriores: uno dedicado a los estudiantes del movimiento 123 en México y otro dedicado al movimiento de estudiantes de Chile cuyo impacto y trascendencia ha sido de valor significativo en la problemática de la educación y en contra de las políticas neoliberales de los gobiernos en turno.

Damos la bienvenida a estos autores y autoras y estamos seguros de que tendrán una buena acogida entre los estudiosos del tema de la psicología educativa y sus diferentes ramas de intervención.

**Consejo Directivo de la Revista Mexicana de Orientación Educativa
REMO**

XXIX FORO DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA FES ZARAGOZA-UNAM PRESENTACIÓN

Tomás Pinelo Ávila, Héctor Magaña Vargas y Miguel Ángel Jiménez Villegas

El Plan de Estudios de la Carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FES Z) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), favorece que profesores y estudiantes, a través de sus actividades académicas hagan aportaciones a nuestra disciplina.

El Foro de Psicología Educativa, facilita que estudiantes y profesores expongan y compartan sus experiencias, al tiempo de ofrecer un panorama de algunas de las aplicaciones de la Psicología Educativa a los alumnos que recién se incorporan a esta área de aplicación.

La difusión de estas aportaciones no se ha limitado a las exposiciones en el Foro, sino que ha trascendido a la publicación, en este caso, a la Revista Mexicana de Orientación Educativa (REMO).

En este Número Especial número tres de la revista, los artículos son las ponencias que participaron en el Foro XXIX de Psicología Educativa, efectuado a fines del mes de agosto del año 2019. Los autores son estudiantes, egresados, profesores e investigadores de psicología. En su mayoría de la FES Zaragoza.

Los temas abordados son diversos y reflejan el campo de estudio de la psicología educativa. Son una muestra de la manera en que se han canalizado los intereses de investigación e intervención psicológica con el Nuevo Plan de Estudios de la Carrera, a partir del año 2010.

El propósito de la revista es compartir una producción que será valiosa y oportuna para profesores, estudiantes y, en general, lectores afines a esta disciplina.

En su conjunto contribuirá a:

- Ofrecer un acercamiento al Área Educativa a los estudiantes que recién se incorporan a ella, motivándolos para iniciarse en su estudio, aplicación e investigación.
- Ampliar la formación profesional de estudiantes y egresados, poniéndolos en contacto con situaciones diferentes a las que ellos abordaron al cursar el Área.
- Enriquecer la formación docente y profesional de los profesores, así como su participación en la formación de los alumnos.

En esta ocasión, recibimos más de 40 ponencias, de las cuales, el Comité Organizador consideró aceptables 21 de ellas para su presentación. Dos fueron conferencias magistrales.

Se invitó a los ponentes a enviar sus trabajos con los criterios propios de la Revista Mexicana de Orientación Educativa, recibiendo respuesta de once, mismas que son las publicadas en este número especial de la revista.

Si bien fue arduo el trabajo para coordinarlo, fue una experiencia provechosa. Nos sentiremos muy satisfechos si estudiantes y profesores consultan y retoman sus aportaciones, tanto como nosotros disfrutamos prepararlo.

Queremos agradecer el apoyo dado por las autoridades de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la UNAM, así como a los funcionarios de la Carrera; su gestión y participación para la realización del Foro en un espacio tan solicitado como es el Auditorio del Campo I de dicha Facultad, de la misma manera al “Programa de Apoyo a Proyectos para Innovar y Mejorar la Educación” (PAPIME, proyecto PE 304618 “Revisión crítica de la enseñanza en la práctica supervisada de Psicología Educativa, para la adquisición de competencias profesionales”), al proporcionarnos los recursos económicos y humanos. Un reconocimiento a las becarias por la implementación de la logística en la revisión de los trabajos presentados tanto en la revista como en el Foro.

Ciudad de México, 15 de octubre de 2019

Comité organizador

XXIX FORO DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA FES ZARAGOZA-UNAM

Mutismo selectivo: Intervención a través de relajación y juego en el contexto escolar - familiar

Magdalena Cristina Hernández Rodríguez ¹

Carmen Josefina Hernández Rodríguez ²

Oscar Rojas Uribe ³

Cecilia F. Hernández Rodríguez ⁴

Resumen: La investigación es mixta, presenta el proceso de atención de un niño que fue canalizado por desempeño escolar bajo, porque no hablaba. Al observarlo y aplicarle una batería de pruebas nos percatamos que cumplía con los criterios para el diagnóstico del mutismo selectivo (DSM, 2013). Con el fin de apoyar el desarrollo del menor, se procedió a la recopilación de información a través de la observación, aplicación de pruebas, entrevistas a padres y profesores de la escuela. La intervención se realizó utilizando estrategias que fueron dirigidas a nivel escolar y familiar. Los resultados mostraron que con la relajación e implementación del juego escolar y familiar se minimizó el mutismo, optimizó su desempeño en su aprendizaje y expresión oral, el menor logró el habla espontánea en clase, alcanzó los aprendizajes esperados para el primer grado de primaria, así como involucrarse en el juego entre pares.

Palabras clave: Mutismo selectivo, intervención, relajación, juego

INTRODUCCIÓN

En los niños, el comienzo de la educación formal representa cambios en su vida diaria. Pero hay casos en que los niños se muestran tímidos, lentos, callados durante el tiempo escolar por más de dos meses, etc., y su periodo de adaptación al colegio parece tardado, alumnos que pueden hablar y lo hacen con algún familiar, es decir, se comunican en ambientes familiares o con alguna persona que ellos eligen, pero no en todos los lugares como lo hace la mayoría de los niños.

Uno de los ambientes en donde es necesaria la participación social y la expresión verbal, es la escuela, los niños que presentan mutismo selectivo requiere apoyo para comunicarse en los diferentes entornos sociales donde se desenvuelven.

Definición

De acuerdo con Lahoza (2013, citado en Garrido, Marín & Hervas, 2015). el mutismo selectivo es una alteración del comportamiento que se inicia en la infancia, haciéndose visible en el período de incorporación de los infantes a la educación infantil. De acuerdo con Valmaseda (1999, citado en Fiuza & Fernández, 2014) menciona que el mutismo selectivo es un problema de inhibición del habla que suele tener su inicio en la etapa preescolar. El trastorno se caracteriza porque el sujeto, pese a tener la capacidad del habla

conservada, inhibe selectivamente la respuesta verbal delante de determinadas situaciones sociales o lo restringe a ciertas personas “de confianza” de su entorno familiar (normalmente padres y hermanos). Algunos de ellos disfrutaban activamente del contacto con los demás y juegan sin mayores problemas, sin embargo, permanecen en silencio. Hay otros que desarrollan con el amigo más cercano estrategias de comunicación alternativa (signos, miradas, gestos, etc.).

La definición del mutismo selectivo de acuerdo al DSM-5 (APA, 2013) “es el fracaso constante de hablar en situaciones sociales específicas como la escuela o contextos sociales a pesar de realizarlo en otras situaciones como el hogar.”

Criterios DSM V (2013)

A. “Incapacidad persistente para hablar en situaciones sociales específicas en las que se espera que hable, (como en la escuela) a pesar de hablar en otras situaciones.”

Es decir, el niño se expresa solo en lugares específicos y con la persona que le genere confianza o que el haya elegido, pero no en con la mayoría de las personas en los diferentes entornos sociales.

1.- Académica de la Carrera de Psicología. FES Zaragoza- UNAM, SEP Edo. De México. hmagdalena16@yahoo.com.mx

2.- Psicóloga en educación especial. Secretaría de Educación Pública Estado de México.

3.- Académico de la Carrera de Psicología. FES Zaragoza- UNAM, SEP Edo. De México.

4.- Académica de la Universidad la Salle Campus Condesa, Ciudad de México

B. “La alteración interfiere en el rendimiento escolar o laboral o con la comunicación social.”

Los menores se muestran silenciosos y solitarios, pueden seguir las instrucciones, pero no son participativos y se inhiben cuando el trabajo es en equipo, en parejas o en la expresión grupal, pueden realizar algunas actividades, aun así no responden a cuestionamientos hechos por el profesor u otras personas del contexto escolar y no son participativos en actividades que impliquen hablar o interactuar con otros, por ello interfiere en su desempeño educativo.

C. “La duración de la alteración es de por lo menos un mes (no se limita al primer mes de la escuela.”

La observación del comportamiento del menor debe prolongarse por un mes debido a que se puede adjudicar al proceso de adaptación que los menores tienen al ingresar a un nuevo contexto.

D. “La incapacidad para hablar no se debe a una falta de conocimiento o de fluidez del lenguaje hablado requerido en la situación social.”

Los menores tienen capacidad lingüística y comunicativa acorde con su edad, pero su expresión verbal la limitan a alguien en específico, ya que puede manifestarse en el entorno familiar, pero no en otros ambientes, lo cual también dificulta la socialización en otros contextos, pues de acuerdo a Rueda, Balbuena y López (2012) hay ausencia de contacto físico con maestros y compañeros, restricción de las relaciones sociales en el entorno escolar.

E. “La alteración no se explica mejor por la presencia de un trastorno de la comunicación (por ejemplo, tartamudeo) y no aparece exclusivamente durante el curso de un trastorno generalizado del desarrollo, esquizofrenia u otro trastorno psicótico.”

Otra característica mencionada por Rueda, Balbuena y López (2012) es tensión corporal y facial, así como cierta pérdida de equilibrio motor y torpeza motora. Oerbeck, Manassis, Overgaard y Kristensen (2018), expresan que: “Normalmente, el mutismo selectivo se inicia entre los 2 y los 5 años de edad, pero generalmente no es detectado hasta que los niños comienzan la escuela, donde hablar es un aspecto fundamental del aprendizaje y la socialización.”

Algunas personas suelen confundir el mutismo selectivo con autismo debido a la falta de comunicación y socialización de los menores, pero son diferentes porque el niño con mutismo sigue instrucciones simples manifestando atención en el contexto donde se encuentra y logra comunicarse con alguien en específico, generalmente con un familiar.

¿Cómo intervenir en este caso de mutismo selectivo?

Algunos estudios realizados (García, 2017, Rueda, Balbuena & López, 2012) informan que los menores presentan ansiedad, timidez y sobreprotección

familiar, por ello, la relajación así como la inclusión familiar apoya en el tratamiento a niños con mutismo selectivo.

El juego como método para tratar a alumnos con mutismo selectivo

En los planes y programas de estudio para la educación básica (2017 p. 67) lo considera, expresando que:

Durante el juego se desarrollan diferentes aprendizajes, por ejemplo, en torno a la comunicación con otros, los niños aprenden a escuchar, comprender y comunicarse con claridad, en relación con la convivencia social, aprenden a trabajar en forma colaborativa para conseguir lo que se proponen y a regular sus emociones; sobre la naturaleza, aprenden a explorar, cuidar y conservar lo que valoran; al enfrentarse a problemas de diversa índole, reflexionan sobre cada problema y eligen un procedimiento para solucionarlo, cuando el juego implica acción motriz, desarrollan capacidades y destrezas como rapidez, coordinación y precisión y cuando requieren expresar sentimientos o representar una situación, ponen en marcha su capacidad creativa con un amplio margen de acción.

Briseño (1999) expone que, para Vygotsky, el juego responde primeramente a una necesidad de carácter afectivo-emocional del infante, sin embargo, entiende la actividad lúdica del niño más como una tarea que se orienta hacia el mundo real y la socialización. De igual forma, Sánchez, (2000, citado por Tamayo, 2017) enuncia que Vygotsky y Ausubel hacen referencia al juego como espacio de encuentro con los aprendizajes anteriores y con la posibilidad humana de comunicar para redefinir los estímulos y llegar a la determinación de un propio concepto.

Por otro lado, Oerbeck, Manassis, Overgaard y Kristensen (2018) mencionan que personas amables y divertidas, que hablan y mantienen la “conversación” independientemente de la participación del niño, son de gran ayuda.

MÉTODO

El diseño metodológico corresponde a estudio de caso único, de acuerdo con López (2013) es una herramienta valiosa de investigación y su mayor fortaleza radica, en que a través del mismo se puede registrar y describir la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado, Chetty (1996 citado en López, 2013) expresa que los datos pueden ser obtenidos desde una variedad de fuentes, tanto cualitativas como cuantitativas esto es, documentos, registros de archivos, entrevistas directas, observación directa, observación de los participantes e instalaciones u objetos físicos.

Instrumentos y técnicas utilizadas

Observación del desempeño a través de los aprendizajes esperados marcados en Planes y Programas 2011, así como la interacción en el grupo. Test de madurez viso motriz (Bender, 1999). Test del dibujo de la familia de (Corman, 1961). Juguetes: resacas, rompecabezas con los que se observó análisis de la información, interacción e interés en el juego. Entrevista a docente de grupo. Entrevista a padres.

Antecedentes del alumno

Menor de 6 años 11 meses que cursaba el segundo grado de primaria, canalizado por la docente argumentando que cuando le hablaba se quedaba mirándola, se demoraba al realizar algunas actividades o no las llevaba a cabo, se mostraba aislado de sus compañeros en el aula y durante el recreo se sentaba en una banca, no jugaba y no hablaba.

Se procedió a observarlo en el aula donde se prestó atención en su trabajo académico y en las dificultades para expresarse, no hablaba con la docente ni con compañeros, le era difícil focalizar y mantener su atención en actividades de expresión verbal manifestando tensión corporal y facial, evitaba el contacto visual con adultos o compañeros del grupo.

El menor tenía estudios médicos, en dos hospitales, uno en el 2016 en el que se reportó como diagnóstico retraso en el lenguaje y el segundo realizado en el 2017 refiriendo autismo probablemente por las características que presentaba al relacionarse con extraños. También se observó que caminaba lento, rígido, cuando se le hablaba se quedaba estático con mirada fija a quien le hablaba, permanecía sentado solo cuando las actividades eran realizadas en equipos, cuando se le cuestionaba e insistía en la respuesta, el niño se pellizcaba la mejilla o se mordía el dedo, su rigidez corporal iba en aumento, por ello fue valorado por el área de psicología.

Valoración individual

La evaluación fue individual y accedió a trabajar en otra aula de la escuela, respondía a estímulos visuales, auditivos, kinestésicos, a su nombre, seguía instrucciones simples una a una, el niño se ubicaba en una edad equivalente a tres años en su madurez viso motriz, realizaba garabatos para cualquier figura, pero, se descartó daño neurológico. Se descartó autismo debido a que el niño respondía a su nombre, miraba a los ojos y acedía a realizar las actividades (cuando se encontraba solo con la psicóloga), ocasionalmente realizaba gestos de alegría, no mostraba movimientos repetitivos, toleraba los sonidos y tocaba los materiales de trabajo.

Su ritmo de aprendizaje iba de lento a moderado, era capaz de armar rompecabezas de cinco piezas por lo que manifestaba analizar información a nivel concreto. En lenguaje se observó que se le dificultaba responder a preguntas simples como el “sí”, sin embargo, en forma concreta podía categorizar familias semánticas, pero era necesario incrementar el vocabulario. Parecía tener memoria auditiva a corto plazo.

Dentro del grupo el niño se mostraba tímido e inseguro, serio, silencioso, escuchaba indicaciones, sin embargo, se mantenía en una posición rígida sin realizarlas cuando se hacían directamente en el grupo escolar. No hablaba con compañeros de aula ni con adultos. Haciendo evidente las dificultades para relacionarse con su entorno.

Contexto familiar:

El niño pertenecía a una familia conformada por madre y dos hermanas (de 14 años y de 3 años). El embarazo fue logrado cuando ella tenía 37 años, fue deseado, tuvo problemas emocionales a los 6 meses de embarazo, la gestación duró 9 meses y el parto fue por cesárea, peso 3,400 kg., al nacer, tuvo control de cuello y cabeza a los 6 meses, se sentó a los 8 meses, gateo a los 10 meses, inició marcha a los 12 meses. Sus primeras palabras fueron después del año. La madre expresó que el niño lograba mantener un diálogo, pero sin el sonido “R”

Situaciones familiares que mantenían el mutismo

Entre los aspectos más importantes de esta situación de mutismo selectivo, cabe destacar que: La madre se mostraba sobre protectora y negaba la situación del menor, ella expresaba que cuando estaban en casa el menor solicitaba lo que necesitaba y le contaba lo que hacía, “lo que hace es evitar hablar en presencia de desconocidos, tampoco les habla a personas extrañas, también evita hablar en lugares que no conoce, pero es normal.”

Por ello se le dio a conocer la situación que el menor vivía dentro de la escuela y se le mencionó la relación que tenía con el aprendizaje y desarrollo del alumno, así como la importancia de que el niño se relacionara como el resto de los compañeros, pero la madre expresaba no tener ningún problema con el silencio que mostraba su hijo en la escuela, sin embargo se observó que la madre interpretaba lo que el niño necesitaba y se lo daba.

El padre del menor se encontraba separado de la madre por situaciones de inconformidad familiar, lo visitaba cada fin de semana y consideraba que su hijo era tímido, él expresaba que: “aprenderá a socializar cuando tenga la edad”.

Finalmente, la madre comentó que le agradaría que su hijo se expresara en otros lugares, por lo que acepto apoyar al menor, realizando las actividades que se le indicaran y firmó el consentimiento informado.

Diagnóstico: Los resultados manifestaban desfase entre sus conocimientos y lo solicitado en la currícula. Se observaba rigidez en el alumno y expresión verbal solo con la madre y cuando estaban solos. Por lo que atendiendo a los criterios del DSM se diagnosticó: mutismo selectivo.

Intervención de mutismo selectivo en escuela:

Se planteó el siguiente objetivo: Fortalecer la capacidad de interactuar verbalmente en forma espontánea con adultos y niños en los entornos sociales donde se desarrolla (aula – escuela-familia) a través de brindarle seguridad al dirigirse a otras persona para comunicarse en forma espontánea y de forma audible.

A través de:

- Iniciar y mantener la relajación en cualquier situación social para disminuir la tensión muscular al establecer contacto social. Estableciendo rutinas de relajación en el salón de clase de cinco a diez minutos diarios después del saludo al iniciar la clase o después del receso. Posteriormente ir alternando los días y paulatinamente ir disminuyendo las rutinas.

- Acercamientos sucesivos con compañeros y adultos para ampliar el rango de personas con las cuales relacionarse de forma gradual.

- Se buscó hablar de temas agradables al niño y poco a poco preguntarle sobre lo que pensaba, sentía y quería. Así que se realizaron diálogos sin exigir respuesta y posteriormente se preguntaba de forma espontánea:

- A mí me gustan los chayotes ¿a ti?

- A mí me gusta el té ¿a ti?

Lo que permitía iniciar un dialogo. Se hicieron peticiones verbales, respondiendo a las preguntas que los demás le planteaban.

- Se le incluía en todas las actividades escolares, tratando que la mayoría de ellas fueran realizadas a través de juegos y actividades motrices (bailables, educación física, educación artística, etc.) El niño debía participar en todas las actividades ya sea que implicaran el hablar o no, realizando juegos en binas, equipo y grupales.

Se hizo necesario trabajar alternativamente con la profesora de grupo, porque durante la clase era necesario aumentar paulatinamente la comunicación del menor, orientándola a mostrar una actitud de interés y de respeto hacia el niño, sin forzarle a que hablara, aunque sí creando situaciones que favorecieran la expresión oral. También se realizaron actividades donde el docente intercalaba al menor con otros adultos y niños,

para permitir la sensibilización hacia el estudiante con mutismo y de esta manera ir disminuyendo la ansiedad del niño al sentirse observado por otros cuando hablaba. Para acceder a la currícula del grado se solicitó trabajar actividades didácticas de tipo físico, verbal, visual y kinestésica. Con la finalidad de que el niño observara el habla de sus compañeros y se motivara la expresión verbal se solicitó que fueran los niños quienes dictaran a la profesora (quien escribía en pizarrón) respecto a las lecturas realizadas o lo que conocían del tema específico. Fue necesario realizar juegos para desarrollar pensamiento lógico-matemático como el dominó, lotería, boliche de números, actividades físicas donde tuvieran que contar sus brincos, cuadros, obstáculos, etc. Dentro de las actividades al aire libre realizadas se visitaron diferentes lugares de la comunidad y se habló sobre ellos, así como de los fenómenos naturales que percibe de la naturaleza. Se realizaron ejercicios con acciones que lo hicieran mover su cuerpo con diferentes ritmos de la música. Se respetó el ritmo y estilo de aprendizaje del alumno, además de ofrecerle actividades acompañadas con imágenes y sonido, con instrucciones concretas, realizando acompañamiento para expresarle reconocimiento de sus logros por mínimos que parecieran.

Al profesorado: Se le pidió que cuando estuviera frente a frente con el niño, fuera amable y alegre, no importando si recibía o no respuesta. Que realizara ejercicios de relajación diaria y paulatinamente ir eliminando. Así como estimular las áreas de percepción: discriminación auditiva y visual, la coordinación motora fina, la discriminación de figura- fondo. Se solicitó realizar preguntas que implicaran retos cognitivos, como: ¿De qué color lo quieres iluminar? ¿Deseas plastilina o papel? ¿Qué pasaría si...? ¿Qué harías tu si...?

Se consideraron algunas sugerencias dadas por Minerva Torres (2002) que fueron brindadas a la docente para realizar los juegos, en las que el niño se expresara de manera verbal. Además de solicitarle el ajuste del diseño curricular a la técnica del juego y relacionando los ejes transversales y los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Mantener un ambiente de amistad, de tal forma, que las relaciones interpersonales se fueran dando de manera espontánea consiguiendo el acercamiento y diálogo en parejas, equipos y grupo.

Se solicitó establecer las reglas del juego ajustándolas para fomentar la comunicación, la participación, la conducta exigida, los movimientos, el tiempo del juego.

Intervención de mutismo selectivo en la familia

A la madre se le orientó en cuanto a habilidades adaptativas y motivar la participación familiar mediante juegos de mesa y al aire libre. Realizando visitas a lugares para que el niño pudiera experimentar diferentes olores, colores y formas. Brindándole la oportunidad de realizar diálogos donde interaccionara con sus familiares para fortalecer su seguridad de forma gradual. También se le pidió motivar la expresión verbal de sus sentimientos, emociones y sus intereses ya que esto contribuirá a desarrollar el lenguaje y comunicación con el niño, fomentando la seguridad y confianza.

RESULTADOS

En el salón de clase cuando se implementaba la relajación, el menor imitaba las actividades, lo cual permitía mostrarse tranquilo durante las labores, cuando la maestra notaba tensión en el niño realizaba ejercicios de inhalar –exhalar con todo el grupo y eso hacía que el niño se mostrara tranquilo y realizara la actividad.

Dentro del aula, al niño se le buscó la cercanía con el compañero que más hablaba para que realizarán trabajo por parejas, ahora son amigos y hablan constantemente, cantan y compiten sobre quien realiza más rápido la tarea.

Sigue de dos a tres instrucciones, cuando se le pide comunica y escribe párrafos cortos sobre lo que realiza en clase, lo que le gusta, lo que ve en televisión, copia del pizarrón sus tareas y toma dictado. Intenta cantar a ritmo de rap sobre situaciones que sabe o vive. Ha expresado su deseo de querer exponer ante el grupo, sobre el tigre. Su letra es legible y se ubica en el plano gráfico del cuaderno, lo que manifiesta que fortaleció su maduración psicomotora gruesa y fina; escucha cuentos cortos responde a los cuestionamientos sobre la lectura. Lee textos cortos y elige aquellos que le agradan.

Reconoce las figuras geométricas y logra la clasificación por color, tamaño y formas, nombra 12 colores, escribe y hace conteos verbales reconociendo el símbolo numérico hasta el 100, realiza sumas de unidades iniciando con decenas y restas sin transformación.

Logra señalar y nombrar partes externas de su cuerpo. Nombra los animales que conoce e imita los sonidos de aquellos que le agradan como el rugido del tigre.

Menciona algunas características del lugar donde vive y lo compara con otros que ha visitado como Chapultepec y otros parques donde lo han llevado sus padres a jugar. Ubica el día y mes de su cumpleaños y expresa como le gustaría que lo festejaran y los regalos que le gustaría recibir.

El niño reconoce y expresa sus emociones, respeta a sus compañeros y figuras de autoridad. Con algunos maestros ha logrado hablar sobre lo que espera

en su fiesta de cumpleaños, participa en bailables que le agradan y se niega cuando no le son gratos. Ha manifestado su disgusto por los monstruos y su deseo de pedir dulces el día de muertos.

Se ha hecho amigo de dos compañeros de clase, logra hablar con otros niños platicar sus acontecimientos como el día de su cumpleaños, lo que le pedirá a los reyes, lo que le gustaría que le regalaran, que programa de televisión ve.

Familia: La madre y hermana de forma constante le preguntaban al niño que le había gustado de lo que habían visto para motivar la expresión verbal de sus gustos y sentimientos, induciendo a tener seguridad y confianza en sí mismo al hablar.

La mamá llegó a comentar: *mi niño ya puede contarme muchas cosas en la calle, antes no lo hacía hablar.*

DISCUSIÓN

Se destaca la importancia que tuvo el trabajar colaborativamente entre docentes y familia uniendo los contextos familiares, áulico y escolar en el caso de mutismo selectivo para el logro de la expresión verbal y socialización del menor. Se observa que la influencia del contexto escolar es relevante en la disminución de rechazo a expresarse, lográndose mayor disposición para comunicarse en forma oral.

De acuerdo con García, (2017), Rueda, Balbuena y López, (2012) se corrobora que los ejercicios de relajación si funcionan para minimizar la ansiedad al hablar frente a otros en los casos de mutismo, así como la inclusión de la familia durante el proceso de tratamiento.

Se afirma con Oerbeck, Manassis, Overgaard y Kristensen (2018) que personas que hablan y mantienen la “conversación son de gran ayuda, en este caso al interactuar con quien hablaba mucho, funcionó como modelo de conductas expresivas verbales, monitor en apoyo a las actividades académicas modelando como las realizaba y eran seguidas por el menor, lo cual permitió optimizar su desempeño escolar”.

Así como enfatiza Briseño (1999) que de acuerdo a Vygotsky, el juego responde a una necesidad afectivo-emocional y orientada hacia el mundo real y la socialización.

De igual forma, Sánchez, (2000, citado por Tamayo, 2017) enuncia que Vygotsky y Ausubel hacen referencia al juego como espacio de encuentro con los aprendizajes, así, la relación currículum y juegos realizados en casa y escuela apoyaron el desarrollo integral del niño, dando oportunidad a trabajar en colaboración con sus pares y la emoción que se vive durante ellos invita a expresarse favoreciendo la comunicación en voz alta.

Siendo importante la comunicación entre los involucrados en el caso para realizar acciones en forma conjunta, informando dificultades y avances de tal forma que permita orientar el proceso

El objetivo se cumplió, aunque continua en observación pues en caso necesario se apoyará cuando cambie de maestra de grupo.

REFERENCIAS

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5*. Washington, DC: American Psychiatric Association.

Bender, L. (1999) *Test gestáltico visomotor (B.G) Usos y aplicaciones clínicas*. México: Paidós

Briceño, G. (1999). Reflexiones en torno al juego y el jugar. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (14), 1-8.

Corman, L. (1961) *El test del dibujo de la familia*. En la práctica médico pedagógica. Buenos Aires: Kapelusz

Fiuza A. M.J. & Fernández (2014). *Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo*. Manual didáctico. Madrid. Ediciones Pirámide.

García Jubete, F. (2017) *Mutismo selectivo. Propuesta de intervención para disminuir la ansiedad en Educación Primaria*. España: Universidad de Valladolid.

Garrido, A., Marin, V. & Hervas, M. (2015). *Revisión de programas dirigidos a la intervención de mutismo selectivo en escolares*. *ReiDoCrea*, 4, 162-166.

López González, W. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17 (56), 139-144.

Minerva Torres, C. (2002). El juego: una estrategia importante. *Educere*, 6 (19), 289-296.

Oerbeck B, Manassis K, Overgaard KR, & Kristensen H. (2018) *Mutismo selectivo* (Irrázaval M, Martín A, Prieto-Tagle F, Mezzatesta M. trad.). En Rey J.M. (ed), *Manual de Salud Mental Infantil y Adolescente de la IACAPAP*. Ginebra: Asociación Internacional de Psiquiatría del Niño y el Adolescente y Profesiones Afines.

Rueda, I. Balbuena, S. y López P. (2012) Estudio de un caso de mutismo selectivo; evaluación e intervención en el contexto escolar. *Análisis y modificación de la conducta*. 38,157-158.

SEP (2011). *Planes y Programas 2011: México*. SEP.

SEP (2017). *Planes y Programas para la educación básica*. México. SEP.

Tamayo Giraldo, A. & Restrepo Soto, J. (2017) El juego como mediación pedagógica en la comunidad de una Institución de protección, una experiencia llena de sentidos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia),13(1), 105-128.

Significado psicológico de metodología observacional

Luz María Flores Herrera ¹
Patricia Verónica Muñoz Rojas ²
Gabriela Valencia Chávez ³
Yareth Jiménez Osorio ⁴

Resumen: La Metodología Observacional es un procedimiento científico que pone de manifiesto la ocurrencia de conductas perceptibles (Anguera y Hernández, 2013). Este estudio financiado por DGAPA-PAPIME (PE300718) buscó conocer cómo influye el uso del material didáctico de la materia optativa de MO en el significado psicológico que tienen los estudiantes sobre metodología observacional usando la técnica de redes semánticas naturales. Se trabajó con un diseño correlacional con dos grupos elegidos mediante un muestreo intencional y no probabilístico. Con los resultados obtenidos se obtuvieron los valores J, M, SAM y FMG. Se analizaron en tres grupos. Se encontró que el grupo que utiliza el manual considera que la “conducta” de observar y registrar es lo más importante para definir la metodología observacional; mientras para el grupo que no lo utiliza considera la “observación” de conducta como lo que define a la MO.

Palabras clave: metodología observacional, redes semánticas, conducta, observación, significado.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad la Metodología Observacional (MO) es utilizada frecuentemente por la comunidad científica. Díez, García, García-Martín y Pacheco (2010) mencionan que la MO puede convertirse en el método científico fundamental o puede servir como una técnica para otros métodos, debido a su inherencia hacia situaciones en que entran en juego un elevado número de variables, donde se garantiza la naturalidad de la situación, lo cual da las bases para observar de manera rigurosa el desarrollo psicológico (Ortiz, Flores y Villegas, 2016).

El estudio del desarrollo psicológico mediante MO, consiste en un procedimiento científico que, en función de los objetivos planteados, pone de manifiesto la ocurrencia de conductas perceptibles, para proceder a su registro organizado mediante un instrumento elaborado específicamente y utilizando los parámetros adecuados (Anguera y Hernández, 2013; 2014). Puesto que es un proceso de percepción, interpretación y registro sistemático de la conducta que implica una toma de decisiones continua (Anguera y Hernández, 2014), es necesario desarrollar estas competencias disciplinares y profesionales en los futuros psicólogos (Díez, García, García-Martín y Pacheco, 2010).

Con este fin se incorporó la materia de Metodología observacional (Flores y Bustos, 2012) en el Plan de estudios de la licenciatura en Psicología impartida en la Facultad de Estudios Superiores (FES) Zaragoza. La asignatura cuenta con un programa académico apoyado

de material didáctico que busca facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se encuentra diseñado con los temas específicos y fases concretas en la planificación y desarrollo de la observación lo que permitirá en el alumno adquirir habilidades de categorización, medición, y dependencias comportamentales entre otras.

En el ámbito educativo es primordial conocer los significados que posee el estudiantado respecto de lo que implica tener un material didáctico suficiente es un factor relevante acerca de lo que ocurrirá en su aprendizaje. El pensamiento de los estudiantes hacia los materiales que debe consultar predispone de manera significativa su actuar y aprendizaje en el aula. Una manera de aproximarse a tal pensamiento, es usando la técnica de redes semánticas naturales, que busca identificar el significado de manera natural, directamente con los alumnos, empleando sus propios conceptos evitando constructos y palabras artificiales creadas por los investigadores (Figuerola, 1980; Vera, Pimentel y Batista, 2005).

Esta técnica ha permitido explorar la idea de cómo entienden y piensan los universitarios con respecto al concepto de docente, siendo muy sensible para demostrar distintos significados en los núcleos de las redes conceptuales, según la carrera y el nivel educativo (Aguilar-Correa, 2017). En otro estudio se conoció el significado a conceptos académicos de estudiantes, los resultados mostraron la utilidad de esta técnica para conocer la evolución cognoscitiva de información en la memoria de los conceptos (Vivas, Comesaña, y Vivas, 2007).

1, 3.- Profesoras de Carrera Tiempo Completo de FES Zaragoza-UNAM, en Psicología. J.C. Bonilla 66 Col. Ejército de Oriente. Alcaldía Iztapalapa. 09230, Ciudad de México, México.

2, 4.- Estudiantes de Psicología en la FES Zaragoza-UNAM. J.C. Bonilla 66 Col. Ejército de Oriente. Alcaldía Iztapalapa.

En concreto las redes semánticas son útiles para identificar el proceso de construcción de significado de los conceptos u objetos, como el material didáctico. Respondiendo a la pregunta cómo se relaciona el uso del material didáctico en el significado psicológico que tienen los estudiantes sobre metodología observacional.

Es por ello que en la presente investigación financiada por Programa de Apoyo a Proyectos de Innovación y Mejoramiento Educativo (proyecto clave PE300718), se tiene como objetivo conocer el significado psicológico al material didáctico para la asignatura de Metodología Observacional en alumnos universitarios.

MÉTODO

Participantes

La muestra, de tipo no probabilística intencionada, dada por el número de estudiantes presentes al momento de la aplicación del instrumento, estuvo compuesta por 65 participantes, de un universo de 95 sujetos inscritos en la asignatura de MO. Este valor equivale al 66 % del total de estudiantes de primer año de la Carrera de psicología. De la muestra estudiada el 72% fueron mujeres, lo que corresponde a 48, el resto 28% fueron hombres. Las edades de los alumnos oscilaron entre 18 y 23 años con una media de 19 años.

Con respecto a las características de las tres docentes, una profesora tiene 38 años de antigüedad como docente y 6 años consecutivos impartiendo la asignatura de Metodología Observacional, otra profesora con 6 años como docente y 3 años consecutivos impartiendo asignatura; la tercera profesora tiene 4 años de antigüedad como docente e impartiendo la materia.

Instrumento

El instrumento fue construido bajo la técnica original de redes semánticas naturales (Figuroa, González y Solís, 1981) que consiste en definir una palabra estímulo (Metodología Observacional) con un mínimo de 5 palabras sueltas y posteriormente jerarquizar las palabras definidoras, en función a la importancia que tiene para la palabra estímulo, asignando el número 1 a la más importante y así continuar hasta terminar de jerarquizar todas las palabras.

Situación experimental

Esta investigación se llevó a cabo en un salón de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza ubicada en el oriente de la ciudad de México con las siguientes características: amplio, bancas ubicadas en forma de U, cuenta con iluminación y ventilación adecuada y con el espacio adecuado para los participantes.

Procedimiento

Se contactó a las profesoras que imparten

la asignatura de Metodología Observacional, posteriormente se aplicó el instrumento a los alumnos con una lectura comentada de las instrucciones y solucionando las dudas que pudieran surgir durante la aplicación, la aplicación duró aproximadamente 25 minutos

Definición de variables

Variable independiente: Material didáctico de Metodología observacional

► Definición conceptual: Material didáctico de MO. Compendio científico que, en función de los objetivos educativos planteados, pone de manifiesto la ocurrencia de conductas perceptibles, para proceder a su registro organizado mediante un instrumento elaborado específicamente y utilizando los parámetros adecuados (Anguera, 2013).

► Definición operacional: utilización o no del compendio de Metodología Observacional:

Variable dependiente: Redes semánticas

► Definición conceptual: Conjunto de conceptos elegidos por la memoria a través de un proceso reconstructivo, que permite a los sujetos tener un plan de acción, así como la evaluación subjetiva de los eventos, acciones u objetos, y se ha ido construyendo como una de las técnicas que tiene orígenes asociacionistas, que son la asociación libre y el diferencial semántico (Figuroa, 1980).

► Definición operacional: Las palabras que el participante utilice para definir la frase estímulo compendio de "Metodología Observacional".

Diseño

Se trabajó con un diseño cuasiexperimental, de dos grupos (control y experimental). El grupo control sin compendio didáctico, y el experimental con compendio.

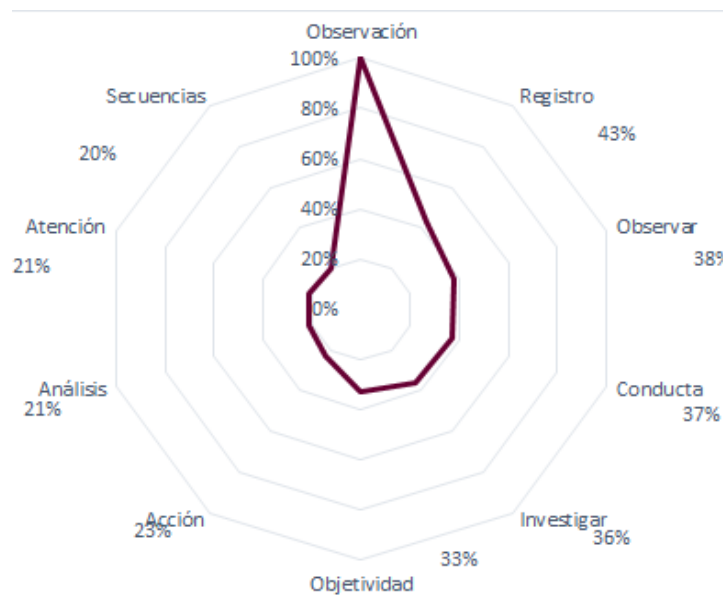
Análisis de datos

El análisis de datos se realizó de acuerdo con lo propuesto por Figuroa (1981), se obtuvieron seis indicadores: 1. Riqueza semántica o valor J que es el total de palabras definidoras generadas por los participantes para definir la frase estímulo, 2. Peso semántico o valor M es el peso de cada palabra definidora: producto de la frecuencia de aparición y el valor semántico o jerarquía en la escala de 1 a 10, 3. Núcleo semántico es el conjunto SAM, son las 10 palabras con mayor valor M, 4. Distancia semántica es el valor FMG, da la distancia que existe entre las palabras definidoras (expresada en porcentaje) a partir de este se pueden identificar el núcleo de la red que es el 100 %, entre el 99% y 79% se ubican los atributos esenciales; entre el 78% y 58%, los atributos secundarios; entre el 57% y 37%, los atributos periféricos; y de 36% hacia abajo, los significados son personales (Orellana, Sepúlveda y Denegri, 2013), 5. Densidad es el valor G que da el grado de compacto de la red y 6. Consenso o

RESULTADOS

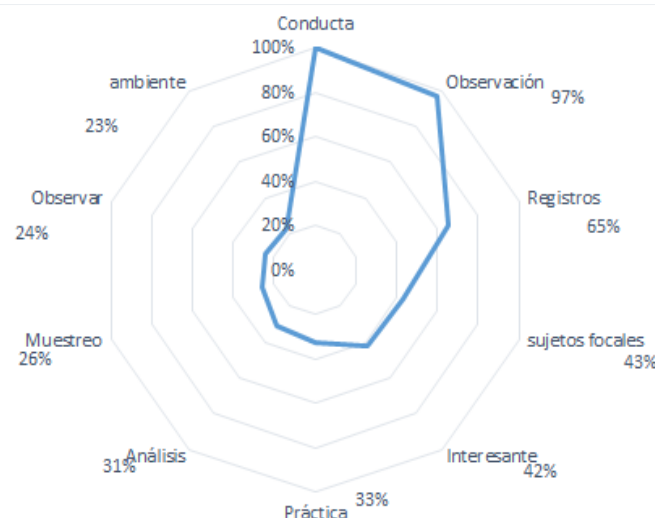
La red semántica de los alumnos estuvo compuesta por 195 palabras distintas. En el gráfico radial (figura 1) se puede observar la distribución de los definidores dados por el grupo que no utiliza el manual, se observa que los valores FMG se centran en la palabra “observación” (100%), como atributos periféricos encontramos los definidores “registro” (43%), “observar” (38%) y “conducta” (37%), y como atributos personales encontramos los definidores “investigar” (36%), “objetividad” (33%), “acción” (23%), “análisis” (21%), “atención” (21%) y “secuencias” (20%). También se percibe que el grupo que no utiliza el manual considera como sinónimo de “Metodología Observacional” La observación, registro y análisis de conductas que se pueden observar para realizar investigaciones con objetividad de la secuencia de acciones que son observadas de manera atenta.

Figura 1. Gráfico de FMG del grupo que no utiliza el manual



Se puede observar en el gráfico resultante del grupo que si utiliza el manual (figura 2) que este grupo define la “Metodología Observacional” como la conducta de realizar la observación y registro de sujetos focales de interés a partir de la práctica del análisis, muestreo y la observación del ambiente. Se identifica el definidor “conducta” como núcleo de la red (100 %), también se encontró como atributo esencial la palabra “observación” (97%), como atributo secundario se encuentra “registros” (65%), como atributos periféricos encontramos “sujetos focales” (43%) e “interesante” (42%). Finalmente, como atributos personales encontramos “práctica” (33%), “análisis” (31%), “muestreo” (26%), “observar” (24%) y “ambiente” (23%).

Figura 2. Gráfico de FMG del grupo que utiliza el manual



Para ver el grado de acuerdo de los estudiantes de ambos grupos con la muestra total se calculó el valor Q. En la tabla 2 se puede apreciar un grado de acuerdo (Q) entre la muestra total y el grupo que no utiliza el manual. El valor Q en la palabra “observación” es de 100%, seguida por las palabras “registro”, “conducta” y “secuencia” con un grado de acuerdo del 90% y finalmente la definidora de análisis con valor Q de 80%.

Tabla 2: Cálculo del valor Q para muestra total y el grupo que no utiliza el manual

Muestra total	Grupo que no utiliza el manual	Q
Observación	Observación	100%
Conducta	Registros	90%
Registros	Observar	
Observar	Conducta	90%
Sujeto focal	Investigar	
Análisis	Objetividad	
Interesante	Acción	
Objetividad	Análisis	80%
Secuencia	Atención	
Atención	Secuencias	90%

En la tabla 3 podemos observar el grado de acuerdo obtenido al comparar la muestra total con el grupo que utiliza el manual, encontrando que la palabra “registro” tiene un grado de acuerdo de 100%, seguida por las palabras “conducta”, “observación”, “sujetos focales” y “análisis” con un grado de acuerdo del 90%, finalmente se encuentra el definidor “interesante” con una Q de 80%.

Tabla 3: Cálculo del valor Q para la muestra total y el grupo que utiliza el manual

Muestra total	Grupo que utiliza el manual	Q
Observación	Conducta	90%
Conducta	Observación	90%
Registros	Registros	100%
Observar	Sujetos focales	90%
Sujeto focal	Interesante	80%
Análisis	Práctica	
Interesante	Análisis	90%
Objetividad	Muestreo	
Secuencia	Observar	
Atención	Ambiente	

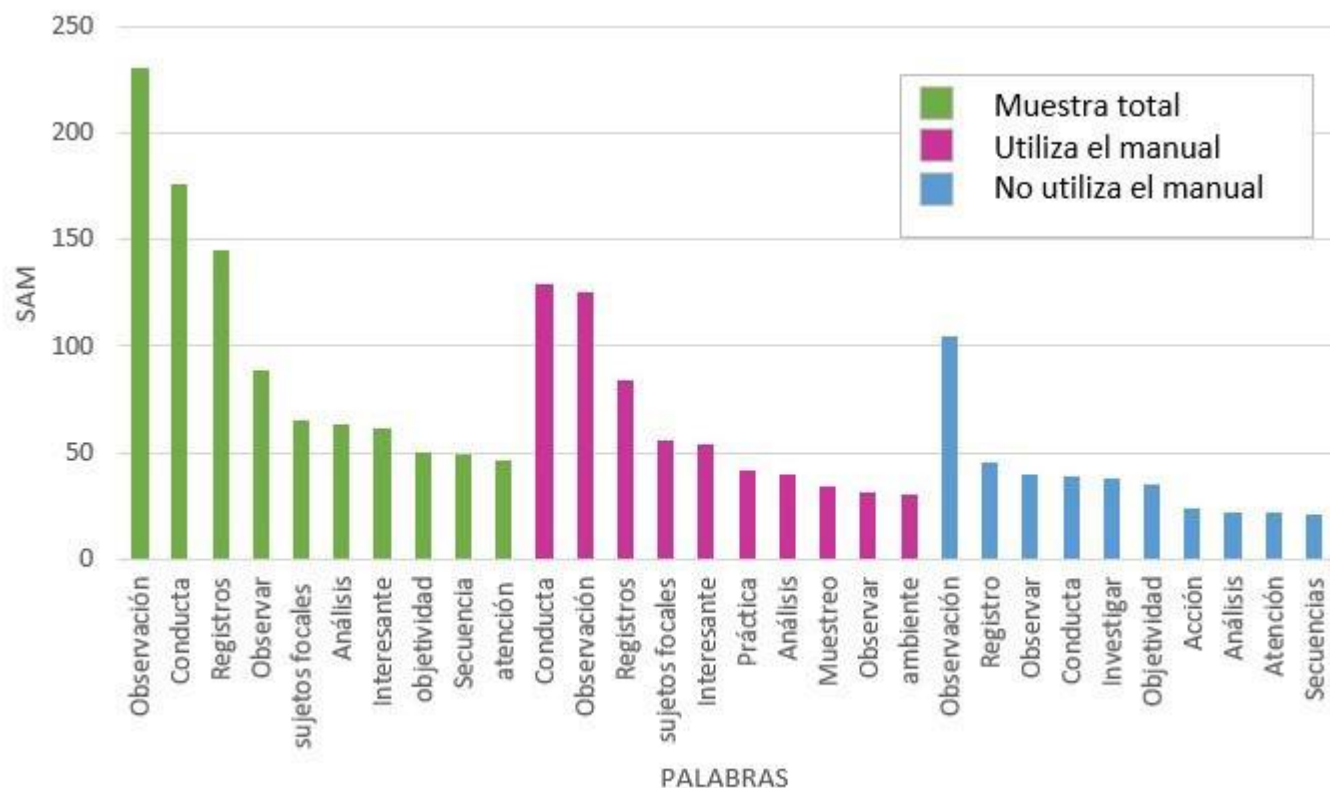
En la figura 3 se puede percibir que el grupo que utiliza el manual considera que la “conducta” de observar y registrar es lo más importante para definir la metodología observacional mientras para el grupo que no utiliza el manual considera la “observación” de conducta como lo que define a la MO, en ambos grupos se considera importante para definir la MO el “análisis”, el “registro” y la acción de “observar”.

Discusión y Conclusiones

De acuerdo al objetivo general del estudio, se identificaron los significados que los estudiantes universitarios de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza que cursaron la optativa de Metodología Observacional asocian a la frase estímulo “Metodología observacional”, los datos fueron analizados en tres grupos, el primero formado por el grupo de estudiantes que no utiliza el compendio como material didáctico, el segundo por los estudiantes que si lo emplean y por último la muestra total de estudiantes.

Del grupo que no utiliza el compendio como material didáctico, se encontró que el significado que estos asocian a la palabra estímulo “Metodología Observacional” es la observación, registro y análisis de conductas que se pueden observar para realizar investigaciones con objetividad de la secuencia de acciones que son observadas de manera atenta. Concordando con Anguera (citado en Anguera, 2014) donde la MO es un proceso de percepción, interpretación y registro sistemático de la conducta.

Se encontró que los alumnos que utilizan el material describen como sinónimo a “Metodología Observacional” la palabra conducta que resulta de la observación y los registros a sujetos focales, los cuales son

Figura 3: Gráfico de barras de pesos semánticos

interesantes y tienen prácticas que requieren de un análisis, un muestreo y observar el ambiente. Coincidiendo con Anguera (2013) en que desarrolla la MO se presenta en contextos naturales o habituales, consiste en un procedimiento científico que, pone de manifiesto la ocurrencia de conductas perceptibles, para proceder a su registro.

En cuanto a la muestra total se observó que los universitarios evocan como igual a la “Metodología observacional” y a la Observación de la conducta mediante registros y el observar a sujetos focales, para poder así realizar un análisis interesante con objetividad y una secuencia de atención. Dado esto se encuentra que el aprendizaje de lo que es o significa psicológicamente MO en los estudiantes se acerca a las aproximaciones teóricas de Anguera.

De la misma manera se encontró con la evidencia recaudada que el grupo que si utiliza el manual se obtuvo una red compacta en el gráfico radial sin embargo no tan compacta comparada con la encontrada con el grupo que no utiliza el manual y que el grupo que utilizó el manual aprendió más conceptos esenciales y secundarios en comparación con el segundo grupo que aprendió más atributos periféricos y personales.

En conclusión, el uso del material produjo un significado más cercano al reportado en la bibliografía en el grupo que hizo uso del manual, se percibe que las palabras definitorias obtenidas están más relacionadas al núcleo y contemplan aspectos como el ambiente, lo que quiere decir que los alumnos que utilizaron el manual accedieron de manera más fácil a las palabras que los alumnos que no lo hicieron.

Referencias

Aguilar-Correa (2017). La construcción del significado psicológico del concepto profesor o profesora por parte de grupos universitarios de estudiantes de pedagogía. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 1-24. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-1.13>.

Anguera, M., y Hernández, A. (2013). La metodología observacional en el ámbito del deporte. *E-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 9 (3), 135-160. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86528863001>.

Anguera, M., y Hernández, A. (2014). Metodología observacional y psicología del deporte: Estado de la cuestión. *Revista de Psicología del Deporte*, 23 (1), 103-109. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=235129571018>.

Figuerola, J. (1980). Sobre la teoría general de las redes semánticas. Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Manuscrito inédito.

Figuerola, N; González, E. & Solís, V. (1981). Una aproximación al problema del significado: las redes semánticas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 13 (3), 447-458.

Flores, H., L. y Bustos, A., J. (2012). Manual de metodología observacional. México: UNAM, FES Zaragoza.

Díez, M., García, J., García-Martín, E., & Pacheco, D. (2010). La metodología observacional como desarrollo de competencias en el aprendizaje. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3 (1), 211-217. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832326022>.

Ortiz, M. K., Flores, H.L.M., y Villegas, Z.P. (2016). Patrones de interacción socioemocional entre madre e hijo sobresaliente y no sobresaliente. *Alternativas en Psicología*, Núm 34, 21-32 disponible en <https://www.alternativas.me/numeros/108-numero-34-febrero-julio-2016>.

Vera, J. Á., Pimentel C. E. y Batista, F. J. (2005). Redes semánticas: Aspectos teóricos, técnicos, metodológicos y analíticos. *Ra Ximhai*, 1(3), 439-451. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rxm/article/view/6845/6365>.

Vivas, J.R., Comesaña, A. y Vivas, Y. (2007). Evaluación de las redes semánticas de conceptos académicos en estudiantes universitarios. *Psico-USF*, 12(1), 111-119.

Propuesta de intervención para el fortalecimiento de autoestima y prevención de la conducta suicida en adolescentes

Andrea Guadalupe Reyes Martínez ¹

Aarón Abdiel Martínez Hernández ²

Brenda Michel Trejo González ³

Asesor: Fausto Tomás Pinelo Ávila

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

Resumen: El objetivo de este estudio fue realizar un proyecto de intervención, para la prevención de la conducta suicida en adolescentes, fomentar conductas protectoras a partir de los factores de riesgo para el intento de suicidio, identificarlos en adolescentes, promover dicho conocimiento y dotarlos de herramientas ya sea aumentando la autoestima y fortaleciendo la resiliencia. La propuesta contempla una muestra conformada por 20 adolescentes de educación secundaria y media superior de 12 a 20 años de ambos sexos, a los cuales se aplicará la escala de pensamiento suicida de Beck y escala de autoestima de Rosenberg. Seguidamente se realizará una intervención en 4 sesiones y posteriormente después de dichas sesiones se les aplicará las escalas ya mencionadas anteriormente.

Palabras clave: conducta suicida, autoestima, adolescentes, resiliencia, prevención

JUSTIFICACIÓN

Se considera de importancia crucial desarrollar un programa de intervención sobre el fenómeno de ideación suicida debido a su aumento considerable en la población de edades que conforman los niveles de educación básica y media superior.

Problemas:

- Baja autoestima en adolescentes
- Ideación suicida

INTRODUCCIÓN

El suicidio se ha convertido en un importante problema de salud pública, donde la población más afectada son los adolescentes, según datos de la Organización Mundial de la Salud (OMS), más de 800 mil personas se suicidan cada año, lo que representa una muerte cada 40 segundos. El suicidio es la segunda causa principal de defunción en el grupo etario de 15 a 29 años (OMS, 2019). El 7 de septiembre de 2018, con motivo del día mundial para la prevención del suicidio, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2018) presentó datos preocupantes con respecto a las cifras de suicidio en la Ciudad de México correspondientes al año 2016, exponiendo una razón de 4.1 suicidios por cada

100 mil habitantes. Según INEGI, en el país:

El análisis de las tasas de suicidios por grupo de edad y sexo permiten observar que, en la población masculina, las tasas más altas se presentan entre los grupos de edad de 20 a 44 años, siendo la de los jóvenes de 20 a 24 años la más alta con 16 suicidios por cada 100,000 hombres. En tanto que, en las mujeres, la tasa más alta se presenta en el grupo de edad de 15 a 19 años con 4 suicidios por cada 100,000 mujeres. En el caso de los varones adolescentes de 15 a 19 años corresponde a 9.4 por cada 100 mil habitantes (2018).

Estos datos se tornan preocupantes al considerar que presentan elevados números en la incidencia del fenómeno en el grupo de edad que se encuentra en educación básica y media superior en el país.

Como se ve a continuación, la conducta suicida se puede prevenir, pero antes hemos de aprender sobre la etapa crucial de este fenómeno, la ideación suicida; conocerla, compartirla y así eliminar el estigma social que existe alrededor de los suicidas y sus familias.

1.- Estudiante de la Carrera de Psicología. 4to Semestre: 2019-2. FES Zaragoza- UNAM aaron.mtzh99@gmail.com

2.- Estudiante de la Carrera de Psicología. 4to Semestre: 2019-2. FES Zaragoza- UNAM

3.- Estudiante de la Carrera de Psicología. 4to Semestre: 2019-2. FES Zaragoza- UNAM

1.0 Adolescencia

Actualmente en las sociedades occidentales, el proceso a través del cual se va de la niñez a la adultez es conocido como adolescencia. Se trata de una transición que involucra cambios físicos, cognitivos, emocionales y sociales. Estos cambios inician con la pubertad, proceso que lleva a los niños a la madurez sexual (fertilidad), es decir, la capacidad de reproducirse. La adolescencia se trata de una construcción social de magnitud global, que puede adoptar diferentes formas en determinadas culturas y a través del tiempo, por ello es que ahora en todo el mundo la entrada a la adultez insume más tiempo y es menos clara que en el pasado. La pubertad empieza más temprano, el ingreso a una vocación ocurre más tarde y el matrimonio también suele ocurrir más tarde en ciertas culturas.

En la cultura moderna los años de la adolescencia se han considerado tiempo de rebeldía, que involucra confusión emocional, conflictos con la familia, alejamiento de la sociedad adulta, comportamiento temerario y rechazo de los valores adultos, sin embargo, investigaciones sugieren que sólo uno de cada cinco adolescentes encaja en este patrón. Referente a esto, los adolescentes atraviesan por un fenómeno llamado *individuación*, que se refiere a una batalla del adolescente por su autonomía y diferenciación o identidad personal, proceso que puede acarrear conflictos familiares por forjar límites entre el yo y los padres. (Papalia, Wendkos y Duskin, 2010).

Durante este periodo la infancia relativamente segura se ve abandonada para ganarse un lugar en el mundo adulto, a través de un periodo de transición lleno de cambios físicos, emocionales, psíquicos, y sociales. El adolescente debe definir su identidad, es observado críticamente; el mundo adulto lo evalúa, lo juzga, lo critica y lo confronta. Su maduración intelectual le permite filosofar y preguntarse sobre el sentido de la vida y su lugar en el mundo (Barón, 2000).

2.0 Autoestima

La autoestima ha sido definida, en general, como la valoración que las personas hacen de sí mismas, relacionada con el sentido de autorrespeto, identidad, seguridad y confianza, propósito y sentido de competencia (Arancibia, Herrera y Strasser, 2005).

Y puesto que el adolescente se desenvuelve en diversos contextos como el familiar, el escolar y el social, desarrolla una imagen de sí mismo específica en cada uno de ellos. La autoestima, por tanto, refleja una actitud general o global hacia uno mismo, así como actitudes hacia aspectos específicos que no son equivalentes ni intercambiables. En este sentido, por ejemplo, un adolescente puede tener un buen concepto de sí mismo en el ámbito familiar, pero no en el académico, o viceversa (Estévez, Martínez y Musitu, 2006).

La importancia de la autoestima viene por el hecho de que puede considerarse como uno de los más potentes predictores del grado de ajuste psicológico durante la adolescencia y la adultez. Una autoestima positiva facilita a los jóvenes tener un buen ajuste psicológico, lo que a su vez favorece su adaptación social y puede mediar en la prevención de determinadas conductas de riesgo (Reina, Oliva y Parra, 2010).

Una elevada autoestima se relaciona con una mayor satisfacción con la vida del adolescente, mientras que, por el contrario, una menor autoestima, se relaciona con una valoración negativa de la propia vida (Martínez-Antón, Buelga y Cava, 2007).

3.0 Suicidio

La conducta suicida se define como todo comportamiento de autoagresión con intencionalidad y conocimiento de lo que se realiza. Las tasas de suicidio que se reportan en los diversos estudios son pocas con fines, ya que continúa como un acto estigmatizado (Toro, Yepes y Palacio, 2010).

La literatura contemporánea aborda el estudio de los comportamientos suicidas desde una triple categorización (Galarza y Martínez, 2008):

a. **Ideaciones suicidas:** Se estudian distintos procesos cognitivos y afectivos que varían desde sentimientos sobre la falta de sentido del oficio de vivir, la elaboración de planes para quitarse la vida, hasta la existencia de preocupaciones sistemáticas y delirantes referidas a la autodestrucción.

b. **Parasuicidios:** Comprenden conductas variadas que incluyen desde gestos e intentos manipuladores hasta intentos fallidos de terminar con la vida propia. Se hace referencia a actos deliberados que no tienen un fin fatal pero que provocan daños en el propio sujeto que los ejecuta; dichos actos deben ser poco habituales. Así, por ejemplo, el alcoholismo crónico o las adicciones graves no se ubican en este rubro.

c. **Suicidios:** Incluyen todas las muertes que son resultado directo o indirecto de comportamientos ejecutados por la propia víctima la que es consciente de la meta a lograr. Algunos autores, consideran que es importante ocuparse de los denominados “suicidios indirectos”: accidentes de tránsito, huelgas de hambre, el rechazo a tomar una medicación necesaria.

Un problema contemporáneo, grave de salud pública y creciente es el suicidio y requiere de atención especial, sus bases son multifactoriales y complejas.

Los estudios epidemiológicos indican que el género masculino comete más suicidio que el femenino, en una proporción de 5:1 en todos los rangos de edad. En cambio, las mujeres realizan intentos con mayor

frecuencia en la misma proporción, generalmente ingiriendo pesticidas o medicamentos. El suicidio consumado acontece frecuentemente en hombres mayores de 50 años por ahorcamiento o uso de armas de fuego. Aunque de manera alarmante, en años recientes ha ido en aumento el número de suicidios entre jóvenes de 15 a 24 años, y es más común entre los de clase socioeconómica baja, con tratamiento psiquiátrico previo, con algún trastorno de la personalidad y antecedentes de abuso de sustancias y de intento de suicidio. Los factores de riesgo en los suicidas incluyen aislamiento, salud precaria, depresión, alcoholismo, baja autoestima, desesperanza, sentimientos de rechazo familiar y social. También es importante considerar el antecedente de daño dirigido hacia sí mismos y la incapacidad para resolver problemas, principalmente los de tipo social. Frecuentemente el suicida da indicios verbales directos e indirectos de su intención suicida (Gutiérrez, Contreras y Orozco, 2006).

La ideación suicida es un fenómeno complejo en donde intervienen factores tanto personales, como familiares y escolares. En relación con el contexto familiar, los adolescentes que muestran mayor ideación suicida también tienen una menor comunicación y mayores conflictos con sus padres. En un estudio de prevalencia realizado en la Ciudad de México (2010) concluyeron que los estudiantes que informaron que tenían un bajo apoyo familiar tenían un 69% más de probabilidad de presentar ideación suicida. Además del contexto familiar, la escuela representa para el adolescente un contexto interactivo crucial en su desarrollo psicosocial. Los adolescentes con poco reconocimiento escolar son más proclives a manifestar ideación suicida, y, la victimización escolar es un factor predictivo de la ideación suicida. Junto con los contextos familiar y escolar el factor personal o psicológico representa el otro escenario en donde las variables que lo representan tienen una mayor relación con la ideación suicida que las variables que representan los escenarios familiar y escolar (Sánchez, Villarreal, Musitu y Martínez, 2010).

3.1 Factores psicológicos

De acuerdo con Philip Boyce el déficit de habilidades de resolución de problemas y estar más centrado en el presente que orientado al futuro, se han relacionado con intento de suicidio (Boyce, Carter, Penrose, Wilhelm y Goldney, 2003).

Existe un enfoque creciente en las deficiencias en la resolución de problemas como un factor de vulnerabilidad para el comportamiento suicida en general y, por lo tanto, un objetivo para el tratamiento en los que intentan suicidarse (Speckens y Hawton, 2005).

De acuerdo con la Guía de Práctica Clínica de Prevención y Tratamiento de la Conducta Suicida (s.f.)

menciona el Intento de suicidio previo: La mayoría de los estudios consideran que es uno de los factores de riesgo más importantes, como se ha mencionado anteriormente, en varones. Algunos estudios ponen de manifiesto que aproximadamente el 50% de los adolescentes que llevan a cabo un intento de suicidio serio han cometido al menos un intento previo.

Según la Guía de Práctica Clínica en el SNS (2009) menciona que la Personalidad: Los que se asocian con más frecuencia son el trastorno de personalidad antisocial y el trastorno límite de personalidad, fundamentalmente si hay presencia de trastornos comórbidos. El riesgo de suicidio para las personas con trastornos de personalidad límite es un 4-8% superior al de la población general.

3.2 El proceso suicida

Bouchard (2000) plantea que el proceso suicida es el período que comprende el momento en que se produce la crisis y el paso al acto, y en los adolescentes este proceso puede ser muy corto, inclusive de horas, y es más corto aún en los segundos intentos de suicidio. Se clasifican 5 momentos involucrados en este proceso:

1. El primer momento es la búsqueda de soluciones, que es una etapa normal en cualquier crisis. La persona hace una especie de inventario de las posibles soluciones a sus problemas juzgando la posibilidad de que se produzca un cambio y por lo tanto, se disminuya el dolor. Algunas personas podrán tener varias soluciones e identificar estrategias para resolver la crisis; otras, por el contrario, no encontrarán soluciones que puedan responder a sus necesidades presentes. En este momento la idea de suicidio no se toma como una posible solución.
2. El segundo momento es la ideación suicida. En la búsqueda de soluciones, una imagen de muerte aparece como una posible solución. Cuando las soluciones que encuentran son ineficaces para reducir la intensidad de la crisis son rechazadas y la idea del suicidio comienza a aparecer más frecuentemente.
3. El tercer momento es la rumiación. El deseo de escapar a la angustia es cada vez más apremiante. La idea del suicidio se vuelve constante y regular, lo que genera aún más angustia y aviva el sufrimiento.
4. El cuarto momento es la cristalización, en el cual la persona se encuentra totalmente desesperanzada. El suicidio es ya considerado como la solución a todos los sufrimientos. Es el momento en el que se elabora un plan preciso: el día, la hora, el medio, el lugar. El adolescente puede sentirse aliviado y dar signos de estar

mejor, ya que el suicidio representa la solución definitiva, y él posee el medio para poner fin a su sufrimiento. Con frecuencia, en este momento el adolescente hace una ruptura emotiva de los que lo rodean y un sentimiento de aislamiento está presente. Sólo hará falta el evento que lleve el paso al acto.

5. El último momento es el elemento desencadenante. Después de la etapa de cristalización, el paso al acto se vuelve inminente. Un evento desencadenante está ligado al acto suicida, sin importar muchas veces la intensidad o trascendencia manifiesta del evento, pero es un evento que para el adolescente se agrega a la serie de pérdidas significativas que ha sentido en su vida.

Lo importante de este proceso es considerar que se puede intervenir en cualquier momento; hay que recordar que la ambivalencia y el miedo al acto siempre van a estar presentes, inclusive en el último momento, y que una intervención adecuada puede interrumpir el proceso en cualquier momento (Barón, 2000).

4.0 Relación entre el autoestima e ideación suicida en adolescentes.

La autoestima es uno de los constructos psicológicos que con mayor frecuencia se relaciona en los estudios que intentan explicar los comportamientos de la salud en los adolescentes; a su vez, la autoestima baja y el malestar depresivo se han vinculado con la conducta suicida en la adolescencia; los individuos vulnerables enfrentados a factores estresantes o que implican riesgo pueden llegar a presentar ideación o alguna conducta suicida (Jiménez, Mondragón y González-Forteza, 2007). La autoestima constituye una variable importante en la salud mental y, por tanto, conviene tenerla en cuenta al estudiar la ideación suicida. Esta variable aumenta su importancia al considerar la salud mental y la ideación suicida en la adolescencia, por ser ésta una etapa de transición y cambio en el sujeto. Son varios los estudios que evidencian una estrecha relación entre autoestima e ideación suicida. De esta forma se encuentran investigaciones de acuerdo Pinto y Whisman (1996) que encontraron en una muestra de 228 adolescentes que los sujetos que presentan ideación suicida reportan más desesperanza y peor autoestima que los sujetos del grupo control. Otros estudios realizados por Siemen, Warrington y Mangano (1994) señalan que los adolescentes con alta ideación suicida tienden a presentar una baja autoestima. Este hecho está relacionado con la depresión. Ambos son factores correlacionados con la ideación suicida y el suicidio consumado. Factores son la soledad, los problemas económicos, los problemas con los padres, con los

compañeros, las pérdidas en general sean económicas, emocionales o afectivas, pueden llevar a la ideación suicida (Eguiluz, 2007).

Entre las variables psicológicas, se ha demostrado que la autoestima es una variable particularmente importante para explicar la ideación suicida. En este sentido, se ha encontrado que los adolescentes con ideación suicida presentan una autoestima significativamente más baja que aquellos sin ideación. Por otra parte, se han observado correlaciones significativas con medidas de autoconcepto social (Sánchez, 2010).

MÉTODO

Objetivos:

- Brindar herramientas psicológicas que promuevan la erradicación de conductas suicidas en el repertorio conductual de los adolescentes.
- Estimular el nivel de autoestima para que actúe como factor protector ante el comportamiento suicida.

Población: Grupos conformados por 20 adolescentes de educación secundaria y media superior de 12 a 20 años de ambos sexos.

Instrumentos:

- Escala de ideación suicida de Beck.
- Escala de autoestima de Rosenberg.

Variables:

Ideación suicida:

► Definición conceptual:

Pensamientos intrusivos y repetitivos sobre la muerte autoinfligida, sobre las formas deseadas de morir y sobre los objetos, circunstancias y condiciones en que se propone morir (de la Torre, Rodríguez y Román, 2009).

► Definición operacional:

La variable ideación suicida se expresa como sin riesgo, riesgo leve, moderado y severo según la Escala de Pensamiento Suicida de Beck consignada en la ficha de recolección de datos.

Autoestima:

► Definición conceptual:

El sentimiento de estima y confianza del individuo hacia sí mismo. En definitiva, aceptarse y quererse conociéndose para poder aceptar y querer a los demás como son (Domènech, 2005).

► Definición operacional:

La variable autoestima se expresa como baja, media y alta según la Escala de Autoestima de Rosenberg consignada en la ficha de recolección de datos.

Procedimiento (a cargo de un profesional en psicología):

Previo: Se sugiere iniciar con una breve explicación del trabajo a realizar en la sesión y la aplicación de las escalas de ideación suicida de Beck y de autoestima de Rosenberg, a manera de evaluar el estado inicial de la población (Anexo en línea: Escalas).

Actividad 1 (Rapport): Actividad dirigida a establecer una relación de simpatía y concordancia (rapport) entre los adolescentes del grupo y el profesional en psicología interviniendo, que a su vez permitirá “crear un ambiente de confianza y cooperación mutua para entablar una comunicación en la que no haya juicios, distorsiones o malentendidos, sino una escucha sana” (López-Navarrete, Perea-Martínez, Padrón-Martínez, Espinoza-Garamendi y Lara-Campos, 2014, pp. 233). “Me llamo, me gusta y llegué en” (Anexo en línea: Actividad 1).

Actividad 2 (Concientización): Presentación de datos sobre suicidio y sus implicaciones a nivel social, mismas presentadas en este trabajo, para crear un panorama en el grupo sobre la temática a tratar y facilitar una sensibilización ante el fenómeno, dando paso a un conversatorio entre jóvenes y ponente, fomentando un “aprendizaje significativo” (Vidal-Abarca, García y Pérez, 2014, p. 69) de la currícula establecida para esta actividad.

Actividad 3 (Autoestima): Desarrollo de “El juego de la autoestima” y “Reflexión sobre el juego de la autoestima (Ruiz, 2004). Realizar recopilación de los mayores puntos seleccionados por los integrantes del grupo para determinar áreas sobre las cuales se podría intervenir en mayor profundidad en dicho grupo (Anexo en línea: Actividad 3).

Evaluación final: Tras el desarrollo de la sesión de intervención, aplicar nuevamente escalas de autoestima de Rosenberg y de pensamiento suicida de Beck, para determinar la efectividad de la intervención. Aplicar escalas nuevamente tras un mes para verificar efectividad del programa de intervención tras un periodo de tiempo desde la aplicación.

Para consultar los anexos, acudir a la dirección electrónica:

<https://drive.google.com/file/1mbE1LtW2GR4w22QIrr7g7ZBw-etKBai/view?usp=sharing>

REFERENCIAS

Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser, K. (2005). Manual de Psicología Educacional. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Boyce, P., Carter, G., Penrose, J., Wilhelm, K. y Goldney, R. (2003). Summary Australian and New Zealand Clinical Practice Guideline for the Management of Adult Deliberate Self-Harm. *Australasian Psychiatry*. p.p. 150

- 155. Disponible en: <https://doi.org/10.1046/j.1039-8562.2003.00541.x>

Barón, O. (2000). Adolescencia y suicidio. *Psicología Desde el Caribe*. 6, 48-69. Recuperado de: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/viewFile/765/9446>

Bouchard, G. (2000). Le Suicide a l'adolescence. *Revista de Psicología de la Universidad del Norte*. Recuperado de: http://comeingame.free.fr/animation/public/diffcult/lesuicidealadolescencence_enfance.pdf

Domènech, E. (2005). Actualizaciones en psicología y psicopatología de la adolescencia. España. Universidad Autónoma de Barcelona.

Eguiluz, L. (2003, Septiembre). Ideación suicida. *Perspectivas Sistémicas*. Recuperado de: <http://www.redsistemica.com.ar/suicida.htm>.

Estévez, E., Martínez, B., y Musitu, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: La perspectiva multidimensional. *Psychosocial Intervention*, 15(2), 223-232. Recuperado de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-05592006000200007&lng=es&tlng=es.

Galarza, A., y Martínez, V. (2008). Suicidio Adolescentes: Una problemática cada vez relevante. *Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*, 95-96. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/000-032/166>

Grupo de Trabajo de la Guía de Práctica Clínica de Prevención y Tratamiento de la Conducta Suicida. (Sin fecha). [Internet]. Disponible en: http://www.guiasalud.es/egpc/conducta_suicida/completa/apartado04/ factores%20asociados.html

Guías de Práctica Clínica en el SNS, Ministerio de Sanidad y Política Social (2009). Guía de Práctica Clínica sobre la Depresión Mayor en la Infancia y en la Adolescencia. Ministerio de Ciencia e Innovación. España. Gutiérrez-García, A., Contreras, C., y Orozco-Rodríguez,

R. (2006). El suicidio, conceptos actuales. *Salud Mental*, 29(5), 66-74. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252006000500066&lng=es&tlng=es.

- INEGI. (7 de septiembre, 2018). Estadísticas a propósito del día mundial para la prevención del suicidio (datos nacionales). [Comunicado de prensa]. Recuperado de: http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2018/suicidios2018_Nal.pdf
- Jiménez, A., Mondragón, L. y González-Forteza, C. (2007). Self-esteem, depressive symptomatology, and suicidal ideation in adolescents: results of three studies. *Salud Mental*, 30 (5), 20 - 26. Recuperado en 23 de mayo de 2019, de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58230504>
- López-Navarrete, G., Perea-Martínez, A., Padrón-Martínez, M., Espinoza-Garamendi, E. y Lara-Campos, A. (2014). Entrevista con el adolescente. *Acta pediátrica de México*, 35(3), 229-237. Recuperado en 22 de mayo de 2019, de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-23912014000300009&lng=es&tlng=es.
- Martínez-Antón, M., Buelga, S., y Cava, M. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología*, 38 (2), 293-303. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/970/97017404013.pdf>
- OMS. (11 de marzo, 2019). Suicidio: Hechos y datos. [Infografía / Página Web]. Recuperado de: https://www.who.int/mental_health/suicide-prevention/infographic/es
- Papalia, D., Wendkos, S., y Duskin, R. (2010). *Desarrollo Humano*. México: McGraw-Hill.
- Pinto, A. y Whisman, M. (1996). Negative affect and cognitive biases in suicidal and nonsuicidal hospitalized adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 35(2), 158-165. Recuperado en 23 de mayo de 2019 de: <http://dx.doi.org/10.1097/00004583-199602000-00008>
- Reina, M., Oliva, A., y Parra A. (2010). Percepciones de autoevaluación: Autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society & Education*, ISSN 1989-709X, Vol. 2, N°. 1, págs. 55-69.
- Ruiz, P. (2004). Promoviendo la adaptación saludable de nuestros adolescentes. Proyecto de promoción de la salud mental para adolescentes y padres de adolescentes. Editado por el Ministerio de Sanidad y Consumo. Madrid, España.
- Toro, R., Yepes, L., Palacio, C. (2010). *Psiquiatría*. (5ta ed.). Medellín: Corporación para investigaciones biológicas.
- Sánchez-Sosa, J., Villarreal-González, M., Musitu, G., y Martínez, B. (2010). Ideación Suicida en Adolescentes: Un Análisis Psicosocial. *Psychosocial Intervention*, 19(3), 279-287. Recuperado en 19 de mayo de 2019, de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-05592010000300008&lng=es&tlng=es
- Siemen, J., Warrington, C. y Mangano, E. (1994). Comparison of the Millon Adolescent Personality Inventory and the Suicide Ideation Questionnaire-Junior with an adolescent inpatient sample. *Psychological Reports*. 75(2), 947-950. Recuperado en 23 de mayo de 2019 de: <https://doi.org/10.2466/pr0.1994.75.2.947>
- Speckens, E. y Hawton, K. (2005) Social problem solving in adolescents with suicidal behavior: a systematic review. *PubMed* [Internet]. Disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16178>
- Vidal-Abarca, E., García, R. y Pérez, F. (2014). *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad*. Alianza editorial. Madrid.

Percepción de los alumnos y docentes del impacto de la Trayectoria Escolar en la Gestión Institucional de la FES Zaragoza, el caso de QFB y Psicología.

Dulce Diana Martínez Millán ¹

Resumen: El presente trabajo reporta los resultados de un proyecto de indagación desde un enfoque mixto. Se tuvo como propósito identificar la percepción que tienen los alumnos y docentes de las carreras de Psicología y Químico Fármaco Biología acerca de la relación entre Trayectoria Escolar y Gestión Institucional. Inicialmente se realizó una propuesta de instrumento de evaluación con base en los programas del Plan de Desarrollo Institucional correspondientes al periodo 2014-2018 de dicha facultad. Posteriormente, se pidió a un grupo de expertos la revisión para entonces ser aplicado a una muestra de 200 alumnos y 11 docentes. Los hallazgos muestran que abordar las percepciones de los actores aporta una visión dinámica y de interdependencia, además de que el proceso formativo y las actividades de gestión están mencionadas en cada programa del Plan de Desarrollo Institucional y están implícitos en las actividades de la Gestión Institucional son carentes de conocimiento de los actores. Asimismo, se encontró que la FES Zaragoza en su acercamiento constante a la realidad social integra su funcionamiento a las necesidades de la comunidad, sin embargo, necesita fortalecerse para ser una cualidad institucional que tanto alumnos como maestros la perciban y la tengan como horizonte en su actuación.

Palabras clave: Trayectoria escolar, gestión institucional, plan de desarrollo institucional, procesos académicos-administrativos, formación docente.

INTRODUCCIÓN

Aún no son favorecidos los estudios que aporten datos y evidencias tanto cualitativas como experiencias vividas, de la dinámica en la que cotidianamente se desarrolla el proceso educativo y cómo estos permean los procesos de planificación y gestión de las Instituciones de la Educación Superior. Aunque de entrada toda institución educativa tiene como una necesidad contar con un conjunto de evidencias que les permitan justificar, tanto interna como externamente, los avances y retrocesos en el proceso formativo de cada generación en términos del rendimiento, de la permanencia, la promoción y consecuentemente la acreditación de la carrera (Altamira, 1997; Martínez 2000 (citado en Ortega 2015); Cuevas 2001 (citado en Ortega 2015); Barranco (citado en García y Barrón, 2011); Bañuelos y González (2011).

Por lo que la importancia del estudio de la Trayectoria Escolar (TE) es que de sus resultados depende el tipo de realimentación que deben recibir las entidades de educación superior para ajustar su actuación institucional. Así lo considera la UNESCO (2009) al afirmar que: “El desafío es avanzar hacia sistemas educativos más flexibles y diversificados que ofrezcan diferentes opciones y oportunidades

educativas, equivalentes en calidad (modalidades y trayectorias educativas formales y no convencionales, y lugares de aprendizaje...” (p. 18).

En ese contexto, el estudio de los procesos académicos-administrativos cobra importancia para hacer más eficiente a las instituciones educativas superiores y así puedan responder de la mejor manera a las demandas sociales. Por eso, la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FES Z) ha orientado una buena parte de su atención a la búsqueda de datos y evidencias de la TE de sus diversos cohortes generacionales los cuales son base para el diseño y evaluación de sus planes de trabajo anuales.

Así, el comportamiento de su planta docente y del rendimiento, en sentido general, logrado por sus estudiantes le permiten orientar anualmente la gestión institucional plasmado en el Plan de Desarrollo Institucional, en términos de que el diseño de dicho documento comprende las propuestas de acción inscritas en los diversos programas que éste comprende.

Sin embargo, los estudios actuales sobre el proceso formativo de los estudiantes se han centrado en los datos estadísticos, por lo que Ortiz (2003), observa que: “Y si bien los números sólo adquieren significado con respecto

1.- Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Participación en ponencias nacionales e internacionales. Ayudante de investigador en la línea Aprendizaje y Desarrollo Humano. dulce_psi28@outlook.com.

a la concepción y el contexto en que se les ubica — finalmente detrás de ellos están los individuos de carne y hueso quienes, por lo demás, se resisten a ser simples abstracciones numéricas—, los datos cuantitativos nos remiten a situaciones en que subyacen las cifras, como son los problemas de orden socioeconómico y culturales, así como de funcionamiento de las IES”, derivado de esto es necesario abordar a la TE no solo como indicador estadístico de desertión, reprobación desempeño, rezago, etc. (pág. 27).

Por tal motivo el presente trabajo tuvo como propósito identificar la percepción que tienen los alumnos y profesores de las carreras de Psicología y de Químico Fármaco Biología (QFB) de la TE de la FES Z en su vínculo con la gestión institucional, vertida en el Plan de desarrollo Institucional (2010- 2014). Intentando contribuir así a los estudios cada vez más abundantes que ubican a los alumnos y profesores como contribuyentes cotidianos de los procesos formativos que incluso trascienden el aula (De Garay, 2004). Además de intentar integrar los métodos cuantitativos con las interpretaciones cualitativas que permiten conocer las expectativas que sobre el vínculo de la TE con la GI está presente en los imaginarios de estudiantes y profesores.

Para ello, en un primer momento se presenta una revisión minuciosa acerca de las definiciones y caracterizaciones de la TE en la perspectiva de diferentes autores, desde las más técnicas hasta las más analíticas e integrales, destacando la necesidad de incorporar una percepción que recupere el punto de vista de los actores principales desde la integración del proceso formativo en el plan de desarrollo institucional.

El seguimiento aporta el análisis y reflexión sobre la definición y caracterización de la Gestión Institucional en su vínculo con la TE, a partir de los datos que son la base para elaborar el Plan de Desarrollo Institucional de la FES Z (2010-2014). También se pone énfasis en las diversas dimensiones que implica la gestión institucional en su vínculo con el proceso formativo en el cual tienen un papel relevante los profesores y los alumnos.

METODOLOGÍA Y PROCEDIMIENTO

En el presente estudio se empleó una combinación del método cuantitativo y cualitativo, ya que el interés estuvo puesto en conocer las percepciones de maestros y alumnos con respecto a tal relación entre la TE y GI, por lo que se empleó la estadística básica junto con la interpretación de las percepciones de los actores principales de la FES Z (Hernández, 2014). El procedimiento consistió en determinar la relación que existe entre la TE y GI de la FES Z, es decir, a la relación entre el proceso por el cual pasa el alumno desde su ingreso a la institución hasta la culminación de créditos, en su impacto en los procesos, actividades, programas y planes de trabajo de la institución.

La finalidad de este estudio exploratorio-descriptivo fue encontrar la relación que existe entre la TE y GI de la FES Z, para ello se contemplaron a 200 alumnos participantes y 11 profesores de las carreras de Psicología y de QFB.

Como instrumento de recolección de datos se realizó y utilizó el “Cuestionario sobre el Significado de la Trayectoria Escolar en la gestión institucional de dos Carreras de la FES Zaragoza: la perspectiva de sus actores”.

La investigación se llevó a cabo por diferentes fases las cuales se detallan a continuación:

FASE I. Análisis bibliohemerográfico a la TE y a la GI.

FASE II. Diseño del instrumento para el estudio de campo.

FASE III. Jueceo y estudio de campo

FASE IV. Codificación y análisis de resultados

FASE V. Discusión de resultados y conclusiones

En el planteamiento de la forma de codificar los datos y así poder darle sustento al marco teórico, se codificaron los porcentajes obtenidos de las respuestas de los actores consultados y con ello se procedió a darle una interpretación como se muestra en la siguiente tabla.

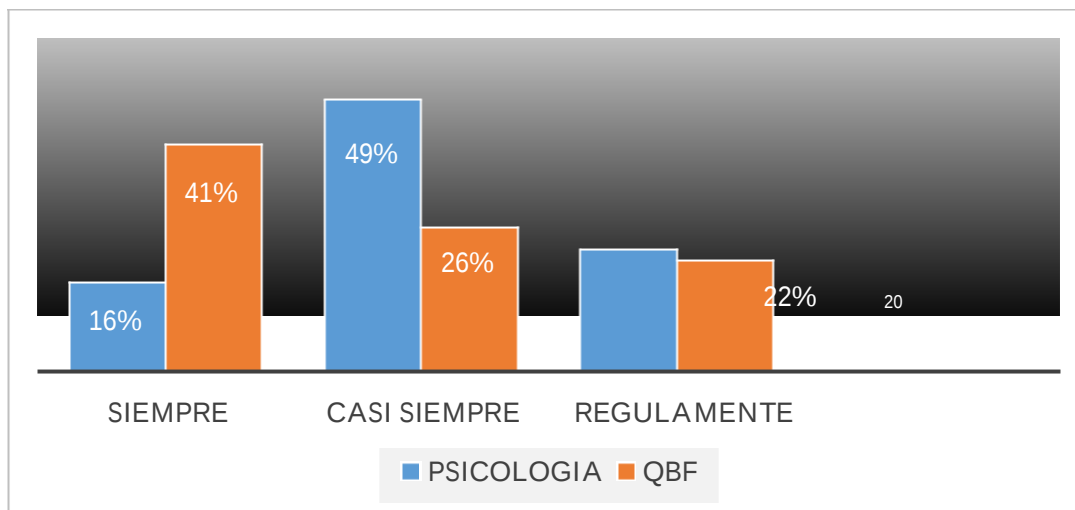
Ejemplo de interpretación de respuesta de los actores consultados Reactivos y su correspondientes análisis e interpretación GI alumnos.

Tabla 1. Ejemplo de concentrado de Porcentajes de respuesta de los alumnos encuestados.

React/ Carrera	NUNCA		A VECES		REGULARMENTE		CASI SIEMPRE		SIEMPRE	
	PSI	QFB	PSI	QFB	PSI	QFB	PSI	QFB	PSI	QFB
1	3%	3%	10%	9%	22%	20%	49%	26%	16%	41%
2	1%	1%	11%	18%	29%	17%	43%	30%	16%	34%
3	4%	2%	10%	11%	31%	28%	38%	35%	17%	20%

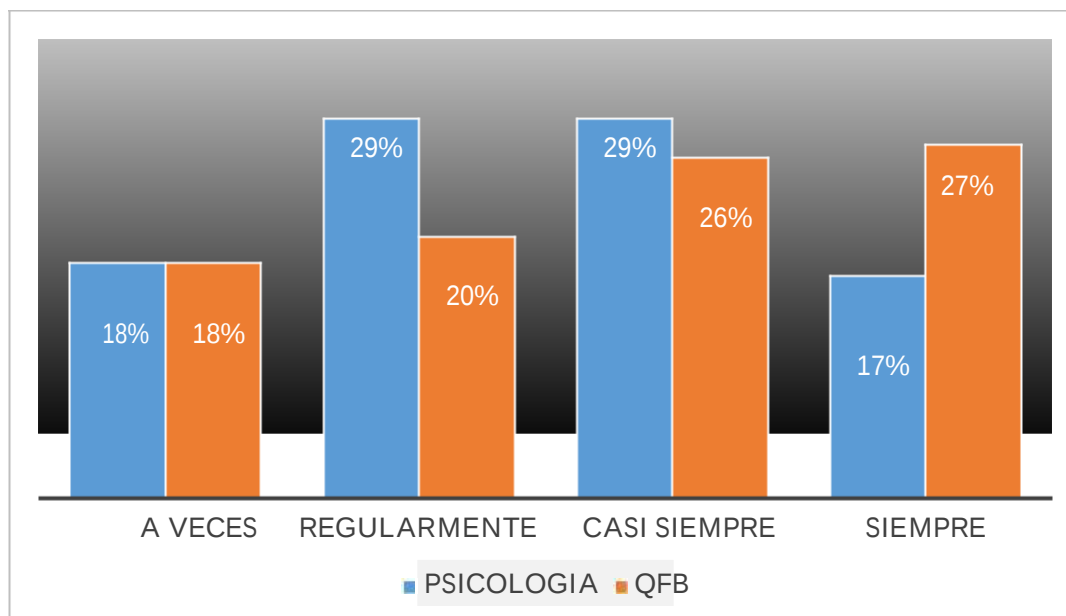
Resultados de algunos de los rubros más representativos

Gráfica 1. En lo referente a si la FES Z cumple su misión y visión humanista sin olvidar las necesidades del mercado



Fuente: Instrumento de TE aplicado en ambas carreras de la FES Zaragoza

Gráfica 2. En lo que respecta a si la facultad asegura que sus profesores de nuevo ingreso cuenten con las herramientas didáctico - pedagógicas para ejercer una docencia de calidad.



Fuente: Instrumento de TE aplicado en ambas carreras de la FES Zaragoza

Tenemos que para GI los alumnos encuestados de QFB consideraron que CASI SIEMPRE (36%), REGULARMENTE (23%) y SIEMPRE (17%), mientras que para Psicología CASI SIEMPRE (34%), REGULARMENTE (31%), A VECES (21%) la FES Z realiza la planeación con base en un proceso democrático e inclusivo. Aunque comparten tendencia en casi siempre y regularmente, hay una clara distinción entre

ambas carreras al considerar QFB que siempre sucede al contrario de Psicología que lo considera a veces. Esto quiere decir que mientras QFB considera que la FES Z realiza la planeación con procesos democráticos e inclusivos Psicología lo considera que a veces sucede.

REACTIVOS Y SU CORRESPONDIENTES ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

En lo referente a si la FES Z cumple su misión y visión humanista sin olvidar las necesidades del mercado, los alumnos de QFB consideran que SIEMPRE (41%) y CASI SIEMPRE (26%) lo cumple; mientras que los alumnos de Psicología consideran que lo realiza CASI SIEMPRE (49%) y REGULARMENTE (22%). Y sólo un 16% de Psicología considera que SIEMPRE lo realiza. Cómo se puede observar la perspectiva de la mayoría de los consultados coincide en que la FES Z cumple con dar una formación humanista y de capacitación para el mercado, sin embargo, otra parte considera que no lo logra completamente. De igual manera se muestra gráficamente algunos de los reactivos más representativos en su interpretación.

CONCLUSIONES

El apartado de conclusiones está lleno de buenos propósitos en los cuales se reflejan los puntos de vista de la TE explorada desde la percepción que tienen de la GI, lo cual le agrega un análisis diferente a los estudios basados en la descripción de tipo cuantitativa. Además de que en la razón de ser social de la FES Z (misión y visión) y en su acercamiento constante a la realidad social para adecuar su funcionamiento, sin embargo, la tendencia en las tablas marca que va de casi siempre a siempre, esto es que necesita fortalecerse para ser una cualidad institucional que tanto alumnos como maestros la perciban y la tengan como horizonte de su actuación.

De igual forma la FES Z debe comunicarse más con el sector productivo para que conozca sus necesidades de estos, para eso es necesario que la institución educativa se ajuste, lo más que pueda, su desarrollo no a las cifras que aporta el análisis de las estadísticas, sino al grado en que la TE incida marcadamente en un análisis sistemático de la realidad social para impactar en ella. Esto tiene que ver con que el Consejo Técnico fomente solo parcialmente un proceso de gestión democrático, inclusivo y transparente, por lo que se requiere que haya programas y acciones tendientes a una mayor incorporación de los agentes zaragozanos en la toma de decisiones y en la difusión en su máxima instancia de gobierno.

De lo plausible también existe la necesidad de una mayor incorporación equitativa y colectiva de los actores zaragozanos, ya que de ello depende que adopten como suyas las acciones de gestión. Sin embargo, esto requerirá algunas modificaciones a la normatividad y organización institucional, ya que

éstas no facilitan en buena parte la incorporación de los profesores en las decisiones.

En el caso de la infraestructura de la institución debe ser suficiente para las actividades académicas, ya que las tendencias marcan que van de regularmente a casi siempre, esto nos indica que la FES Z si cuenta con infraestructura, pero no es la suficiente. Por lo que las actividades deportivas, culturales y artísticas deben contribuir a que el alumno tenga un desarrollo integral y genere las condiciones y facultades físicas que le permitan incrementar el aprendizaje de los objetivos y tareas curriculares, (contar con actividades deportivas, culturales y artísticas vinculadas a la currícula de ambas carreras, ya que actualmente solo está incorporado en el Plan de QFB).

De esta misma manera la función del tutor depende un buen acompañamiento del proceso formativo del estudiante, el tutor conoce los problemas de sus tutorados, sus necesidades académicas, inquietudes y aspiraciones y a partir de ello les orienta, sin embargo, hay que fortalecer este rubro para que sea una tendencia con una atención constante. Asimismo, el que el alumno logre trascender el pensamiento repetitivo y logre una visión crítica de los objetivos y contenidos del plan de estudios, no es un rasgo definitorio en sus experiencias académicas y en los contenidos que manejan ambas carreras.

Lo que implica de fondo que, aunque las dos carreras de la FES Z parecen contar con líneas de investigación que facilitan la titulación del egresado, esto no es tan marcado en la carrera de Psicología. Esto quizá tenga un nivel de explicación en el no cumplimiento cabal de la formación de habilidades de investigación que lleven al aprendiz a generar y aplicar el conocimiento cuando tiene como tarea inmediata la conclusión de su proceso de estudios vía la titulación.

Finalmente, los hallazgos del presente estudio reafirmaron la necesidad de considerar tanto la parte cualitativa del proceso formativo como abordar a la TE desde en su estrecha relación con los procesos de gestión que desarrolla la FES Zaragoza. Para ello, se propone el instrumento empleado en el presente estudio, que una vez perfeccionado en sus propiedades y en su validez, aporte los rubros más sensibles a estudiar en la TE y de la GI de la FES Zaragoza de todas sus carreras. Asimismo, los resultados del presente estudio deberán ser considerados como iniciales y sujetos a estudios más profundos.

REFERENCIAS

- Alonzo, M. del C., Bote, C. R., Ayora, H. E. (2018). Calidad y educación: el clima organizacional como factor en el éxito de la gestión universitaria. *Educación y Ciencia*, 7(49), 26-36. Recuperado en: <http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/448>.
- Altamira, R. A. (1997). El análisis de las trayectorias escolares como herramienta de evaluación de la actividad académica universitaria: Un modelo ad hoc para la Universidad Autónoma de Chiapas, el caso de la Escuela de Ingeniería Civil. Tesis de Maestría en Educación. Universidad Autónoma de Chiapas. México.
- Bañuelos R.D, Castro L. E, González M. A. (2011). Trayectorias escolares. El perfil de ingreso de los estudiantes de Ciencias Químicas: un primer abordaje para contrastación ulterior con otras disciplinas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), vol. XLI, núm. 3-4, 2011, pp. 119-138. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/270/27022351006.pdf>.
- Bellido C. E. (2016). Análisis del fenómeno de reprobación escolar en la FES Zaragoza. México: UNAM.
- Chain, R. R. (1994). Trayectoria Escolar: La eficiencia terminal en la Universidad.
- Recuperado de: http://resu.anuies.mx/archives/revistas/Revista102_S2A2ES.pdf.
- Fernández, J. A., Peña, A., & Vera, F. (2006). Los estudios de trayectoria escolar. Su aplicación en la educación media superior. *Graffylia*. Revista de la facultad de filosofía y letras.
- García, R. O y Barrón, T. C. (2011). Un estudio sobre la trayectoria escolar de los estudiantes de doctorado en Pedagogía. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000100007.
- Hernández, F. H. (2014). La gestión estratégica en la educación superior: el caso del programa integral de fortalecimiento institucional "PIFI". México. Pág. (6).
- Mendoza, N. V. (2011). Plan de Desarrollo Institucional 2010-2014 FES Zaragoza. México: UNAM.
- Ortega G, J. (2015). Trayectorias escolares en educación superior Propuesta: metodológica y experiencias. Biblioteca Digital de Investigación Educativa: Xalapa, Veracruz.
- Ortiz C, J (2003). Gestión universitaria, racionalidad y trayectorias escolares. *Reencuentro*, 10(36), abril, 2003, pp. 44-55. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco: México.
- UNESCO (2009). Experiencias educativas de segunda oportunidad Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina. OREALC-UNESCO Santiago, Chile y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación de la Ciencia y la Cultura, OEI Chile. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001864/186472s.pdf>.
- Villar-Aguilés, A., Hernández, D. F., García, R. R. (2017). Reubicándose en la universidad. Propuesta de una tasa de reubicaciones a partir de un estudio de trayectorias educativas. *RELIEVE*, volumen 23(1), art. 5. Recuperado de: https://www.uv.es/RELIEVE/v23n1/RELIEVEv23n1_5.pdf.
- Weiss, E. (2003). La Investigación Educativa en México 1992-2002. El campo de la Investigación Educativa. Vol.1.P.174. Recuperado en: http://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v01.pdf.

Competencias escolares del docente en la práctica supervisada de psicología educativa desde la perspectiva del alumno.

Fausto Tomás Pinelo Ávila¹
Maria de los Angeles Crescencio Cruz²
Erika Cynthia Domínguez Reséndiz³

Resumen: Las competencias son herramientas que ayudan a las personas a combinar el conocimiento práctico y teórico, haciendo que de esta manera aprendan a saber ser, a saber, hacer y a saber conocer, estas habilidades permiten que los individuos entiendan su contexto, sepan decidir, solucionar problemas, tener empatía y sobre todo mejorar su inteligencia emocional. Por otro lado, el uso de las competencias en la educación es de gran importancia, ya que serán de gran ayuda para el ámbito laboral, dado a que se tienen simulaciones o un acercamiento a problemáticas de la vida cotidiana para que en la vida laboral real sepan cómo solucionar las problemáticas que se les presenten. Es importante en este modelo tener en cuenta a los profesores, ya que ellos serán una guía para el alumno, por lo cual, también deben de contar con competencias tanto genéricas como específicas. Por tal motivo, el objetivo de la investigación fue el de conocer la opinión de los alumnos de FES Zaragoza sobre las competencias de los docentes. La muestra estuvo conformada por 222 alumnos de psicología Educativa de cuarto, sexto y octavo semestre. El instrumento aplicado fue de elaboración propia que cuenta con 17 reactivos con respuesta tipo Likert; se realizó un análisis factorial en el que resultó con tres dimensiones y un alfa de Cronbach de .97. Se realizó una T de Student entre los alumnos que puntuaron bajo y alto a los profesores en lo que resultó con diferencias significativas. Por último, podemos concluir que a pesar de que hubo alumnos que puntuaron con baja calificación a sus profesores, la mayoría están de acuerdo que los profesores poseen las competencias necesarias para el desarrollo de estas y que los alumnos puedan a su vez desarrollarse para el mundo profesional.

Palabras clave: Competencias, Práctica Supervisada, Psicología Educativa, docente-alumno

INTRODUCCIÓN

Las competencias son actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto, con idoneidad, compromiso ético y mejoramiento continuo, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer. Esta concepción implica conocimiento de saberes, como su movilización en torno a los problemas, y los saberes no pueden tratarse por sí mismos ni de forma separada, sino en relación con la actuación humana ante un determinado contexto. (Tobón, 2011, Citado en Medina, y Barquero, 2015).

El origen de las competencias, según Denyer, Feurnémont, Paulain & Vanloubbeek. (2007) se halla en las necesidades de la escuela actual y de la historia, dado a que empiezan a existir mentes diferentes que pelean con las mentes cerradas o tradicionalistas, esta lucha que finalmente va ganando las competencias empieza a dar significado y sentido a los aprendizajes, ya que muestra que el docente no sólo está para llenar de información que tendrán que aprender de memoria,

sino, que su rol también será preparar a los jóvenes para un mundo externo. También es muy importante que se entienda por qué empezó a surgir este tema en México, que según Villalobos (2009), el origen de las competencias en México, específicamente, surge en la reconversión industrial (adopción de medidas de política económica para intentar ayudar a que converjan la oferta y la demanda en el mercado en los sectores en crisis) en los tiempos de la presidencia de Miguel de la Madrid y se empieza a construir un sistema de Educación Basada en Competencias.

La Práctica Supervisada en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FESZ), pretende generar y enseñar competencias más específicas, al momento de que los alumnos tienen la oportunidad cada semestre de enfrentarse a situaciones y contextos reales, y así prepararse para el ámbito profesional, el cual con el paso del tiempo va siendo más exigente con cada solicitante

1. Docente de la carrera de psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza- UNAM. Correo: pineloav@unam.mx.

2. Egresada de la carrera de psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza- UNAM

3. Egresada de la carrera de psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza- UNAM

de empleo, entonces la pregunta que hizo posible esta investigación es: ¿Los docentes están altamente competentes para asesorarlos en el entorno? ¿Cómo son percibidos por los alumnos?

CONCEPTUALIZACIÓN DE COMPETENCIAS

Desde el Proyecto Tuning para América Latina (2004) diferentes autores que participaron en Colombia proponen definiciones de la competencia académica en función de la responsabilidad de la educación y de la persona que está en formación profesional. Una de las definiciones de competencia académica propuesta en este informe es la de (Pinilla, 1999, citado en Charria, Sarsosa, Uribe, López, y Arenas, 2011), quien plantea:

Las competencias son un conjunto de capacidades que se desarrollan a través de un proceso de aprendizaje, a través del cual se conduce a la persona responsable a ser competente para realizar múltiples acciones (sociales, cognitivas, culturales, afectivas, laborales, productivas), con las que proyecta y evidencia su capacidad de resolver un problema dado en un contexto específico y cambiante.

No sólo estos autores consiguen definir competencias, ya que hay una gran variedad de definiciones con sus diferentes puntos, pero para citar a todos los autores y explicar cada una de sus definiciones se necesitaría un libro completo.

Por otro lado, Villalobos, Parés, García, Baptista y Martínez (2010) mencionan que para tener un diseño curricular basado en competencias, este se debe de caracterizar por el empleo de estrategias y recursos didácticos en los que se simulen la vida profesional real, para que los alumnos analicen y resuelvan asuntos cotidianos, haciendo énfasis en el trabajo cooperativo y que se dé seguimiento a un plan de desarrollo integral en lo individual y lo grupal.

Características de las competencias

Después de haber entendido lo que es una competencia, es importante conocer las características / componentes que puede poseer cada una de ellas, según De Ketele, hay que empezar por precisar de situaciones en que se debe ejercer la competencia (1). Luego, hay que determinar las capacidades y contenidos que se deben movilizar (2), combinarlos en objetivos específicos (3) y combinarlo entre sí para movilizarlos en una situación pertinente a la familia de situaciones (4). Citado en Roegiers, 2010.

Por su parte Medina, y Barquero (2015) consideran importante enunciar los componentes de las competencias, los cuales son:

El componente cognitivo: integra los conocimientos conceptuales, teóricos y empíricos, así como las habilidades específicas y generales.

El componente metacognitivo: regula y controla el proceso a través de la reflexión, facilitando el aprendizaje y la construcción del conocimiento.

La motivación: estimula las actitudes de investigación científica, perseverancia, compromiso, responsabilidad, honestidad, creatividad, etcétera.

Cada uno de los componentes permite a la persona elaborar representaciones, identificar las contradicciones y tomar decisiones orientadas desde el comportamiento durante la realización de una tarea logrando determinar su “competencia”.

Tipos de Competencias

Hay que tener en claro que las competencias aparte de tener muchísimas definiciones, también están categorizadas, a continuación, sólo se resaltarán las que se consideran importantes para comprender lo básico de estas.

De acuerdo con Medina y Barquero (2015), las competencias se pueden clasificar en:

- **Competencias básicas:** corresponden a los conocimientos previos; estas competencias se adquieren y desarrollan en toda la formación partiendo de la inicial, y se mantienen durante toda la vida.
- **Competencias específicas o técnicas:** son las relacionadas con una función productiva o con un currículo en concreto, pero también que ver con las competencias técnicas y científicas de las diferentes profesiones en los sectores primarios, secundarios y terciarios. Son aquellas que permiten al individuo desempeñarse en las actividades propias de su profesión, y se relacionan con un conocimiento técnico y especializado.
- **Competencias genéricas:** vinculadas con los comportamientos actitudinales durante el desempeño en el contexto social, personal, institucional y específicamente, en el campo profesional. Estas competencias son transversales, pertenecen al saber ser. No corresponden a ninguna ciencia en particular, pero se presentan en todos los campos laborales en los cuales se refleja el comportamiento ético de los profesionistas, basado en una perspectiva científica y humanística. Es decir, se refieren a comportamientos asociados con desempeños comunes a diversas organizaciones, entornos sociales, sectores económicos y ramas de actividad productiva, y son necesarias para ingresar y adaptarse a un ambiente laboral, independientemente de aspectos como el dominio de elementos tecnológicos, conocimientos específicos o una función particular (Álvarez et al., 2004; Ruiz et al., 2005). Citados en Charria, Sarsosa, Uribe, López, y Arenas, 2011.

Competencias en el docente y el alumno

En la actualidad se habla tanto de las competencias en todos los ámbitos, que se espera que no sea una moda más, donde cada uno de los profesionistas y alumnos, sólo quieran encajar en la sociedad, sino que realmente se tome en serio esta nueva modalidad y pueda ser desarrollada para futuras generaciones y en un determinado caso, puedan ser mejoradas cada vez más, es por eso que es importante comprender que necesita un docente, junto con los alumnos, para poder considerarse competente.

Según Cano (2006) ser competente, significa lograr ser autónomo, creativo, solucionador de situaciones nuevas, haciendo combinaciones de cada uno de los conocimientos y aprendizajes que haya adquirido tanto en su educación, como en su experiencia, por eso nos menciona algunas características que debe poseer el individuo:

- Carácter teórico-práctico
- Carácter contextualizado y flexible
- Carácter reconstructivo
- Carácter combinatorio

Estas características son generales, ya que es importante que el docente y el alumno las adquieran, sin embargo, se debe comprender que también se necesitan obtener competencias de forma específica, por ejemplo:

El docente al ser el portador de información, experiencia y el que responde preguntas, aparecen más a menudo estas competencias:

- Capacidad de planificación y organización del propio trabajo.
- Capacidad de comunicación.
- Capacidad de trabajar en equipo.
- Capacidad de utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Junto con dos habilidades personales esenciales para trabajar de forma realista, adaptándose a la realidad y con unos niveles de exigencia adecuados
- Autoconceptos positivo y ajustado
- Autoevaluación constante de las acciones

Del Rey (2012) menciona que como docente competente es importante borrar un poco este eslogan del profesor autoritario, al relacionarse con los alumnos, dado a que se puede modificar los mecanismos o la forma en que perciban los aprendizajes, aparte esta estrategia aportará mucho al docente, ya que la libertad que perciban los alumnos será un factor positivo para impulsar las competencias.

Dejando a un lado por el momento al docente, el alumno no será sólo el receptor de información memorizada, sino que será participe de su propio aprendizaje, haciéndose autónomo y solucionador de sus propios problemas, por lo que se esperará que el estudiante

cumpla con estas competencias (Villalobos, 2009):

- Utilice un lenguaje oral y escrito claro y con fluidez, para los distintos contextos en los que se encuentre.
- Argumentar y razonar las situaciones, al mismo tiempo dar las soluciones específicas, identificar problemas, formular preguntas, emitir juicios, también debe evaluar y compartir información proveniente de diversas fuentes, de esta manera que sepa aprovechar los recursos tecnológicos a su alcance para profundizar y ampliar sus aprendizajes de manera permanente.
- Aproveche los conocimientos adquiridos para interpretar y explicar procesos socioeconómicos, culturales y naturales, así como para decidir y actuar.
- Autoconocimiento, creador de proyectos de vida y confrontación a las consecuencias de sus actos.

Todo esto se termina convirtiendo en un conjunto de conocimientos, habilidades y aptitudes que van a ser adquiridos con la experiencia en las clases que van a permitir abrirse un campo laboral mejor y con muchas oportunidades de crecimiento, siempre y cuando vayan actualizándose.

La Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FESZ) cuenta con las materias en modalidades de curso, seminario, seminario de investigación, taller, y Práctica supervisada, en las cuales los conocimientos se van interconectando. Es así como en Práctica Supervisada, además de contar con los conocimientos propios que cada profesor brinda a la materia, también se aplican los conocimientos teóricos adquiridos en otras materias. Es importante resaltar que los profesores de práctica son importantes ya que cada uno tiene su enfoque y su estilo para la intervención de los pacientes en las clínicas de la FES Zaragoza, lo que resulta que no solo los alumnos apliquen sus conocimientos previos y aquellos que han adquirido en las demás materias, sino que implementen el enfoque que se les está enseñando y utilicen los conocimientos que el profesor les brinde.

Es relevante tener en cuenta al docente como el alumno tienen papeles activos dentro de la enseñanza-aprendizaje, ya que como se mencionó anteriormente, los modelos educativos sufren alteraciones y al cambiar de una enseñanza tradicional a una donde el alumno tiene un papel más activo es indispensable fijar la atención tanto en el docente como en el alumno en donde ambos cambian el papel que solían llevar a cabo. Es aquí donde las competencias se hacen presentes debido a que no se puede dejar de lado los requerimientos del mundo laboral y profesional, de esta manera los planes de estudio toman en cuenta tanto las competencias que los alumnos deben de desarrollar para poder tener un buen desempeño laboral al momento de egresar.

Teniendo en cuenta lo anterior, para poder transmitir y desarrollar las competencias los docentes

a su vez, deben de poseer competencias tanto genéricas como específicas para llevar a cabo de forma adecuada la elaboración de los programas que desarrollarán durante el curso, asignación de tareas, trabajos, compromiso con los alumnos, etc. Por este motivo, se hace indispensable la evaluación de los docentes y en este caso por parte de los alumnos, en donde ellos pueden observar las competencias que sus profesores les están brindando para llevar a cabo una atención óptima en Práctica Supervisada, en donde el alumno tiene un acercamiento a las problemáticas del mundo real.

OBJETIVO GENERAL

El objetivo de la presente investigación fue conocer las opiniones de los alumnos con respecto a las competencias que les ofrecen los docentes de Práctica Supervisada del área de Psicología Educativa y descubrir si existen diferencias significativas entre ellas.

MÉTODO

Muestra

Se utilizó una muestra no probabilística de tipo intencional, conformada por 222 alumnos del área

de psicología educativa de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, los cuales pertenecían a los semestres de cuarto, sexto y octavo del curso 2019-2. 146 fueron mujeres y 76 hombres con un rango de edad de 19 a 29 años, con una media de 21.22.

Instrumento

El instrumento fue de elaboración propia con el nombre “Escala de actitud de los estudiantes hacia la evaluación de las competencias en la Práctica Supervisada de Psicología Educativa” (ver anexo 1), en el que se recabó información literaria para la redacción de cada ítem, con lo que en un inicio presentó 39 ítems y finalizó con 17 reactivos. El instrumento se evalúa en escala Likert donde 1 corresponde a muy de acuerdo, 2 de acuerdo, 3 en desacuerdo y 4 muy en desacuerdo y cuenta con un alfa de Cronbach de .97.

Procedimiento

Se pidió permiso a los profesores de psicología educativa que imparten la materia en modalidad de curso para aplicar los instrumentos a los alumnos de cuarto, sexto y octavo semestre de psicología educativa.

Tabla 1. Matriz de componente rotado

Matriz de componente rotado			
	Componente		
	Generación de competencias en alumnos	Compromiso y organización del docente	Competencias para la atención efectiva
1.Comenta a cada uno de los alumnos cuáles son sus habilidades dentro de la Práctica Supervisada	.782		
4.Aporta estrategias para el trabajo en Práctica Supervisada	.766		
3.Se interesa por la Práctica Supervisada y el aprendizaje de los alumnos	.758		
11.Participa activamente en la generación de nuevas ideas en la intervención clínica	.697		
37.Ejemplifica con situaciones profesionales para el entendimiento del problema y/o tema.	.655		
12. Fomenta que los estudiantes examinen con frecuencia su propio comportamiento en Práctica Supervisada	.640		
30. Proporciona las suficientes habilidades terapéuticas para cada caso en particular	.633		
2. Aclara dudas del programa escolar de Práctica Supervisada que se presenta al inicio del semestre	.577		
32. Ofrece retroalimentación después de cada sesión y planea las actividades para la siguiente	.563		
17. organiza y distribuye correctamente el tiempo de la Práctica Supervisada		.804	
34. Respeta y se compromete con el horario de Práctica Supervisada y/o sesiones terapéuticas		.746	
10. Dedicar el tiempo necesario a cada tarea, respeta los plazos		.736	
28. Promueve el respeto de la diversidad de creencias y opiniones del paciente		.606	
26. Comprende y promueve el ser profesional y ético		.600	
23. Expone la forma de cómo realizar el expediente clínico de los pacientes			.789
53. Es apto en las nuevas tecnologías que proporcionan las clínicas de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (expediente digital)			.684
27. Fomenta un enfoque multidisciplinario al momento de analizar los casos			.540

RESULTADOS

Los datos fueron analizados con el paquete estadístico Statistical Package for the Social Sciences (IBM SPSS) versión 22 en el que se realizó un análisis factorial al instrumento “Escala de actitud de los estudiantes hacia la evaluación de las competencias en la Práctica Supervisada de Psicología Educativa”, el cual quedó integrado por 3 dimensiones (Ver tabla 1): Generación de competencias en alumnos, compromiso y organización del docente, competencias para la atención efectiva. Cabe aclarar que al momento de realizar el análisis factorial, se eliminaron reactivos, quedando un total de 17 ítems.

Se realizó una prueba T de Student para muestras independientes (ver tabla 2 y 3) donde se comparó a los alumnos que calificaron con baja calificación y con alta las competencias de los docentes de Práctica Supervisada. En esta se encontraron diferencias significativas en los reactivos descritos en la siguiente tabla, lo cual indica que existen diferencias en las medias, es decir, que hay estudiantes que califican muy bajo a sus profesores en estos aspectos y otros que califican alto, sin embargo, la mayoría puntuaron con alta calificación y creen que los profesores poseen las competencias para la generación, organización, compromiso y motivación dentro de la Práctica Supervisada en Psicología Educativa.

Tabla 2. Descriptivos de T de Student

Estadísticos de grupo					
	SUMAT	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Se interesa por la Práctica Supervisada y el aprendizaje de los alumnos	BAJO ALTO	140 82	1.22 2.30	.481 .697	.041 .077
Aporta estrategias para el trabajo en Práctica Supervisada	BAJO ALTO	140 82	1.24 2.45	.493 .788	.042 .087
Valora las habilidades de todos los alumnos de Práctica Supervisada	BAJO ALTO	140 82	1.51 2.52	.629 .773	.053 .085
Trabaja en equipo con los alumnos compartiendo saberes y experiencias	BAJO ALTO	140 82	1.26 2.39	.503 .797	.043 .088
Corrige constructivamente aportando posibles soluciones	BAJO ALTO	140 82	1.36 2.54	.526 .834	.044 .092
Dedica tiempo a cada tarea, respeta los plazos	BAJO ALTO	140 82	1.60 2.66	.644 .805	.054 .089
Participa activamente en la generación de nuevas ideas en la intervención clínica	BAJO ALTO	140 82	1.41 2.63	.575 .778	.049 .086
Fomenta que los estudiantes examinen con frecuencia su propio comportamiento en la Práctica Supervisada	BAJO ALTO	140 82	1.50 2.44	.581 .833	.049 .092
Ayuda a que los alumnos analicen en profundidad el problema sin quedarse en lo evidente y superficial	BAJO ALTO	140 82	1.31 2.51	.548 .780	.046 .087
Promueve formas cooperativas de trabajo entre los estudiantes	BAJO ALTO	140 82	1.39 2.38	.559 .696	.047 .077
Organiza y distribuye correctamente el tiempo de la Práctica Supervisada	BAJO ALTO	140 82	1.67 2.71	.673 .868	.057 .096
Motiva la implementación de estrategias innovadoras, propuestas por los alumnos	BAJO ALTO	140 82	1.41 2.41	.623 .800	.053 .088
Respeto y valora la diversidad de opiniones	BAJO ALTO	140 82	1.32 2.29	.540 .745	.046 .082
Comprende y promueve el ser profesional y ético	BAJO ALTO	140 82	1.15 2.10	.358 .678	.030 .075
Ofrece retroalimentación después de cada sesión y planea las actividades para la siguiente	BAJO ALTO	140 82	1.45 2.60	.671 .844	.057 .093
Manifiesta una actitud favorable hacia el aprendizaje innovador	BAJO ALTO	140 82	1.33 2.44	.542 .687	.046 .076
Respeto y se compromete con el horario de Práctica Supervisada y/o sesiones terapéuticas	BAJO ALTO	140 82	1.36 2.46	.578 .905	.049 .100
Desarrolla una comunicación efectiva con los alumnos	BAJO ALTO	140 82	1.34 2.30	.531 .748	.045 .083
Ejemplifica con situaciones profesionales para el entendimiento del problema y/o tema	BAJO ALTO	140 82	1.24 2.26	.503 .767	.043 .085
Se asegura de que cada alumno participe equitativamente en las sesiones terapéuticas	BAJO ALTO	140 82	1.40 2.55	.655 .819	.055 .090

Tabla 3. T de Student

Prueba de muestras independientes					
	Prueba Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T de muestras independientes		
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Se interesa por la Práctica Supervisada y el aprendizaje de los alumnos	17.676	.000	-1.665 -12.444	220	.000
Aporta estrategias para el trabajo en Práctica Supervisada	38.411	.000	-14.059 -12.525	220	.000
Valora las habilidades de todos los alumnos de Práctica Supervisada	5.611	.019	-10.594 -10.041	220	.000
Trabaja en equipo con los alumnos compartiendo saberes y experiencias	34.052	.000	-12.895 -11.512	220	.000
Corrige constructivamente aportando posibles soluciones	32.942	.000	-12.841 -11.460	220	.000
Dedica tiempo a cada tarea, respeta los plazos	8.214	.005	-10.763 -10.160	220	.000
Participa activamente en la generación de nuevas ideas en la intervención clínica	14.115	.000	-13.349 -12.358	220	.000
Fomenta que los estudiantes examinen con frecuencia su propio comportamiento en la Práctica Supervisada	14.406	.000	-9.859 -9.004	220	.000
Ayuda a que los alumnos analicen en profundidad el problema sin quedarse en lo evidente y superficial	24.232	.000	-13.380 -12.205	220	.000
Promueve formas cooperativas de trabajo entre los estudiantes	3.992	.047	-11.557 -10.917	220	.000
Organiza y distribuye correctamente el tiempo de la Práctica Supervisada	10.916	.001	-9.928 -9.298	220	.000
Motiva la implementación de estrategias innovadoras, propuestas por los alumnos	9.059	.003	-10.370 -9.578	220	.000
Respeto y valora la diversidad de opiniones	7.767	.006	-11.200 -11.345	220	.000
Comprende y promueve el ser profesional y ético	14.242	.000	-13.619 -11.734	220	.000
Ofrece retroalimentación después de cada sesión y planea las actividades para la siguiente	8.945	.003	-11.156 -10.515	220	.000
Manifiesta una actitud favorable hacia el aprendizaje innovador	9.724	.002	-13.319 -12.532	220	.000
Respeto y se compromete con el horario de Práctica Supervisada y/o sesiones terapéuticas	28.965	.000	-11.038 -9.878	220	.000
Desarrolla una comunicación efectiva con los alumnos	9.004	.003	-11.239 -10.304	220	.000
Ejemplifica con situaciones profesionales para el entendimiento del problema y/o tema	14.635	.000	-11.957 -10.768	220	.000
Se asegura de que cada alumno participe equitativamente en las sesiones terapéuticas	9.856	.002	-11.481 -10.836	220	.000

CONCLUSIÓN

Hay que tener en cuenta que el Plan de Estudios de la FES Zaragoza se cambió en el año 2010 por lo que la actividad de Servicio se convirtió en Práctica Supervisada. El plan se cambió con el fin de que este fuera más flexible, el alumno tuviera cierta libertad de escoger su trayectoria académica después de haber cursado etapa básica eligiendo el área de su preferencia, además este cambio se realizó para que

el egresado pudiera adaptarse a las nuevas demandas que la sociedad requiere de los psicólogos, así como los cambios tecnológicos y culturales que han ocurrido y que se siguen generando, haciendo que el egresado tenga una mejor adaptabilidad.

Algunos profesores ya se encontraban laborando cuando el plan de estudios sufrió el cambio y otros entraron con el nuevo plan, sin embargo, por lo que se observa en la T de Student es que; a pesar de que

varios alumnos puntúan bajo a sus profesores, de manera general, los alumnos están muy de acuerdo en que ellos poseen competencias que ayudan para que éstos brinden una atención eficaz y puedan desarrollar las competencias del alumnado para, en el futuro enfrentarse al mundo laboral. Esta diferencia de puntaje se podría evaluar en un futuro si tiene alguna relación el que los profesores que imparten esta materia hayan entrado con el plan anterior o con éste.

Por otro lado, en cuanto al instrumento se refiere, podemos decir que las dimensiones que se formaron comprenden con las competencias específicas. En este sentido, Cano (2006) menciona: la planificación y organización del propio trabajo (que podemos verlo con la organización que debe de tener para respetar los tiempos y plazos), capacidad de trabajar en equipo, capacidad de utilizar nuevas tecnologías, así como capacidad de comunicación. Por tal motivo las dimensiones del instrumento utilizado en esta investigación quedan con los nombres: Generación de competencias en alumnos, compromiso y organización del docente, competencias la atención efectiva. Las cuales contienen ítems que van relacionadas con estas competencias genéricas.

En futuras investigaciones se plantea conocer la opinión de los profesores que imparten Práctica Supervisada para conocer su experiencia dentro de práctica supervisada, así como los cambios que han visto con el nuevo plan de estudios. Además, no se puede dejar de lado a los alumnos, ya que como se menciona anteriormente, tanto los profesores como los alumnos son elementos importantes y es necesario ver si se desarrollan las competencias y si estas difieren de los alumnos que cursan educativa en tercer, quinto o séptimo semestre.

Dentro de las limitaciones de la investigación se tuvo que, al momento de aplicar los cuestionarios, muchos alumnos llegaban tarde a la clase o al aplicarse en la clase, no respondían, ya que algunos compañeros debían exponer, entregar algún trabajo. Por otro lado, no se contaron con los suficientes alumnos para poder realizar comparación entre los semestres. Además, se considera relevante la información adquirida, ya que se puede dar retroalimentación a los profesores sobre la manera en que se está llevando a cabo Práctica Supervisada

Podemos concluir que los profesores de la FES Z, de manera general poseen las competencias que son necesarias para que los alumnos se puedan desarrollar dentro de Práctica Supervisada y brindar la atención psicológica requerida. De igual manera, sería pertinente contemplar la antigüedad que tienen los profesores impartiendo la materia, ya que tanto la experiencia como la resistencia a la implementación de las nuevas tecnologías, aplicaciones y plataformas, pueden impactar en la generación de las competencias requeridas para el perfil del egresado y su desempeño profesional.

REFERENCIAS

- Cano, E. (junio, 2006). Competencia de los docentes. Aula de Innovación Educativa. #152. pp. 62-71 <https://www.grao.com/es/producto/competencias-de-los-docentes>
- Charria, V., Sarsosa, K., Uribe, A., López, C. y Arenas, F. (2011). Definición y clasificación teórica de las competencias académicas, profesionales y laborales. Las competencias del psicólogo en Colombia. Psicología desde el Caribe. Universidad del Norte, (28), 133-165.
- Del Rey, A. (2012). Las competencias en la escuela. Buenos Aires, Argentina: PAIDÓS.
- Denyer, M., Feurnémont, J., Paulain, R. & Vanloubbeeck. (2007). Las competencias en educación. Un balance. México: Fondo de Cultura Económica.
- Medina, M. y Barquero, J. (2015). 20 competencias profesionales para la práctica docente. México: Trillas y ESERP.
- Roegiers, X. (2010). Una pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza. México: Fondo de Cultura Económica.
- Villalobos, M. (2009). Evaluación del aprendizaje basado en competencias. México: Minos III Milenio.
- Villalobos, M., Parés, I., García, M., Baptista, P., Martínez, S. (2010). Competencias para la acción educativa. México: Minos Tercer Milenio, p19

Distrés en Estudiantes de la carrera de Actuaría, Física y Matemáticas de la Facultad de Ciencias, UNAM

Montserrat Amelia García Quintero¹

Martin Pablo Moreno²

Héctor Magaña Vargas³

Resumen: En esta investigación se aplicaron tres pruebas para medir el distrés en estudiantes universitarios seleccionados de forma aleatoria. En el planteamiento del problema se conocerán datos de la de distrés y cansancio emocional que presentan los estudiantes de Actuaría, Física y Matemáticas en la Facultad de Ciencias de la UNAM. El objetivo de esta investigación es conocer el nivel de distrés que presentan las consecuencias en su salud mental. El propósito central es comparar la forma en que los estudiantes atienden sus malestares que causa el distrés, si acuden al apoyo que brinda la facultad o reciben apoyo psicológico, médico o profesional de otra índole. En resultados obtuvimos que el 58.33% de estudiantes presentan altos niveles de distrés, y que la mayoría tienen afecciones emocionales, principalmente relacionados con baja autoestima, insomnio, estrés y ansiedad que se somatizan en problemas físicos como dolor de estómago, dolores intensos de cabeza que impide el desarrollo personal, social y emocional de manera saludable.

Palabras Clave: Distrés, universitarios, cansancio emocional, presión escolar, alteraciones psicosomáticas

En un prisma cognitivo el estrés se considera como el resultado de una evaluación de daño o pérdida, así como de amenaza (Lazarus & Folkman, 1966). El sujeto evalúa los hechos consumados y los anticipa. Recientemente se ha considerado al distrés como objeto de investigación, así como también el estrés es considerado más tarde como un elemento imprescindible en la vida diaria, y que cada persona lo afronta de diferente manera, y desde aspectos médicos y clínicos se toma al estrés como una respuesta. El estrés psicológico, es el resultado de una relación entre el sujeto y su entorno, que evalúa la situación como amenazante de sus recursos, o que pone en peligro su bienestar.

El proceso de afrontamiento del estrés es una parte importante en cuanto a su vinculación con el manejo de demandas externas, el afrontamiento son aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales que se desarrolla, la persona debe de contar con estrategias, defensivas para resolver el problema. (Lazarus & Folkman, 1966).

En la actualidad el estrés se entiende como una transacción entre la persona y el ambiente, o como una situación resultante de la interpretación y valoración de los acontecimientos que la persona hace. Cuando el estrés se presenta en forma crónica, prolongado en el tiempo, continuo, aunque no necesariamente intenso, pero que exige adaptación permanente, supera la capacidad de control del individuo, se rompe el equilibrio entre demanda y resistencia y aparecen las llamadas enfermedades de adaptación. Es decir, el

organismo se encuentra sobre estimulado, se agotan sus resistencias fisiológicas y el estrés se convierte en distrés.

El distrés se entiende como una situación crónica con que se vive sin darse cuenta, que da origen a alteraciones emocionales como ansiedad, miedos, fobias, inseguridad, tensión, agotamiento y problemas de relación social.

Los estudios hechos en neuroendocrinología nos dicen que cuando la respuesta al estrés se muestra como algo crónico se comienza el estado de distrés emocional, y por ende se presentan diversos síntomas psicológicos, los cuales son; ansiedad, depresión e ira, este distrés emocional, provoca un impacto negativo en el sistema nervioso autónomo, activando así los cambios bioquímicos y un desbalance hormonal lo cual esto impacta en los sistemas endocrino e inmune, por lo tanto también afecta en la salud de la persona (Moscoso, 2011).

Estudiantes entre los 18 y 30 años forma parte de los sectores vulnerables en relación con conductas que ponen en peligro su calidad de vida. El Distrés Psicológico es un factor de riesgo para la salud, se ha detectado que los jóvenes universitarios están expuestos al consumo de sustancias adictivas. (Pons y Buelga, 2011)

Desde la perspectiva de los factores de riesgo psicosocial, uno de los focos de interés ha sido comprender la importancia y consecuencia de las demandas emocionales que supone el trabajo escolar

1.- Estudiante de octavo semestre psicología FES Zaragoza. montserrat.garciaquintero@gmail.com

2.- Estudiante de cuarto semestre psicología FES Zaragoza.

3.- Profesor de Psicología FES Zaragoza. hmv@unam.mx.

de los estudiantes. El hecho de tener que gestionar universidad con vida personal y estados de ánimo, se impone a los estudiantes una carga adicional a las demandas cognitivas.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Pregunta de investigación

¿La presión académica provoca altos niveles de distrés en los estudiantes de la Facultad de Ciencias?

La presencia de factores de estrés negativo o distrés están relacionados con la vida diaria de los estudiantes de la Facultad de Ciencias. Factores como la deserción académica, bajas temporales o definitivas, malestar psicológico o físico, aparición o aumento de ciertas enfermedades que están estrechamente relacionadas a la situación académica de cada estudiante.

Existen situaciones más allá de la cuestión salud que afectan procesos psicológicos como las emociones, que desencadenan grandes periodos de tristeza, miedo, ira profunda que llevan a los alumnos a pensar en el suicidio. Reportes de la facultad han dado a conocer que algunos alumnos llegaron a culminar el suicidio y en otros casos sufrieron de autolesiones.

INEGI arroja que en relación con la edad, en los jóvenes de 20 a 29 años son lo más vulnerables, ya que en este rango de se presentan las tasas más altas de suicidios. Entre las causas que se presentan en este grupo de población se encuentran los problemas familiares, amorosos, depresión y ansiedad, el abuso de alcohol y drogas, dichos factores pueden inducir al suicidio. (INEGI, 2018).

El servicio ESPORA ofrece el apoyo emocional a los estudiantes de la Facultad de Psicología, sin embargo, el número de solicitantes es demasiado, los alumnos tienen que esperar tiempo indefinido para obtener un lugar. Considerando que no siempre se puede controlar los malestares psicológicos de los alumnos, llegan incluso a abandonar el servicio aún en su espera. Recopilando información estadística de ESPORA los motivos por los que más recurren los alumnos al servicio son; estado de ánimo, autoestima, situaciones familiares, preocupaciones de pareja o sexuales, situaciones sociales y otros problemas como en el consumo de sustancias tóxicas, aumento o pérdida de apetito, autolesiones o suicidio.

Objetivos

General: Evaluar el nivel de distrés que se presenta en estudiantes de la Facultad de Ciencias en las licenciaturas de Actuaría, Física y Matemáticas.

Específicos:

- Recabar información mediante las preguntas abiertas acerca de los efectos de la alteración

psicosomática del estrés, en los estudiantes universitarios.

- Comparar y conocer el nivel de distrés presentado en mujeres y hombres, así como saber que sexo es el que presenta mayor nivel de distrés.

- Medir el cansancio emocional en estudiantes de ciencias.

HIPÓTESIS

H1: Los estudiantes de Actuaría, Física y Matemáticas de la Facultad de Ciencias puntúan altos niveles de distrés.

H2: Existe un alto nivel de cansancio emocional en los estudiantes de la Facultad de Ciencias.

H3: No existe relación significativa entre el sexo, (hombre, mujer) de los estudiantes y el nivel de distrés percibido.

MÉTODO

Se aplicó tres instrumentos a 60 estudiantes, 34 hombres y 26 mujeres, estudiantes de la Facultad de Ciencias de edades que oscilan entre los 19 y 43 años. Se seleccionaron de manera aleatoria de las licenciaturas de Actuaría, Física y Matemáticas.

El primer instrumento consiste en un cuestionario de carácter exploratorio, de 6 preguntas abiertas que tienen como finalidad recabar respuestas de cada individuo y generalizarse resultados por medio de frecuencia de respuesta.

Las preguntas permiten conocer los efectos en la salud física o psicológica, así como la somatización del estrés a causa de la presión académica, si las molestias se atienden, el inicio o aumento del consumo de alcohol / tabaco / drogas, y saber si se tiene incertidumbre acerca del tema de la titulación.

El segundo instrumento “Inventario de Distrés Emocional Percibido” realizado por Manolete Moscoso.

El tercer instrumento (Escala de Cansancio Emocional “ECE”), es una escala de 10 ítems que miden cansancio emocional

Procedimiento

La situación experimental se llevó a cabo en la Facultad de Ciencias, turno vespertino. Mediante una entrevista previa se les preguntó a los alumnos la licenciatura a la que pertenecían, semestre actual cursado y su consentimiento para realizar tres instrumentos.

Seleccionando únicamente a los alumnos de las licenciaturas de Actuaría, Física y Matemáticas, los alumnos procedieron a llenar los datos de identificación generales, guardando siempre el pacto de confidencialidad y anonimato.

A continuación, se les pidió que contestaran de manera minuciosa, se aclaró que no es un cuestionario que requiere largo tiempo para responder. Al término de la aplicación se dio las gracias y se reiteró la importancia de su participación.

Diseño cuasi-experimental

Univariable y Multicondicional. Control experimental, constancia de las condiciones ya que siempre se aplicó el mismo cuestionario, la misma entrevista previa y se excluyeron a los estudiantes que no cursan las licenciaturas de Actuaría, Física y Matemáticas.

RESULTADOS

Utilizando IBM SPSS para el análisis de los resultados de distrés percibido, obtuvimos la media, mediana y desviación estándar. Donde se puede observar que la media obtenida es de 21.0833 de puntuación global, tomando en cuenta los factores depresión y ansiedad, desesperanza e ira, de un rango de puntuación global que va de (0 mínimo -36 máximo). Lo cual nos indica que un 58.33% de nuestra muestra puntuó un alto nivel de distrés global.

Tabla 1. Frecuencias globales. Distrés en Estudiantes Universitarios

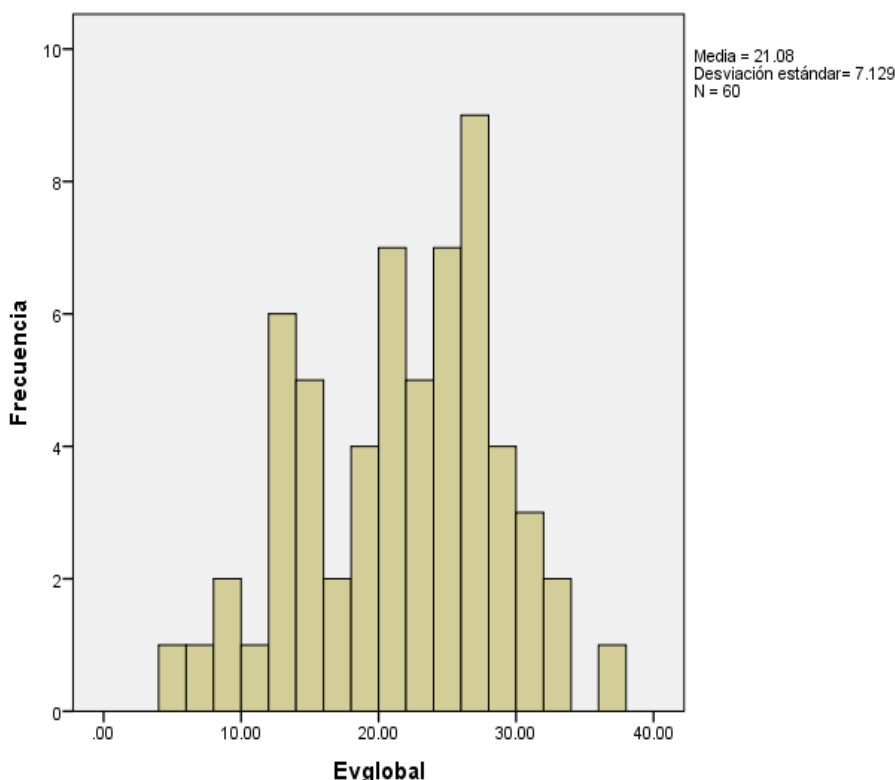


Tabla 1. Nos indica que la mayor puntuación global se localiza después de la media. Por lo tanto, la mayoría de nuestra muestra puntuó un alto nivel de distrés.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos del Inventario de distrés emocional percibido

Ansiedad y Depresión	N=60	Mínimo 3.00	Máximo 15.00	Media 9.4333	Desviación Est. 3.46590
Desesperanza	N=60	Mínimo .00	Máximo 9.00	Media 4.4167	Desviación Est. 2.70149
Ira	N=60	Mínimo 1.00	Máximo 12.00	Media 7.2333	Desviación Est. 2.90159

Tabla 2. En esta tabla se dividió los resultados en los factores, ansiedad y depresión, desesperanza e ira. Donde “ansiedad” y depresión obtuvo la más alta media con 9.4333. Después “ira” con una media de 7.2333 y al último “desesperanza” con una media de 4.41.

Prueba T Tabla 3.

	sexo	N	Media	Desviación estándar.	Media de error estándar
Ansiedad y depresión	hombre	34	9.7647	3.45586	.59267
	mujer	26	9.0000	3.49857	.68613
Desesperanza	hombre	34	4.6471	2.58061	.44257
	mujer	26	4.1154	2.87509	.56385
Ira	hombre	34	6.7647	2.96504	.50850
	mujer	26	7.8462	2.75234	.53978

Se puntúan los hombres más alto en el factor 1. Ansiedad y Depresión. y en el Factor 2. Desesperanza.

Las mujeres más alto en el factor 3 “ira”.

Puntuación Máxima por Ítem de la Escala de Cansancio Emocional

De acuerdo a la ECE se pudo observar que el puntaje mayor (3.6) corresponde al ítem de desgaste emocional (Pregunta 10), siguiendo la fatiga emocional (3.5) en el ítem (Pregunta 6) y (3.5) en la fatiga por algún tipo de trabajo o jornada laboral (Pregunta 8)

Puntuación Grupal Escala de Cansancio Emocional

Los datos arrojados en el cansancio emocional de ansiedad, estrés y autoestima obtuvimos resultados significativos en la parte de desgaste emocional como la baja autoestima y estrés con puntajes altos, existe una semejanza con los hallazgos de McCraine y Bandasma cuyos estudios son solo un ejemplo de las variables con que se han asociado al desgaste emocional. Los universitarios puntuaron altos niveles de significancia entre cansancio emocional y autoestima.

RESULTADO DE CUESTIONARIO PREGUNTAS ABIERTAS SOBRE DISTRÉS

GRÁFICA DE MOLESTIAS EN MI SALUD CONSECUENCIA DE PRESIÓN ESCOLAR GRÁFICO 1

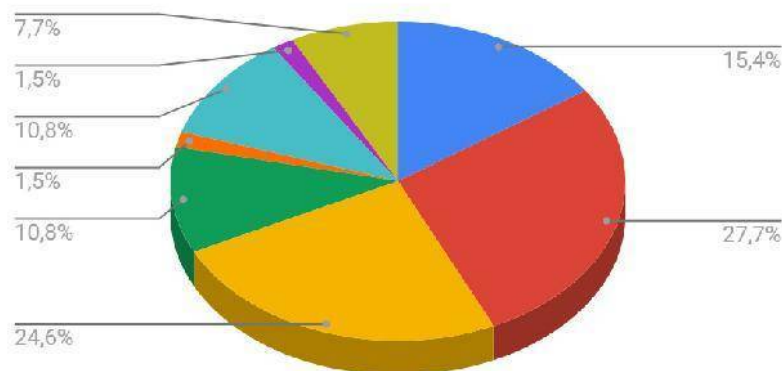
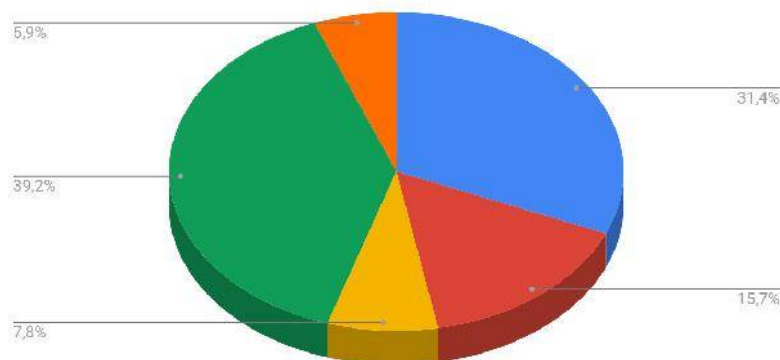


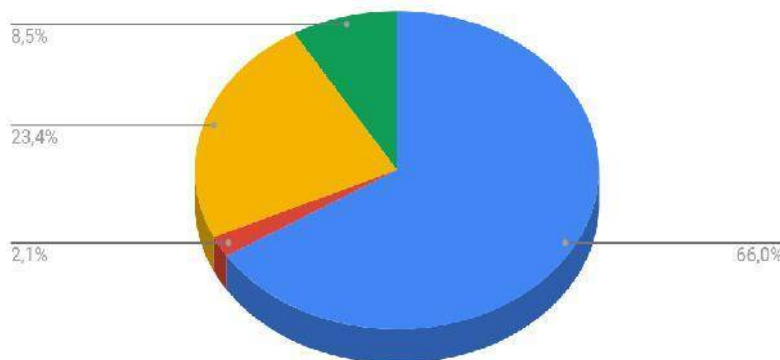
Gráfico 1. Un 52.31% de nuestra muestra presenta problemas estomacales / dolores de cabeza debido a la presión escolar. Un 21.54% presenta ansiedad y estrés y un 15% presenta insomnio.

GRÁFICA DE ACUDIR A AYUDA PROFESIONAL CASO DE QUE SE PRESENTEN MOLESTIAS DE SALUD GRÁFICA 2



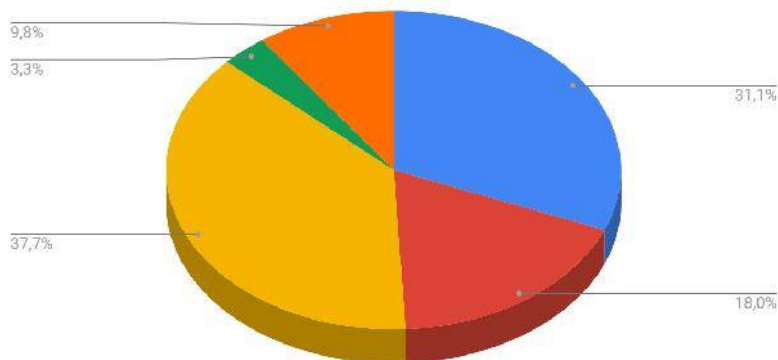
Gráfica 2. Un 31,37% de los alumnos no acude a ayuda profesional al presentar molestias en la salud, un 39,22% acude al médico, un 15,69% se auto medica, y solo un 7,84% de nuestra muestra va al psicólogo / psiquiatra.

GRÁFICA DE AUMENTAR MI CONSUMO DE DROGAS/ALCOHOL/TABACO DEBIDO A LA PRESIÓN ESCOLAR GRÁFICA 3.



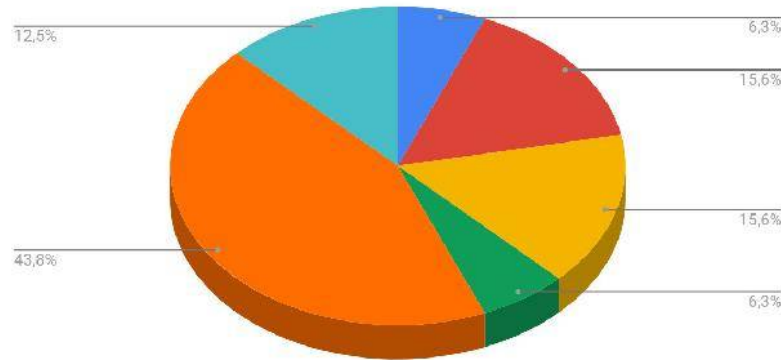
Gráfica 3. Un 66,00% de la muestra no aumenta su consumo de drogas / tabaco / alcohol, un 23,40% de la muestra aumenta su consumo de alcohol con frecuencia promedio de una vez a la semana, 8,5% de la muestra aumenta la frecuencia en la que consume tabaco y un 2,12% aumenta su consumo de marihuana.

QUÉ ME HACE SENTIR (FÍSICA O EMOCIONALMENTE) PRESENTAR ALGUNA EVALUACIÓN O EXAMEN GRÁFICA 4.



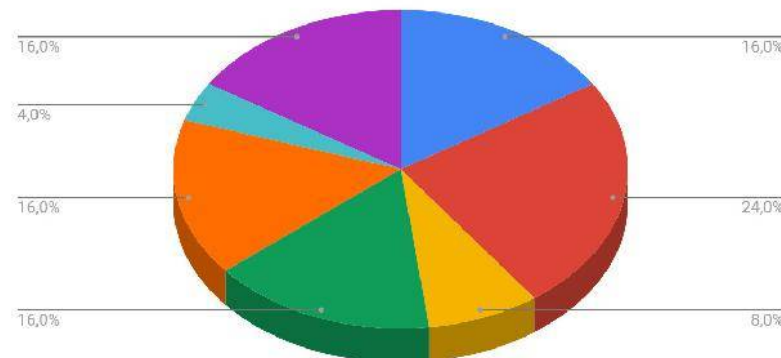
Gráfica 4. Un 37,70% de nuestra muestra presenta nervios al tener que realizar una evaluación o examen, 31,15% presenta estrés, 18,03% ansiedad, 9,84% miedo y un 3,28% insomnio.

EN TU TRAYECTORIA ESCOLAR ¿CONSIDERAS QUE TIENES DIFICULTADES PARA LOGRAR TU TITULACIÓN? ¿QUÉ DIFICULTADES? GRÁFICA 5



Gráfica 5. Un 43% de la muestra presentó dificultades para lograr la titulación ya que ha reprobado materias, un 15.63% ha presentado problemas debido a la realización de la tesis, 15.63% piensa que hay falta de orientación educativa hacia los estudiantes, 12.50% piensa que el llegar a la titulación le tomará mucho tiempo. Un 6.25% presenta dificultades para alcanzar la titulación debido a la acreditación de inglés y un 6.25% presenta que sus problemas económicos pueden afectar en la posibilidad de alcanzar la titulación.

¿EXISTE ALGUNA OTRA SITUACIÓN QUE NO SE HAYA PREGUNTADO EN ESTE CUESTIONARIO QUE TE CAUSE MOLESTIA (EMOCIONAL O FÍSICA)? GRÁFICA 6.



Gráfica 6. El 24.0% de nuestra muestra presenta presión escolar, 16.00% presenta dificultades familiares, 16.00% presenta enfermedades crónicas, 16.00% presenta dificultades laborales, 16.00% tiene dificultades ya que viven muy lejos de la facultad, 8% tiene horarios académicos muy inflexibles, y se presentó un caso de dificultades académicas debido a un abuso sexual.

DISCUSIÓN

Está investigación afirma lo antes dicho y estudiado por Pons y Buelga en el 2011 donde se detectó que los estudiantes entre los 18 y 30 años son de los sectores más vulnerables en relación con conductas que ponen en peligro la calidad de vida, podemos observar que la mayoría de los estudiantes evaluados presentan problemáticas fisiológicas como enfermedades estomacales, dolores de cabeza que afectan su rendimiento académico y sobre todo su vida diaria, sin tomar en cuenta que la mayoría de los jóvenes no se atienden profesionalmente y prefieren auto-medarse o ignorar los síntomas.

Diferimos con Pons y Buelga en 2011 en que no todos los jóvenes expuestos al consumo de sustancias adictivas se vuelven adictos o consumidores. En esta investigación se notó principalmente afecciones fisiológicas causadas por el organismo como respuesta emocional.

La ECE arrojó que la mayoría de los jóvenes presentan problemas con el manejo y control de las emociones negativas, los resultados mostraron que el puntaje más alto era ocasionado por el desgaste emocional, seguido de la fatiga emocional y el daño emocional ocasionado principalmente por las demandas académicas.

Afirmamos lo antes escrito por Moscoso en el 2011, cuando la respuesta al estrés se muestra como algo crónico se comienza el distrés emocional, y se presentan diversos síntomas psicológicos como la ansiedad, depresión e ira, este distrés provoca un impacto negativo en el sistema causando cambios químicos y un desbalance físico, afectando directamente la salud de las personas. Encontramos semejanza con los hallazgos de McCraine y Bandasma cuyos estudios puntuaron en gran escala al desgaste emocional en estudiantes universitarios mexicanos.

CONCLUSIONES

La hipótesis uno, se comprobó, podemos constatar que el (58.33%) de estudiantes presentan altos niveles de distrés y que la mayoría de esta media presenta situaciones emocionales y principalmente se manifiestan en afecciones físicas como los problemas estomacales y dolores de cabeza.

Se puntuaron altos niveles de cansancio emocional por parte de los estudiantes, por lo tanto la hipótesis dos se acepta.

Los hombres puntuaron 65.98% de distrés con una diferencia del 5.98% de las mujeres (60%), por ende, no se completa un 10% de diferencia en los niveles de distrés. Comprobamos que, aunque se presenta un mayor nivel de distrés en los hombres, no de manera significativa, por lo tanto, el sexo no hace más o menos vulnerables a los estudiantes para presentar niveles de distrés, nuestra hipótesis tres se confirma.

REFERENCIAS

- Beck, A. T., Brown, G., Steer, R. A., & Weissman, A. N. (1991). Factor analysis of the Dysfunctional Attitude Scale in a clinical population. *Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 3(3), 478-483. Recuperado el 15 de marzo en <https://www.edesclee.com/img/cms/pdfs/9788433006264.pdf>.
- Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F., & Emery, G. (2002). *Terapia cognitiva de la depresión*. Bilbao: Desclée De Brouwer. Recuperado el 04 de abril de <https://www.edesclee.com/img/cms/pdfs/9788433006264.pdf>.
- Egan, S. J., Wade, T. D., Shafran, R., & Antony, M. M. (2016). *Cognitive-behavioral treatment of perfectionism*. Guilford Publications. Recuperado el 20 de febrero de <https://psycnet.apa.org/record/2014-10681-000>.
- Espora. (2019). *Espora Misión*. 19/05/2019, de espora sitio web: <http://www.espora.unam.mx/#mision>.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2003). Inteligencia emocional y depresión. *Encuentros en Psicología*, 1, 251-254. Recuperado el 20 de mayo de 2018. <http://www.redalyc.org/pdf/805/80525022008.pdf>.
- Fernández-Berrocal, P., y Ruíz-Aranda, D. (2008). Inteligencia emocional en la educación. *Revista electrónica de Investigación Psico-educativa*, 15, (2) 421-436. Recuperado el 28 de abril de 2018 <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1289>.
- INEGI. (2018). Estadísticas a propósito del día mundial para la prevención del suicidio. 19/05/2019, de inegi sitio web: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2018/suicidios2018_nal.pdf.
- Lazarus R. y Folkman, S. (1984). *Estrés y Procesos Cognitivos*. N. York, USA: Springer Publishing Company, Inc, N. York, USA.
- Lazarus R. y Folkman, S. (1999). *Estrés y Emoción. manejo e implicaciones a nuestra Salud*. N. York, USA: Springer Publishing Company, Inc, N. York, USA.
- Moscoso, S. (2011). El estrés crónico y la medición psicométrica del distrés emocional percibida en medicina y psicología clínica de la salud. *Liberabit*, 17 (1), 67-76. Recuperado el 3 de abril del 2019 de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272011000100008&lng=es&tlng=es.
- Pons, J. y Buelga, S. (2011). Factores asociados al consumo juvenil de alcohol: una revisión desde una perspectiva psicosocial y ecológica. *Psychosocial Intervention*, 20(1), 75-94. Recuperado el 26 de febrero del 2019 de <https://dx.doi.org/10.5093/in2011v20n1a7>.

Evolución de la creatividad en alumnos de nivel medio superior

Karina Martínez Medina¹
Gabriela Ordaz Villegas²

Resumen: El objetivo de la presente investigación fue analizar si existen diferencias en la creatividad de los alumnos en dos momentos de su desarrollo, cuando se encontraban cursando al iniciar el primer año de bachillerato y el tercer año. Se realizó un estudio cuantitativo con alcance descriptivo, mediante un diseño no experimental, longitudinal, Pretest-Posttest con un solo grupo. Participaron estudiantes de nivel medio superior de una preparatoria de Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México, en el pre-test se encontraban cursando el primer año, con un rango de edad de 14-15 años y en la evaluación del pos-test con un rango de edad de 17-18 años, siendo un total de 79 participantes. Los resultados arrojaron que hubo un decremento en la creatividad de los adolescentes evaluados, se piensa que fue debido a la influencia del contexto escolar al que están inmersos, como la influencia de los compañeros y el docente.

Palabras clave: creatividad, adolescencia, desarrollo, contexto escolar.

DEFINICIÓN DE CREATIVIDAD

La creatividad ha sido relacionada con diversos conceptos, tales como un don divino otorgado, genio y superdotado, así como la imaginación, originalidad, invención e innovación (Saavedra, 2013), una habilidad de pensamiento, como una actitud, como la aptitud para resolver problemas y como la capacidad de generar ideas nuevas (González, Tejada, Martínez, Figueroa y Pérez, 2007). Debido a lo anterior se obtuvo como resultado diversas definiciones de diferentes autores sobre el concepto de creatividad, por lo cual se propuso categorizar los conceptos y abordar su estudio de acuerdo con cuatro categorías o dimensiones: la persona, el proceso, el producto y el contexto. Para tratar de identificar cuáles son los rasgos de personalidad, las habilidades y actitudes que caracterizan a las personas altamente creativas. También ha sido estudiada desde el proceso que involucra las operaciones que realizan las personas para obtener resultados novedosos y pertinentes para atender una necesidad o resolver un problema. Por su parte, el producto creativo busca comprender cuáles son los criterios que permiten identificarlo como creativo. El último aspecto es el clima o ambiente, que se refiere a las condiciones o características del contexto social que favorecen el desarrollo de la creatividad (Dabdoub, 2010; Muñoz, 2004).

La definición en la que se basó la investigación fue en la planteada por Torrance (1976), que menciona que la creatividad es “El proceso de ser sensible a los problemas,

a las deficiencias a las lagunas del conocimiento, a los elementos pasados por alto, a las faltas de armonía, etc.; de resumir una información válida; de definir las dificultades e identificar el elemento no válido; de buscar soluciones; de hacer suposiciones o formular hipótesis sobre las deficiencias; de examinar y comprobar dichas hipótesis y modificarlas si es preciso, perfeccionándolas y finalmente comunicar los resultados”.

Componentes de la creatividad

Los factores o características que componen la creatividad y a través de los cuales se puede analizar son los siguientes (Torrance, 2008):

- **Fluidez:** se define como la capacidad para dar muchas respuestas en un tiempo determinado; emitir de forma rápida muchas ideas, pensar en muchas más cosas de las que en un primer momento lo pueda hacer. Esta dimensión por definición permite tomar en cuenta la producción abundante de ideas, un mayor número de soluciones a situaciones o problemas.
- **Originalidad:** se relaciona con la infrecuencia estadística de la respuesta, con lo novedoso y lo único, con ideas apartadas de la normalidad o convencionalidad. Para su surgimiento requiere del rompimiento con esquemas establecidos, ideas o modelos rígidos.
- **Elaboración:** Es la habilidad que tiene una persona para desarrollar y/o perfeccionar una idea o producción original alcanzando niveles de

1.- Licenciada en Psicología por la FES Zaragoza de la UNAM. Correo: kary_mtz19@hotmail.com.

2.- Doctorado en Psicología en el área de Psicología. Lugar de adscripción, licenciatura FES Zaragoza. Línea de investigación.

Visión ecosistémica en la identificación y atención a alumnos con necesidades educativas especiales.

complejidad y detalle. Por lo tanto, la elaboración es la capacidad de agregar elementos, rasgos, etcétera. Para ello se pueden utilizar dos o más habilidades para la construcción de un objeto complejo y sofisticado en su elaboración o una idea profunda y/o extensa.

- **Abstracción de títulos:** se relaciona con la capacidad de síntesis y exige al sujeto que vaya más allá del dibujo y lo transforme en palabras.
- **Resistencia:** al cierre prematuro se relaciona con la capacidad de las personas para mantener sus mentes abiertas el tiempo necesario como para que se produzcan la mayor capacidad de ensayos mentales antes de dar con la respuesta definitiva.

Estas características se ven modificadas conforme el desarrollo de las personas, en las que intervienen la adquisición de experiencias, habilidades y el contexto en el que se desenvuelve, el cual tiene la posibilidad de estimular o bloquear la creatividad; para su estimulación es importante que el ambiente presente retos y tareas para incentivar a las personas. Todo el mundo tiene el potencial para pensar creativamente, pero algunas lo desarrollan más que otras. Existe la creencia común de que en las etapas infantiles se es más creativo que en las etapas posteriores de la vida, debido a que la espontaneidad infantil es erróneamente igualada a la creatividad, sin embargo, la experiencia, los intereses y las actitudes infantiles son más simples y pobres que los del adulto (Csikszentmihalyi, 1996; Vigotsky (1982).

ADOLESCENCIA

En la actualidad existe escaso consenso respecto a cuándo comienza y finaliza la adolescencia, su inicio se asocia generalmente a fenómenos biológicos entre los 11-12 años (pubertad) y su término hasta los 18-20, que se relaciona a hitos psicosociales, depende de factores sociales, culturales, ambientales, así como de la adaptación personal (adopción de roles y responsabilidades de la adultez), hay gran variabilidad individual en las edades en que ambos se producen. En este periodo se van a producir cambios biofisiológicos, psicológicos, intelectuales y sociales que sitúan a cada persona ante una nueva forma de vivenciarse a sí misma y al entorno que le rodea (Centro Informajoven 2006; Gaete, 2015).

- **Cambios biofisiológicos:** En este proceso se producen cambios internos y externos. Desarrollo de las características sexuales primarias (órganos sexuales) y secundarias (vellosidad, cambio de la voz, fisonomía corpórea) (Pérez, 1999).
- **Cambios cognitivos:** en esta etapa comprende el comienzo del surgimiento del pensamiento abstracto o formal, predominando aun el pensamiento concreto. Se convierten en pensadores

más lógicos, abstractos y deductivos, obteniendo un modo nuevo y más moldeable de manipular la información, piensan en diferentes posibilidades que puedan solucionar un conflicto (Cano de Faroh, 2007). La toma de decisiones empieza a involucrar habilidades más complejas, que son esenciales para la creatividad y el rendimiento académico de un nivel superior (Gaete, 2015).

- **Cambios sociales:** inicio de la movilización hacia afuera de la familia, aumenta el deseo de independencia del joven y disminuye su interés por las actividades familiares, el grupo de pares es más poderoso e influyente, el joven adopta la vestimenta, la conducta y los códigos y valores de su grupo de pares y la aparición de la necesidad de amistades exclusivas, comienza a sentir atracción física por el sexo opuesto (Aguirre, 1996 citado en Ávila, 2013).

MÉTODO

Planteamiento del problema

La creatividad requiere ser desarrollada e inducida, está presente en todos los aspectos de la vida, desde el despertar hasta la hora de dormir. La creatividad se puede desarrollar por medio del proceso educativo, por ello la escuela y el docente tienen la importante posibilidad de desarrollar las capacidades creativas del alumno, para lo cual es imprescindible que se fomente la originalidad, la inventiva, la iniciativa y la curiosidad, destacando la importancia de una atmósfera creativa que propicie el pensar reflexivo y creativo en el salón de clase. En la cotidianidad de la escuela sobre todo a nivel secundaria, medio superior y superior el desarrollo del pensamiento creativo no ocupa un lugar especial o privilegiado, a pesar de que la creatividad es necesaria en todas las actividades educativas (Flores, 2004).

En México la formación a nivel medio superior parece estar sobrecargada de teoría y programas, aun cuando contemplen un considerable porcentaje de horas prácticas, no se apartan de dos procesos psicológicos básicos: la memoria y la comprensión. Por lo que es necesario propiciar, por medio de una atmósfera de libertad psicológica y un profundo humanismo la creatividad de los alumnos, al menos en el sentido de ser capaces de enfrentarse con lo nuevo y darle respuesta. (Duarte, s.f.; Torrance, citado en Esquivias, 2004).

Educar en creatividad es anticipar al futuro. Pérez se sorprende de una creciente paradoja entre escuela y trabajo: la escuela cercena la creatividad, pero en el ámbito profesional lo que se pide es, precisamente, creatividad. Nuevas ideas, diferentes soluciones. “Y los alumnos de buenas notas no saben hacerlo porque, en la escuela, que es donde ellos eran buenos, les daban la solución que seguir y lo que primaba era hacer las cosas como les decían, de una única manera, sin pensar diferente” (Pérez, 2009).

Si se incentivara a los alumnos en la creatividad se podría lograr la minimización de los problemas de conducta, el incremento de la autoestima en los niños, desarrollo de las habilidades de cooperación y liderazgo, un enorme aumento del interés y de la dedicación al aprendizaje, incremento del conocimiento y presencia permanente del humor. Por el contrario cuando sus necesidades creativas no se cumplen los alumnos podrían llegar a tener bajo rendimiento (Kim, 2008, 2010; Kim & VanTassel-Baska, 2010). El bajo rendimiento conduce a menores niveles de logro educativo (Kim, 2008), y los estudiantes adolescentes son más propensos a la deserción escolar que otros. En ocasiones suelen volverse apáticos, reprimidos, al no querer dar su opinión porque las respuestas creativas suelen salirse de las reglas, de lo esperado y no encajan con lo que espera un profesor (Menchén, 1998).

Pregunta de investigación

¿Existe diferencia en la creatividad de los estudiantes al iniciar el bachillerato y en el último año?

Objetivo

Debido a lo anterior esta investigación tuvo como objetivo, analizar si existen diferencias en la creatividad de los alumnos en dos momentos de su desarrollo, cuando se encontraban cursando al iniciar el primer año de bachillerato y posteriormente el tercer año.

Tipo de estudio

Se realizó un estudio cuantitativo con alcance descriptivo. Este tipo de estudios tienen como propósito especificar las propiedades, las características y los perfiles de las personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier fenómeno que se someta a un análisis (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Diseño de investigación

La investigación se llevó a cabo mediante un diseño no experimental, longitudinal, Pretest-Posttest con un solo grupo, con el fin de conocer las diferencias de la creatividad en dos momentos del desarrollo de la adolescencia (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Participantes

Se llevó a cabo en una preparatoria de Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México. Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico, en los que se obtuvo un total de 79 participantes, (32) hombres y (47) mujeres, en un rango de edad de 14-15 años, cuando se encontraban cursando el primer año de bachillerato y posteriormente en el tercer año con un rango de edad de 17-18 años.

Instrumento

El instrumento utilizado para la evaluación fue el Test de pensamiento creativo de Torrance (TTCT) versión figural, que se divide en dos, la versión A (2008) para el pre-test y versión B para el pos-test; tiene como propósito evaluar las producciones creativas con tres actividades: componer un dibujo, completar un dibujo y, para la versión A, líneas paralelas, en la versión B círculos. En cada actividad se evalúan los distintos indicadores, que son fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración, títulos y cierre, y una lista de 13 fortalezas creativas (FC).

PROCEDIMIENTO

Se realizó en dos fases

Fase 1 Pre-test

Se hizo entrega de un consentimiento informado a la escuela, para dar a conocer las actividades a realizar en la misma. Una vez que se tuvieron ambos consentimientos autorizados se procedió a la aplicación de las pruebas. Se aplicó la versión Figural A de la Prueba de pensamiento creativo de Torrance. La aplicación se realizó a los chicos que se encontraban cursando el primer año de bachillerato, se tomaron en cuenta a los cinco grupos de primero, cada grupo con un aproximado de 35 alumnos, siendo un total de 156. Se realizó en una sesión de una hora, en los salones correspondientes a cada grupo. Posteriormente se procedió a la calificación y vaciado de datos en el SPSS versión 20 para su análisis.

Fase 2 Post-test

Los alumnos se encontraban cursando el tercer año de bachillerato; debido a las bajas de los alumnos hubo una reducción en los grupos, quedando solo cuatro terceros, cada uno con un aproximado de 26 alumnos. Se realizó en una sesión de una hora, en los salones correspondientes a cada grupo. Se aplicó la versión Figural B, posteriormente se procedió a la calificación de los instrumentos; para el análisis únicamente se tomaron en cuenta solo a los chicos que respondieron la prueba en las dos ocasiones, pre-test y post-test. Las bajas escolares y el que por alguna razón los alumnos hubieran respondido la prueba en las dos ocasiones fueron motivos por los cuales el tamaño de la muestra disminuyó, quedando en total 79 participantes. Posteriormente se procedió al vaciado de datos en el programa Startical Product and Service Solutions (SPSS) versión 20. Se obtuvieron datos descriptivos y frecuencias por cada factor, originalidad, fluidez, elaboración, abstracción de títulos y resistencia al cierre. El análisis estadístico se realizó mediante una comparación de medias, prueba T de Student para muestras correlacionadas.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos en los cinco factores evaluados (originalidad, fluidez, elaboración, resistencia al cierre y abstracción de títulos) mostraron que hubo diferencias significativas en la originalidad (figura 1) y fluidez (figura 2) en las que dichas diferencias fueron el decremento de la creatividad en el pos-test.

En la originalidad (figura 1) se observa que hubo un decremento en la actividad 1 y 3, el cual se puede deber a que se encuentran los adolescentes en una etapa de aceptación social, y tratan de imitar al resto de sus compañeros para encajar en el círculo social. Es importante mencionar que en la actividad 3 varios adolescentes dibujaron en más de 5 reactivos “emojis” o caritas.

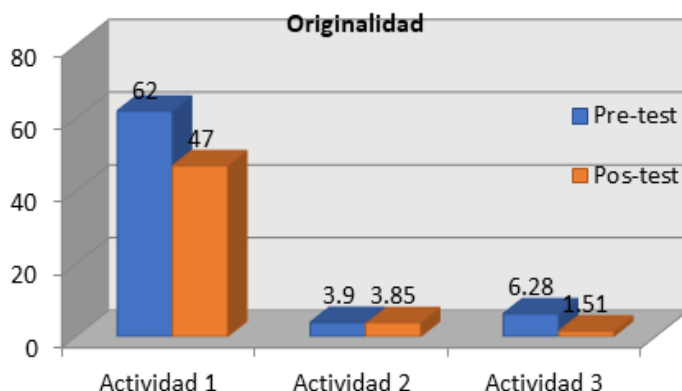


Figura 1. Originalidad pre-test y pos-test

Actividad 1 ($t=1.164$, $gl=78$, $p=<.013$)

Actividad 2 ($t=.164$, $gl=78$, $p=>.870$)

Actividad 3 ($t=11.529$, $gl=78$, $p=<.000$)

En el factor de fluidez (figura 2), se observa que ambas actividades hubo un decremento en la fluidez de los adolescentes, se pudo deber a que algunos alumnos no tomaron como base el estímulo, por lo que esos dibujos fueron descartados, reduciendo con esto el número de ideas diferentes planteadas.

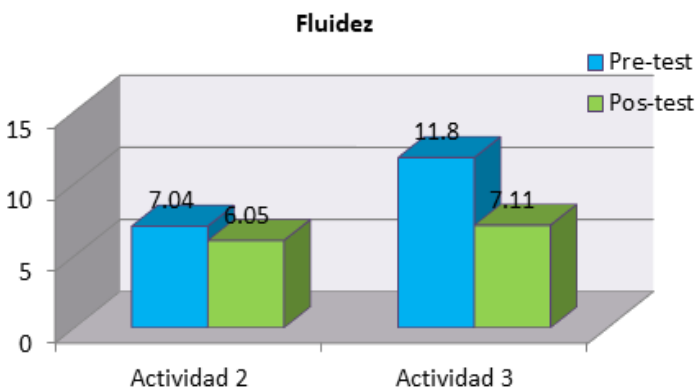


Figura 2. Fluidez pre-test y pos-test

Actividad 2 ($t=3.221$, $gl=78$, $p=<.002$)

Actividad 3 ($t=6.589$, $gl=78$, $p=<.000$)

En cuanto a la elaboración (figura 3), se muestra que en la actividad 1 y 2 no hubo cambios significativos en las dos aplicaciones. En la actividad 3 las diferencias fueron significativas, debido al decremento de la elaboración en el pos-test. En los dibujos realizados por los alumnos, la mayoría coincide en dibujar caritas, sin agregar algún detalle diferente, puede ser esta una de las razones que la elaboración disminuyó en la segunda aplicación.

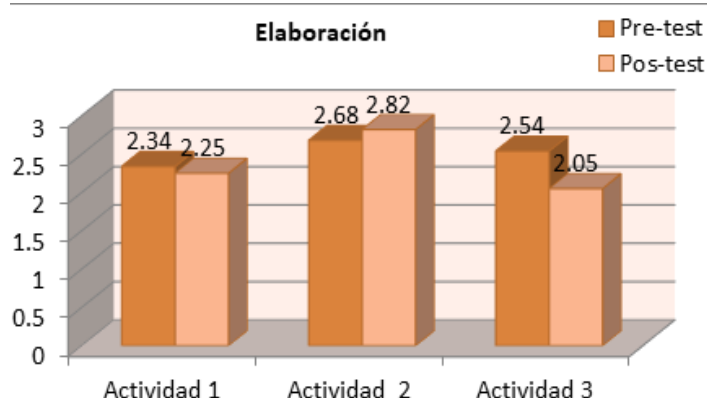


Figura 3. Elaboración pre-test y pos-test

Actividad 1 ($t=1.322$, $gl=78$, $p=>.190$)

Actividad 2 ($t=.864$, $gl=78$, $p=>.390$)

Actividad 3 ($t=2.940$, $gl=78$, $p=<.004$)

En el factor de abstracción de títulos (Figura 4) se observa que las diferencias de ambas aplicaciones no estadísticamente significativas, debido a que los títulos que colocaron en ambas aplicaciones se quedaron en un nivel descriptivo.

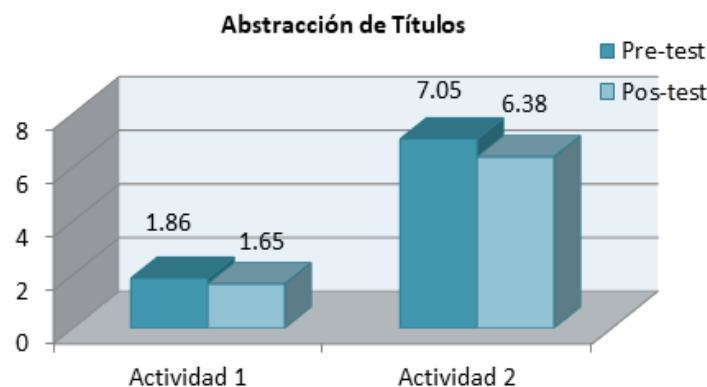


Figura 4. Abstracción de títulos pre-test y pos-test

Actividad 1 ($t=1.322$, $gl=78$, $p=>.190$)

Por último en la resistencia al cierre en la actividad 2 (figura 5), no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, es decir que su capacidad para mantener su mente abierta para encontrar un propósito a algo que no está definido se ha mantenido en las dos aplicaciones.



Figura 5. Resistencia al cierre pre-test y pos-test
Actividad 2 ($t=-.211$, $gl=78$, $p=>.834$)

DISCUSIÓN

De forma general los resultados hallados en esta muestra de adolescentes en los factores de creatividad muestran que no hubo un incremento, es decir que en su mayoría se mantuvieron iguales las puntuaciones o en el caso de la fluidez y originalidad se observan puntuaciones inferiores. Torrance (1969) concluye que la tercera etapa de decremento ocurre durante la adolescencia, disminuye la capacidad creadora debido a los problemas de tipo sexual, y otras presiones sociales. La razón no es que los adolescentes estén menos capacitados para hacerlo, son menos creativos debido a los cambios que surgen en ellos y por las presiones a los que se ven expuestos, como resultado suprimen su individualidad y comienzan a vestirse, actuar y pensar como otros grupos a los que pertenecen. Además de que un clima autoritario fomenta la eliminación de la creatividad (Esquivias y Muria 2001).

La adolescencia es una etapa en la que los jóvenes adquieren habilidades y experiencias, que si estas no son desarrolladas ni encaminadas adecuadamente se pueden frenar, debido a que son muy susceptibles a la influencia de los amigos y compañeros de clase, así como los métodos de enseñanza de los profesores y el clima dentro del aula. Los adolescentes pasan gran parte de su día en la escuela, motivo por el cual es un espacio donde se puede estimular y potenciar la creatividad, para que con ello se logren capacidades que ayuden a la toma de decisiones en todos los ámbitos de su vida que faciliten la solución de problemas en forma asertiva. Las personas que desarrollan su creatividad son más exitosas profesionalmente y se desempeñan en mejores trabajos, debido a que en el ámbito profesional lo que se pide es nuevas ideas y diferentes soluciones (Esquivias, 2004 ; Menchén, 1998; Mettifogo, Medina y Stephan, 1998; Pérez, 2009; Saavedra, 2013).

Con respecto a las limitaciones en esta investigación se encontró que debido al tamaño de la muestra, no se pueden generalizar los resultados obtenidos para la población mexicana de adolescentes, de igual forma la escasa información sobre estudios longitudinales en población adolescente ya que la mayoría de los estudios revisados son de diseño transversal y se realiza comparaciones en grupos de diferentes edades. Otra limitación podría ser debido a la disminución en la matrícula escolar de primer año de bachillerato al tercer año.

Es importante que para futuras investigaciones se realice el estudio con una muestra mucho más amplia, con ello se podría conocer mejor la evolución en la creatividad de la población mexicana; además de que se administre una evaluación en los docentes para conocer las estrategias empleadas en su enseñanza, con el fin de averiguar cuáles funcionan mejor para el desarrollo de la creatividad en los adolescentes y cuáles la podrían frenar. De igual forma, se sugiere que se realice una intervención mediante un taller con los adolescentes sobre la solución de problemas y con los docentes sobre las estrategias que ayudan a fomentar la creatividad en el salón de clases. Así mismo se recomienda aplicar la misma versión de la prueba TTCT, para asegurarse que la diferencia en los estímulos presentados en la actividad 3 no sea un factor que influya en los resultados.

REFERENCIAS

- Ávila (2013). Propuesta de un taller sobre adolescencia y sexualidad: orientación hacia una actitud responsable (tesis inédita de licenciatura). Facultad de Psicología, UNAM.
- Cano de Faroh, A. (2007). Cognición en el adolescente según Piaget y Vygotski. ¿ Dos caras de la misma moneda? Boletín Academia Paulista de Psicología, XXVII (2), 148-166.
- Centro Informajoven (2006). Cambios en la pubertad y adolescencia. Ayuntamiento de Murcia. Recuperado de: http://www.informajoven.org/info/salud/k_7_7.asp.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). Creatividad: El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención. Barcelona, España: Paidós.
- Dabdoub, L. (2010). La creatividad y el aprendizaje. Como lograr una enseñanza creativa. México: Limusa.
- Duarte, E. (s.f.). La creatividad como un valor dentro del proceso educativo. Universidad Autónoma de Yucatán, México.

- Esquivias, M. & Muría, I. (1999). Una evaluación de la creatividad en la educación primaria. Recuperado de: <http://www.concepciónunam.mx/vol.1/num3/art1>.
- Esquivias, M. (2004). Creatividad: Definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista Digital Universitaria*, 5 (1), 1-17. Recuperado de: http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art4/ene_art4.pdf.
- Flores, M. (2004). Creatividad y Educación. Técnicas para el desarrollo de capacidades creativas. México: Alfaomega.
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, 86 (6) 436-443. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/rcp/v86n6/art10.pdf>.
- González R.; Tejada, J. M; Martínez M.; Figueroa S. & Pérez, N. (2007). Dimensiones del proceso creativo del investigador en psicología en México. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 12 (1), 35-50. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29212103> ISSN 0185-1594.
- Hernández, R. S.; Fernández C. C. & Baptista P. L. (2014). Metodología de la investigación. (6a. ed.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Kim, K. H. (2008). Underachievement and creativity: Are gifted underachievers highly creative? *Creativity Research Journal*, 20, 234-242. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/136a/79525cbeaee654ebb20d2be1f473e9c189f.pdf>.
- Kim, K. H. (2010). Measurements, causes, and effects of creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 4, 131-135.
- Kim, K. H., & VanTassel-Baska, J. (2010). The relationship between creativity and behavior problems among underachieving elementary and high school students. *Creativity Research Journal*, 22, 185-193. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/10400419.2010.481518>.
- Menchén, F. (1998). Descubrir la creatividad: desaprender para volver a aprender. Madrid: Pirámide.
- Mettifogo, D., Medina, P. & Stephan, M. (1998). Desarrollo de la capacidad creativa en jóvenes. *Revista de psicología de la Universidad de Chile*, vol VI. Recuperado de: <https://revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/view/18650/19734>.
- Muñoz, J. (2004). El pensamiento creativo. España: Octaedro, S.L.
- Pérez, M. (1999). La crisis en la adolescencia. (Tesis De Licenciatura.) ENEP-Aragón. UNAM.
- Pérez, Alonso-Geta, P. (2009). Creatividad e innovación: Una destreza adquirible. Ediciones Universidad de Salamanca, 21 (1) 179-198. Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/3165/3191>.
- Saavedra, V. (2013). Propuesta de taller para adolescentes de 3er año de la escuela secundaria José Díaz Covarrubias No. 301 para fortalecer el pensamiento creativo. (Tesis de Licenciatura) UNAM.
- Torrance, E. P. (1969). Orientación del talento creativo. Buenos Aires: Troquel.
- Torrance, E. (1976). Educación y capacidad creativa. España: Marova.
- Torrance, E.P. (2008). Torrance Test of Creative Thinking Figural: Spanish Directions Manual Figural Forms A and B. USA: Scholastic Testing Service. Inc.
- Vigotsky L.S. (1982). La imaginación velarte en la infancia, Ensayo psicológico. España: Akal editor.

Psicomotricidad f na enfocada al desarrollo del lenguaje escrito en paciente con espectro autista.

María Guadalupe Pérez Vázquez ¹
Norma Martínez Lima ²

Resumen: El presente estudio de caso tiene como objetivo describir la intervención y los resultados obtenidos bajo un enfoque conductual, aplicando psicomotricidad f na en un paciente de 8 años con Espectro Autista, tomando en cuenta que una de las principales características del Trastorno de Espectro Autista, es la carencia de habilidades para la comunicación, además de la falta de relaciones sociales y tendencia a conductas repetitivas. La intervención se realizó mediante actividades de psicomotricidad f na. Obteniendo resultados sumamente satisfactorios en lenguaje escrito. Se utilizaron ejercicios de pre escritura como principal herramienta de intervención, con apoyo de actividades de arte terapia.

Palabras clave: autismo, psicomotricidad f na, lenguaje escrito, pre escritura.

CARACTERÍSTICAS DEL TEA

El autismo, desde su descripción inicial en por Kaneer en 1943, ha despertado un interés creciente tanto entre los profesionales (es el trastorno de inicio infantil que origina más cantidad de literatura científica) como entre el público general que utiliza el término autista como sinónimo de un carácter exageradamente introvertido. El autismo es una alteración del comportamiento cuya característica principal es una grave incapacidad de relacionarse con los demás. Está considerado un trastorno de espectro puesto que diferentes personas con autismo presentan características y síntomas muy diferentes. Así, se considera que el autismo es un grupo de trastornos con unas características similares. Los trastornos de espectro autista (TEA) incluyen:

- El trastorno autista (también conocido como autismo “clásico”)
 - El síndrome de Asperger
 - El trastorno generalizado del desarrollo no especificado (PDDNOS) o autismo atípico
- En algunos casos se utiliza el término más amplio de trastornos generalizados del desarrollo (PDD) que incluye, además de los TEA antes mencionados:
- El Trastorno desintegrativo de la infancia
 - El síndrome de Rett

La realización del presente estudio de caso se origina a partir de las necesidades educativas y terapéuticas requeridas por el paciente, el cual presenta un diagnóstico neurológico de TEA, con una afección neuronal del lenguaje oral. El fin específico de esta intervención se centró en que el paciente desarrollara habilidades de comunicación escrita perfeccionando la habilidad psicomotriz f na para

lograr que el paciente pudiera mejorar su comunicación e interacción social, así como poder realizar actividades cotidianas de manera autónoma.

OBJETIVO GENERAL

Se espera que el niño desarrolle habilidades de psicomotricidad, llevando al límite sus capacidades de psicomotricidad para estimular la concentración, de modo que Fernando logre realizar las actividades cotidianas de forma autónoma, así como mejorar la comunicación y habilidades sociales mediante el lenguaje escrito, teniendo como fin principal lograr que Fernando amplíe su vocabulario y logre expresarse de manera oral y escrita por medio de la formación de palabras.

Objetivos específicos

Lograr que el paciente:

- Pueda expresarse de manera oral y / o escrita.
- Mejore habilidades de comunicación e interacción social.
- Escriba e identifique palabras del vocabulario básico asociadas a su significado.
- Emplee el lenguaje escrito como principal de comunicación.

Pruebas aplicadas

- Entrevista inicial a padres.
- Perfil de conductas del Desarrollo de la Dra. Cristina Bolaños.
- Instrumento de evaluación psicomotriz a niños y niñas con TEA (Álvarez, 2013)

1.- Egresada de la carrera de Psicología, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México.

2.-Académica, Programa psicoeducativo de atención Individual en CUAS Zaragoza, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México.

El propósito de esta prueba es detectar retrasos y alteraciones en el desarrollo en los niños, proporcionando un coeficiente de desarrollo y descripción de conductas cualitativamente. Aplicada en Febrero 2012 en el centro Gaidit.

En un perfil de conductas del desarrollo, donde esta prueba tiene como objetivo detectar retrasos y alteraciones en el desarrollo de los niños, a través de la diferenciación de áreas del desarrollo, identificando indicadores que determinen retraso o alteraciones, obteniendo una descripción cualitativa de las conductas evaluadas, así como un coeficiente de desarrollo.

El paciente obtuvo puntajes cercanos al esperado para su edad en las siguientes conductas.

Se describen las conductas que el niño logra realizar en estas áreas durante la evaluación y que se relaciona con la entrevista realizada a los padres:

- Bipedestación.
- Marcha.
- Alimentación.

Nos basamos en esta evaluación realizada en el año 2010 por el departamento psicopedagógico de la escuela, y comparando los resultados con la conducta del niño, hasta ese momento.

Las conductas evaluadas y las presentadas determinaron sugieren que el paciente presenta un trastorno generalizado del desarrollo, ya que considerando los diagnósticos presentados anteriormente, y tomando en cuenta las características que se identifican en el DSM –V se pueden detectar:

- ▶ Alteración grave y generalizada en diversas áreas del desarrollo, como serían habilidades para la interacción social, para la comunicación, presencia de comportamientos, intereses y actividades estereotipadas.
- ▶ Las alteraciones cualitativas que definen el trastorno son claramente impropias del nivel de desarrollo o de la edad mental del niño, manifestadas desde los primeros años de vida. A partir de las conductas observadas durante la evaluación, de destacaron las siguientes áreas:
- ▶ Lenguaje oral limitado a SI/NO.
- ▶ Área emocional: expresión afectiva por medio de abrazos besos.
- ▶ Motricidad fina deficiente.

PROCEDIMIENTO DE INTERVENCIÓN

La intervención que se lleva a cabo en la Clínica Multidisciplinaria Zaragoza, la estrategia aplicada es conductual con base en los resultados de la evaluación se implementaron procedimientos estructurados con el objetivo principal es de incrementar las destrezas

del paciente para que pueda manejar con más efectividad las exigencias de sus dificultades a partir de la psicomotricidad, comprendiendo al paciente en su globalidad, que implica aspectos motores y psíquicos, entendiendo estos dos en sus vertientes cognitiva y emocional, teniendo en cuenta que el niño está dentro de una sociedad en la que interactúa y es fundamental el desarrollo de la comunicación.

Teniendo en cuenta la psicomotricidad como base del trabajo de intervención, esta es definida por distintas asociaciones de psicomotricidad, y coinciden en que el término «psicomotricidad» integra las interacciones cognitivas, emocionales, simbólicas y sensorio motrices en la capacidad de ser y expresarse en un contexto psicosocial. (Valdez, 1997). Bajo estos criterios se inició la intervención con una evaluación pre-test del Instrumento de evaluación psicomotriz a niños y niñas con TEA (Álvarez, 2013), para identificar las posibles áreas de fortalecimiento.

A partir de los resultados encontrados en el Instrumento de evaluación psicomotriz a niños y niñas con TEA (Álvarez, 2013), se especificó como uno de los objetivos principales de la intervención que el paciente logre expresarse de manera verbal y escrita, por lo que se trabajó con ejercicios de motricidad fina y vocabulario básico mediante plantillas con letras punteadas. Se implementó la asociación de palabras de acuerdo al significado y a su forma escrita, usando imágenes que describan la palabra, ejemplificándole con algo cotidiano para él o si es un objeto, explicándole el uso que se le da a este, posteriormente se le enseñó las letras que conforman esa palabra y se le dieron plantillas que contienen la palabra con letra punteada.

Considerando la Pre escritura es la adquisición paulatina de los trazos que se utilizan al escribir, el afianzamiento de estos primeros trazos para lograr que se conviertan en letras y palabras y los elementos que deben controlarse para plasmar los trazos: organización espacial en el papel, control manual, postural, visual - perceptivo, presión manual, control del tamaño de los trazos, todos aquellos factores que irán conformando posteriormente la caligrafía. Esta fase de evolución de trazos simples a los complejos consta de ejercitar los trazos mediante actividades y ejercicios adecuados y adaptados a las dificultades que manifiesten los niños, es un buen momento para prevenir ciertas dificultades en el posterior aprendizaje de la escritura.

Con base en lo ya mencionado, la intervención realizada con un total de 66 sesiones enfocadas a la pre escritura, en las que por medio de un enfoque conductual, se logró la adquisición de vocabulario básico escrito en el paciente, iniciando con ejercicios sencillos, pasando a la escritura de palabras de su vocabulario básico.

La intervención consto de tres fases:

Fase 1. Realización de ejercicios de Pre escritura y familiarización con la dinámica de las siguientes sesiones: se comenzó con la realización de trazos sencillos, siguiendo la línea punteada con patrones aleatorios.

Fase 2. Realización de ejercicios de Pre escritura enfocados a las letras del abecedario: al terminar la fase 1, una vez establecida la dinámica de cada sesión, se prosiguió a comenzar a escribir las letras del abecedario de la misma manera, comenzando a seguir la letra punteada y después con patrones aleatorios.

Fase 3. Escritura de palabras cotidianas, asociadas a su significado: en esta fase, el paciente era capaz de identificar el nombre de personas o cosas cotidianas y escribir su nombre, por ejemplo, su nombre o el de los integrantes de su familia, utensilios básicos (cepillo, cuchara, llaves).

Estructura de las sesiones y escenario.

El punto clave de esta intervención se basó en la creación de una rutina de actividades específicas, de tal modo que con el trabajo constante el paciente asimilara la rutina y realizara las actividades de manera autónoma. Las sesiones constaron al inicio con unos minutos de interacción, pasando a realizar los ejercicios de pre escritura y terminando con actividades de arte terapia.

El trabajo de cada sesión se llevó a cabo dentro de la Clínica Multidisciplinaria Zaragoza, en el área de Psicología educativa, específicamente dentro del cubículo número 3, donde la intervención se llevaba a cabo solo. El espacio media 4m x 4m aproximadamente. El cubículo cuenta con mesas, sillas, un pizarrón blanco, luz artificial, cuatro ventilas de cristal y un ruido exterior no controlable.

Se trabajó un total de 66 sesiones de una hora, dos veces a la semana los días Martes y Viernes, en un horario de 10:00 a 11:00 horas.

Las actividades que se realizaban dentro del cubículo tenían reglas por lo tanto el paciente debía seguir las indicaciones, para obtener el material, acceso, o poder tocar.

Antes de salir del cubículo siempre debía recoger el material y ponerlo en orden, así como guardar sus cosas en la mochila y hasta que el cubículo no estuviera en orden se le daba la salida.

Todas las sesiones se trabajaron en presencia de la tía (cuidadora) del paciente como apoyo.

RESULTADOS

De acuerdo con lo planteado en los objetivos de la intervención, se realizó la aplicación pre- test y pos- test del Instrumento de evaluación psicomotriz a niños y niñas con TEA (Álvarez, 2013), en la primera aplica-

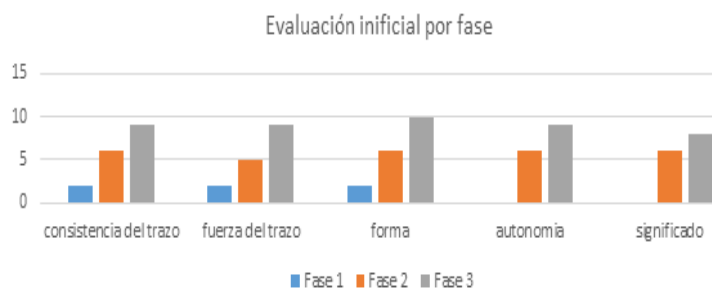
ción se detectaron las áreas de oportunidad a trabajar durante la intervención.

Gráfica 1. Comparación de resultados Pre- test y Pos- test del Instrumento de evaluación psicomotriz a niños y niñas con TEA



La Gráfica 1 representa una comparación entre los resultados Pre-test y Pos-test de la aplicación del *Instrumento de evaluación psicomotriz a niños y niñas con TEA*, y muestra los avances obtenidos con la intervención psicoeducativa.

Gráfica 2. Evaluación inicial por fase.



La gráfica 2 representa una comparación de cada rubro (consistencia del trazo, fuerza del trazo, forma, autonomía, significado), obtenidos en la evaluación inicial de cada fase.

Gráfica 3. Evaluación final por fase.



La gráfica 3 representa los resultados obtenidos en la evaluación final de cada fase al término de la intervención, mostrando los logros obtenidos en las áreas de oportunidad encontradas en la evaluación inicial con el *Instrumento de evaluación psicomotriz a niños y niñas con TEA*.

DISCUSIÓN

A partir de los resultados encontrados en el *Instrumento de evaluación psicomotriz a niños y niñas con TEA* (Álvarez, 2013), se especificó como uno de los objetivos principales de la intervención que el paciente logre expresarse de manera verbal y escrita, por lo que se trabajó con ejercicios de motricidad fina y vocabulario básico mediante plantillas con letras punteadas.

En las evaluaciones realizadas al inicio y al final de cada fase planteada, se encontró que los propósitos de la intervención se lograron, obteniendo avances significativos en cada una de las fases en las que se dividió la intervención, tomando en cuenta que se evaluó al paciente en cinco rubros importantes en cada fase: Consistencia del trazo, Fuerza del trazo, Forma, Autonomía y significado. En cada uno de los rubros se encontró un avance significativo, pasando de 0- 2 (evaluación inicial) a 10 (evaluación final) en cada uno.

A pesar de que la intervención psicoeducativa se enfocó en desarrollar un sistema de comunicación que facilitara la relación social del paciente dentro de su sistema familiar, también se encontraron avances significativos en la evaluación en aspectos como en la relación intencional con sus compañeros de espacio.

Parte importante del éxito de la intervención se basó en crear una rutina de trabajo durante todas las sesiones, como se menciona anteriormente, uno de los rubros evaluados fue la autonomía y esta se centró en las actividades que el paciente realizaba por su propia cuenta de acuerdo a la rutina de trabajo implantada.

CONCLUSIÓN

Por medio de la intervención psicoeducativa empleada se logró con éxito el desarrollo de habilidades de comunicación escrita en el paciente, como medio principal de comunicación, esto mediante la realización de actividades enfocadas en psicomotricidad fina. También se logró mejorar las habilidades de interacción social del paciente con sus compañeros de espacio de trabajo, además de que a partir de rutinas de trabajo, logró realizar actividades cotidianas por su propia cuenta como la preparación de alimentos, vestirse, ponerse y quitar los zapatos, peinarse, etc. Se considera que la intervención pudo haber tenido más resultados significativos en áreas como el lenguaje oral y el auto control, teniendo como limitante la falta de límites y autoridad por parte de su familia nuclear, lo que impidió tener un respaldo de las actividades realizadas en las sesiones, que se podrían reproducir en casa.

REFERENCIAS

- Alcantud, F. (coord). (2003): Intervención educativa en niños con trastornos generalizados del desarrollo. Madrid: Pirámide.
- Álvarez Toro, L.J. 2013. Instrumento de psicomotricidad vivenciada para niños y niñas autistas. Rev. U.D.C.A Act. & Div. Cient. 16(2): 343-350.
- Álvarez, I.; González- Pienda, J. A.; Núñez, C. y Soler, E. (2002): Intervención Psicoeducativa. Estrategias para elaborar adaptaciones de acceso. Madrid: Pirámide.
- American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-5). Washington DC: American Psychiatric Publishing; 2013.
- Artigas, J. (2010): Autismo y vacunas ¿punto y final? Revista Neurología, 50(3), pp. 91- 99.
- Bailey, A.; Luthert, P.; Dean, A.; Harding, B.; Janota, I.; Montgomery, M. et al. (1998): A clinicopathological study of autism. Brain 121, 889-905.
- Baker, H.C. (2002): A Comparison Study of Autism Spectrum Disorder Referrals 1997 and 1989. Journal of Autism and Developmental Disorders 2 (32), 121-125.
- Baron-Cohen, S. (2012): Autismo y síndrome de Asperger. Madrid: Alianza.
- Cuxart, F. (2000): El autismo: aspectos descriptivos y terapéuticos. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Eikeseth, S., Smith, T., Jahr, E. & Eldevik, S. (2002): Intensive behavioral treatment at school for 4-to7- year-old children with autism. A 1 year comparison controlled study. Behavior Modification 26, 49-68.
- Fejerman N. (2010): Trastornos del desarrollo en niños y adolescentes: conducta, motricidad, aprendizaje, lenguaje y comunicación. Buenos Aires: Paidós.
- Franco García, O. (1992). La formación de educadoras de círculos infantiles. Simientes. (La Habana), No. 1: 5-6, ene. – abr.,
- Garrabé de Lara, J. (2012): El autismo. Historia y clasificaciones. Salud Mental 35, 257- 261. Disponible en: <http://scielo.unam.mx/pdf/sm/v35n3/v35n3a10.pdf>
- González Menéndez, A., Williams, G. & Pérez-González, L. (2005): Tratamientos eficaces para el autismo. En: Pérez Álvarez, M., Fernández Hermida, J.R., Fernández Rodríguez, C., Amigo Vázquez (coord.) (2005) Guía de tratamientos psicológicos eficaces. Madrid: Pirámide.
- Greenspan, S. & Wieder, S. (2008): Comprender el Autismo. Un recorrido por los trastornos del espectro autista y el síndrome de Asperger a lo largo de todas las etapas escolares hasta la edad adulta. Madrid: Integral.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010): Metodología de la investigación (5ª Edición). México: McGraw-Hill.
- Kanner, L. (1943): Autistic disturbances of affective contact. Nervous Child 2.

- Landa, R. & Garrett-Mayer, E. (2006): Development in infants with autism spectrum disorders: a prospective study. *J. Child Psycho Jun.* 47(6), 629-38.
- Martos, J. Autismo, neurodesarrollo y detección temprana. *Rev Neurol.* 2006; 42 (2): 99-101.
- Reyes, Pamela. Arte terapia en el tratamiento de personas con trastornos mentales severos: reflexiones, evidencias y restos. [En línea]. *Revista Digitalis.* Febrero 2010. . Consulta [05 de Abril de 2016]
- Rivière, A. & Martos, J. (1997). Tratamiento en autismo. Nuevas perspectivas. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Rivière, A. (2002). El Autismo y los Trastornos Generalizados del Desarrollo. En Palacios, J. et al. (Ed.), *Desarrollo Psicológico y Educación. Trastornos del Desarrollo y Necesidades Educativas Especiales 3.* Madrid : Alianza Editorial.
- Rodgla Borja, E. M. y Miravalls Cogollons, M. (2011): Guía para la práctica educativa con niños con Autismo y Trastornos Generalizados del Desarrollo: currículum y materiales didácticos. Disponible en: <http://familyaycole.files.wordpress.com/2013/03/guia-autismo-educadores.pdf>.
- Sallows, G. & Graupner, T. D. (1999): Wisconsin Young Autism Project. Comunicación presentada a la reunión anual de la Autism Society of America, Kansas City: Missouri.
- Scheirbman, L. & Koegel, R. L. (1996): Fostering self-management: parent-delivered pivotal response training for children with autistic disorder. En E. D. Hibbs & P. S. Jensen (Eds.), *Psychosocial Treatment for child and Adolescents Disorders: Empirically Based Strategies for Clinical Practice.* Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Scheirbman, L. (2000): Intensive behavioral/psycho-educational treatment for autism: research needs and future directions. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 30, 373-378.
- Smith, T., Groen, A. D. & Wynn, J. W (2000): Randomized trial of intensive early intervention for children with pervasive developmental disorder. *American Journal on Mental Retardation* 105, 269-285.
- Szatmari, P. (2006): Una mente diferente. Comprender a los niños con autismo y síndrome de Asperger. Barcelona: Paidós
- Valdez, A. 1997. De la psicomotricidad a la psicomotricidad relacional. *U.C Maule.* 22:35-44
- Villavicencio, Y. (2011). Acercamiento a la expresión corporal de un adolescente autista y ciego desde el Arteterapia. *Revista Arbitrada de la Facultad Experimental de Arte de la Universidad del Zulia.* Maracaibo, Venezuela.
- Wing, L. (1998): El autismo en niños y adultos. Una guía para la familia. Madrid: Paidós.
- Wing, L. & Potter, D. (2002): The epidemiology of autistic spectrum disorders: is the prevalence rising? *Mental Retardation and developmental disabilities Research Reviews* 8, 151-61.
- Wolpe, J. (1958). *Psychoterapy by reciprocal inhibition.* Stanford University Press.
- Zapella, M. (2006): Autismo Infantil. Estudios sobre la afectividad y las emociones. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Relación entre los estilos de aprendizaje de Kolb y los rasgos de personalidad de Eysenck y Rotter.

Héctor Becerril Pizarro¹

Laura Cecilia Rodríguez Martínez²

Resumen: En esta investigación se trabajó con 155 estudiantes de diferentes carreras de la FES Zaragoza y Ciudad Universitaria con diseño descriptivo transversal evaluativo. Esto con el fin de describir la relación entre los estilos de aprendizaje de Kolb y los rasgos de la personalidad y proponer una herramienta de evaluación. Para la batería se utilizó una adaptación del inventario de personalidad de Eysenck, el Inventario Personal sobre algunas situaciones sociales y el inventario de Estilos de aprendizaje de Kolb. Entre los resultados más destacados se encontró la posible presencia de estrés en la intersección entre el estilo de aprendizaje convergente y el neuroticismo dentro del carácter introvertido, mientras que las otras combinaciones se puede notar que todos los participantes dentro de la intersección entre neuroticismo bajo en el carácter introvertido, mostraron no tener sensación de estrés.

Palabras clave: Aprendizaje, Personalidad, Estudiantes, Introversión, Extroversión, Estrés.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

González (1991) expresa que la personalidad no se le ha dado la suficiente importancia en el ámbito educativo por asociar la personalidad con el campo de la clínica, debido a que han tenido las teorías vinculadas con la práctica psicoterapéutica. Por ello se ha tenido una ausencia de un marco referencial congruente, que permite una representación de la personalidad como objeto de estudio de la ciencia y que permite ubicar su importancia en diferentes campos vinculados con el hombre, en particular con la educación.

Incluso la enseñanza sobre la personalidad en muchas facultades de psicología se representa a través de una asignatura llamada “Teorías de la personalidad”, en la cual se recurren todas las teorías, pero no se presenta un marco integral que permita a los alumnos una representación congruente sobre la personalidad, susceptible de ser aplicada en su trabajo profesional esto dado por la influencia que del conductismo y el positivismo en todas las ciencias del hombre, la cual sólo consideraba científico aquello cuantificable y que se pudiese repetir.

González (2000) expone la necesidad del desarrollo íntegro de la formación como profesionista en la sociedad dado que los valores, existen en el individuo como *formaciones motivacionales de la personalidad* orientada hacia la satisfacción de sus necesidades, así también los valores como formaciones motivacionales de la personalidad se desarrollan a lo largo de la vida del ser humano en un proceso educativo.

Por ello este trabajo de índole espera encontrar una constante en la que los docentes puedan basarse para poder impartir las diferentes temáticas mediante aspectos relevantes de la personalidad que vean en su alumnado. Así como economizar el tiempo de evaluación de los distintos aspectos de personalidad dado de que el modelo auxiliaría la categorización de distintos aspectos que podrían tomarse en cuenta pero que no son plenamente visibles.

Los beneficios teóricos que proporciona esta investigación son los instrumentos metodológicos que pueden ser replicados en las diferentes aulas y contextos educativos. Y dada la naturaleza de las implicaciones que tiene la personalidad, ser útil en otro tipo de disciplinas donde sea propicio el uso del instrumento tal como la intervención psicoeducativa, la orientación para el desarrollo de la carrera y de los procesos de enseñanza - aprendizaje individual.

INTRODUCCIÓN

De la personalidad se derivan varios aspectos dentro del espectro de la personalidad entre ellos el locus de control que en palabras breves de los investigadores Sagone y Caroli (2014) se define como el rasgo de personalidad referido a la percepción de un individuo del lugar de los eventos como internamente determinado por su propio comportamiento frente al destino, la suerte o las circunstancias externas. Esta representación que tiene el individuo acerca del ambiente se le denominó como

1.- Estudiante de la licenciatura en Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM. Ha presentado ponencia en el “VIII Congreso Estudiantil y III Congreso internacional de Investigación en Psicología y el XXIX Foro de Psicología Educativa, bajo la línea de investigación de la Psicología educativa a nivel Universidad. hpizarro993@gmail.com

2.-Estudiante de la licenciatura en Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.

una teoría unidimensional dado de que sólo tomaba la dimensión dicotómica del sujeto en la cual podría ser externa o interna (Tamayo, 1993).

Según Rotter (1966), la internalidad se refiere a la expectativa de que uno está en control para obtener recompensas del entorno de uno, mientras que la externalidad se refiere a la creencia de que las recompensas están fuera del control de uno y determinado por la suerte.

Dentro igual se encuentra la dimensión puede ser utilizada como sinónimo de factor (por el método estadístico que básicamente se emplea en las teorías dimensionales: el análisis factorial). En este sentido, la dimensión es para Eysenck un factor de segundo orden o supra factor que supone la correlación entre factores de primer orden o rasgos.

El Neuroticismo (emocionalidad) es una dimensión relacionada con la disposición a padecer, tanto trastornos de ansiedad como del estado de ánimo. Un individuo con alto N es: ansioso, deprimido, tenso, irracional, tímido, triste, emotivo, con baja autoestima y sentimientos de culpa (Eysenck, 1990).

Extroversión: sociable, vivaz, activo, asertivo, buscador de sensaciones

Se suele afirmar también que el modelo de personalidad de Eysenck es jerárquico. En el nivel básico del mismo están las acciones, reacciones emocionales o cogniciones específicas.

En un segundo nivel, se encuentran los actos, emociones o cogniciones habituales. Estas conductas intercorrelaciones dan lugar al tercer nivel, el de los rasgos.

Eysenck (1971) pretendió hallar en su sistema de análisis de la personalidad los cuatro temperamentos de Hipocrático. Conforme a los estilos de aprendizaje Kolb (1977) creó un modelo con las formas diferentes de aprender; las preferencias y modos individuales de cómo perciben y procesan la información. Estas preferencias individuales son llamadas estilos de aprendizaje de estilos de aprendizaje basado en la experiencia; en la cual Kolb (2007 en Morales et al, 2016) establece cuatro tipos de estilos de aprendizajes: De la combinación de tales factores. De acuerdo con Pabón M. et al (2016, en Flores, 2018) las características de cada estilo, se describe de la siguiente manera:

Para el caso de los Convergentes (prácticos): Aprenden percibiendo la información de forma abstracta (teórica) y la procesan mediante experimentación activa (práctica). Realizan la aplicación práctica de las ideas y teorías.

Sus capacidades de aprendizaje dominantes son la conceptualización abstracta (CA) y la experimentación activa (EA). Los Divergentes (experienciales): Aprenden cuando perciben la información por medio de experiencias concretas y la procesan reflexivamente.

Tienen sensibilidad ante los sentimientos de las demás personas y valores. Las capacidades de aprendizaje se relacionan con la experiencia concreta (EC) y la observación reflexiva (OR).

Para el caso de los Asimiladores (teóricos): Aprenden percibiendo la información de forma abstracta (teórica) y procesando de forma reflexiva. Tienden a comprender una amplia variedad de información y ordenarla en forma lógica. Están interesados en ideas y conceptos abstractos. Aprenden a través de conferencias, exposiciones, exploración de modelos analíticos. Las capacidades de aprendizaje que predominan en él son la conceptualización abstracta (CA) y la observación reflexiva (OR).

Los Acomodadores (creativos): Aprenden percibiendo la información de experiencias concretas y procesarla de forma activa. Prefieren trabajar en grupo con otras personas, trabajos de campo. Precisan comprometerse con sus objetivos, buscar nuevas oportunidades, buscan influir sobre otras personas y guiarlas.

METODOLOGÍA

Pregunta de investigación

¿Cómo influyen los caracteres de personalidad de Eysenck y Rotter en los modelos de aprendizaje de Kolb?

Objetivo

General: Analizar el tipo de aprendizajes de Kolb que tienen los individuos dados sus rasgos de personalidad específicos y generales.

Particular: Crear una batería de pruebas para evaluar los rasgos que se plantean. Describir la relación entre los estilos de aprendizaje de Kolb y los rasgos de la personalidad. Buscar la relación entre las variables planteadas.

La Población con la que se trabajó fueron 155 Estudiantes entre CU y FES Zaragoza de las carreras de Psicología, Biología, Derecho y Administración.

Para el muestreo fueron seleccionados por muestreo no probabilístico por conveniencia.

Los materiales utilizados fueron un lápiz o pluma y un Instrumento elaborado para la investigación constituido por una adaptación del inventario de personalidad de (Eysenck, 1959 en González, 2007) tipo B donde se excluye el apartado de sinceridad para que el inventario realizado no fuese pesado para los participantes. El Inventario Personal sobre algunas situaciones sociales de (Rotter, 1966 en González, 2007) y el inventario de Estilos de aprendizaje de Kolb.

Las variables mostradas por este instrumento fueron:

Locus de control

Definición operacional: Se tomará como un locus de control externo aquellos que seleccionen la respuesta “b” en el instrumento planteado. Se tomará como locus interno aquellos que seleccionen “a” en el instrumento planteado.

Factores de Eysenck

Definición operacional: Se tomaron 30 ítems de la prueba b de Eysenck.

- El temperamento tipo melancólico Los participantes que tengan un resultado superior a 9 del 1 al 12 en a y 13 al 15 en b.
- El temperamento tipo colérico Los participantes que tengan un resultado superior a 9 del 1 al 12 en a y 13 al 15 en a.
- El temperamento tipo sanguíneos Los participantes que tengan un resultado superior a 9 del 1 al 12 en b y 13 al 15 en a.
- El temperamento tipo flemáticos que tengan un resultado superior a 9 de 1 al 12 en b y 13 al 15 en b.

Estilos de aprendizaje de Kolb

Definición operacional: Se tomaron los puntajes que se tenga el participante:

Si tuvo mayores resultados en a como un individuo con experiencia concreta.

Si tuvo mayor puntaje en b como un participante en observación reflexiva.

Si tuvo más puntaje en C como un participante con mayor capacidad de conceptualización abstracta.

Si tuvo mayor puntaje en d como un participante con mayor capacidad de experimentación activa.

Estrés

Se midió mediante una pregunta 31 de carácter dicotómico

- Si puso su respuesta en a se tomó como que el individuo presentaba una perspectiva de estrés.
- Si puso su respuesta en b se tomó como que el individuo no presenta una perspectiva de estrés.

RESULTADOS

Que en la figura 1 se ve la interacción entre las variable: locus de control de (Rotter, 1966 en González, 2007), El temperamento (Eysenck, 1959 en González, 2007) y los estilos de aprendizaje de Kolb(1984) donde dentro de la población aplicada se pueden notar los siguientes aspectos que resaltan:

En la intersección entre el estilo de aprendizaje convergente y el neuroticismo bajo dentro del carácter introvertido, se puede mostrar que todos los participantes tuvieron una sensación de estrés, Mientras que se puede notar que todos los participantes dentro de la intersección entre neuroticismo bajo en el carácter introvertido, mostraron tener nula sensación de estrés.

Dentro del carácter extraversión y neuroticismo alto se encontró que toda la población mostró tener estrés y que todos se encontraron en los estilos divergente y acomodador.

Dentro del nivel bajo de neuroticismo, en la extroversión se encontró que todos no tienen estrés, mientras que el neurótico si, lo mismo pasa casi en el punto del introvertido, con excepción de los estilos de aprendizaje acomodador y convergente, tales datos se pueden corroborar dentro de las tablas 1 y 2.

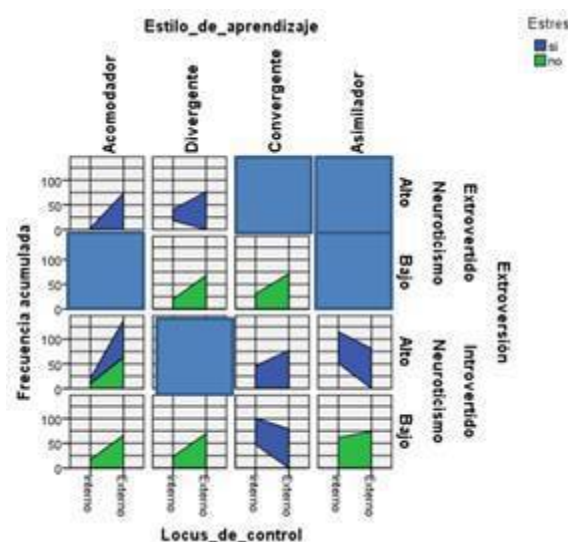


Figura 1. Recuento de la interacción entre el locus de control el temperamento y el estilo de aprendizaje.

Sexo				Locus_de_control				Extroversión			
		Frecuencia	Porcentaje			Frecuencia	Porcentaje			Frecuencia	Porcentaje
Válido	Masculino	59	38.1	Válido	interno	134	86.5	Válido	Extrovertido	47	30.3
	Femenino	96	61.9		Externo	21	13.5		Introvertido	108	69.7
	Total	155	100.0		Total	155	100.0		Total	155	100.0

Percepción_a_c				Neuroticismo				Procesamiento_b_d			
		Frecuencia	Porcentaje			Frecuencia	Porcentaje			Frecuencia	Porcentaje
Válido	EC	67	43.2	Válido	Alto	51	32.9	Válido	OR	60	38.7
	CA	88	56.8		Bajo	104	67.1		EA	95	61.3
	Total	155	100.0		Total	155	100.0		Total	155	100.0

Estrés			
		Frecuencia	Porcentaje
Válido	si	81	52.3
	no	74	47.7
	Total	155	100.0

Tabla 1. Frecuencias y porcentajes del conteo de cada una de las variables binomiales.

Estilo_de_aprendizaje				Temperamento			
		Frecuencia	Porcentaje			Frecuencia	Porcentaje
Válido	Acomodador	45	29.0	Válido	Melancólico	34	21.9
	Divergente	22	14.2		Colérico	17	11.0
	Convergente	50	32.3		Flemático	74	47.7
	Asimilador	38	24.5		Sanguineo	30	19.4
	Total	155	100.0		Total	155	100.0

Figura 2. Frecuencia y porcentajes del conteo de cada una de las variables ordinales.

	Locus_de_co ntrol	Estilo_de_apr endizaje	Extroversión	Estrés	Neuroticismo
Locus_de_control	1	-.065	.015	.075	-.044
		.420	.852	.357	.589
	155	155	155	155	155
Estilo_de_aprendizaje	-.065	1	.043	.015	.127
	.420		.591	.854	.115
	155	155	155	155	155
Extroversión	.015	.043	1	-.016	.046
	.852	.591		.846	.571
	155	155	155	155	155
Estrés	.075	.015	-.016	1	.339
	.357	.854	.846		.000
	155	155	155	155	155
Neuroticismo	-.044	.127	.046	.339	1
	.589	.115	.571	.000	
	155	155	155	155	155

Tabla 3. Correlación de Pearson.

DISCUSIÓN

Esta investigación logró cumplir con los objetivos planteados en su desarrollo, de ellos se considera propio mencionar lo que se encontró y las observaciones obtenidas. Conforme describir la relación entre los estilos de aprendizaje de Kolb (1984) y los rasgos de la personalidad tales resultados que se encontraron en la

figura fue que: La presencia de estrés en la intersección neuroticismo bajo, en un nivel introvertido convergente, podría derivarse por dos factores, el primero que el momento de aplicación fuera antes de terminar el período de semestre en la facultades mencionadas. O mediante las descripciones que menciona Pabón M. et al (2016, en Flores, 2018) tendría que ver por la carencia

de experimentación activa que pudiese prevalecer en los individuos que se encontraron en la categoría de introversión, mientras que los que se encuentran en la categoría de extroversión pueden encontrar otras formas en las cuales puede existir una experimentación haciendo que posiblemente no se desarrollen de forma adecuada. Y en este tipo de aspectos es donde se consideraría el uso de este instrumento para mejorar el tipo de estrategias utilizadas. Conforme a la relación que se puede encontrar en la tabla 3:

Los datos que se pueden contrastar son el locus de control conforme la extroversión, lo cual pueda ser debido por esto mencionado por Tamayo (1993), donde describe la relación con el ambiente, esto en tal caso, pueda extrapolarse no solo a un macrosistema si no a un mesosistema.

Conforme la presencia de estrés y la extroversión, se podría derivar por estas cualidades positivas a las cuales Eysenck (1990) atribuye y se pueden notar en la forma en la que se desarrollan dentro de los diferentes estilos de aprendizaje. Conforme el estrés y el estilo de aprendizaje, podría deberse por estos aspectos anteriormente mencionados.

Mediante esto se esperaría en una investigación próxima el uso analítico que pudiese llevar a algo funcional para una intervención psicoeducativa o clínica, dirigida a la detección de posibles áreas de oportunidad. Para ello se espera trabajar en una forma para poder desarrollar una escala especial para poder tener una visión un tanto más objetiva y extensa de cada uno de los puntos que se están tratando ante el desarrollo de la persona y no sea una deconstrucción o sólo un autoanálisis, volviéndola un poco más funcional viéndolo como lo sintetiza Schuschny (2010) con diferentes escalas haciendo ciertas baterías de pruebas de personalidad.

BIBLIOGRAFÍA

Bitran, M., Zúñiga, D., Lafuente, M., Viviani, P., & Mena, B. (2003). Tipos psicológicos y estilos de aprendizaje de los estudiantes que ingresan a Medicina en la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Revista Médica de Chile*, 131(9), 1067–1078. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0034-98872003000900015&script=sci_arttext.

Bitran, M., Zúñiga, D., Lafuente, M., Viviani, P., & Mena, B. (2005). Estoy pasando por alguna situación que te genera demasiado estrés en este momento. *Revista Médica de Chile*, 133(10), 1191–1199. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=s00348872005001000008&script=sci_arttext&tlng=en.

Eysenck, H. (1990). Genetic and environmental contributions to individual differences: the three major dimensions of personality. *Journal of Personality*, 58, 245-261.

Eysenck, H. y Eysenck, H. (1979). A factor-analytic study of the Lie scale of the Junior Eysenck Personality Inventory. *Personality*, 3, (10), 571-576.

Flores, M. (2018). Estilos de aprendizaje de acuerdo al modo de procesar la información en estudiantes de administración, contaduría e informática. *Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática.*, 21(03), 7–32. Recuperado de <http://congreso.investiga.fca.unam.mx/docs/xxiii/docs/7.03.pdf>

Gonzalez, F. (1991). Educación y Ciencia. La personalidad y su importancia en la educación, 1(3), 25–29.

González, M. (2007). Instrumentos de Evaluación Psicológica. Habana, Cuba: Ciencias Médicas.

González M. (2000). La educación de valores en el currículum universitario.: Un enfoque psicopedagógico para su estudio. *Educación Médica Superior*, 14(1), 74-82. Recuperado en 20 de febrero de 2019, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412000000100010&lng=es&tlng=pt.

González, D. (2009). Evolución Integral, Visión sobre la realidad desde el paradigma emergente. Recuperado de https://books.google.com.mx/books?id=ZBw_9sIO0-0C&pg=PA293&dq=modelo+aql&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjP0dmxxtPhAhVDXKwKHdGFBaAQ6AEILzAB#v=onepage&q&f=true.

Koestler, A. (1967). *The Ghost in the Machine*. Recuperado de <https://archive.org/details/TheGhostInTheMachine>.

Kolb, D., Rubin, I., & McIntyre, J. (1977). *Psicología de las Organizaciones: Problemas Contemporáneos*. (L. Brignardello, Trad.) México: Prentice-Hall Hispanoamericana.

Morales-Ramírez A.; Rojas L.; Lozano R. Z.; Solís J. E.; Hidalgo-Cortés C. (2012). Estilos de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios de Ingeniería en Computación e Informática Administrativa. Universidad Autónoma del Estado de México. *Revista Estilos de Aprendizaje*. No. 9. Vol. 9. Abril 2012.

- Noriza, M. , & Turin, S. (2017). Organización y gestión por procesos. Recuperado de https://repositorio.continental.edu.pe/bitstream/continental/4292/1/DC_FCE_EE_MAI_UC0638_2018.
- Londoño, A., Giraldo, F., Jiménez, J., & Zapata, L. (2017). Preparación de las organizaciones colombianas para una ruta de reintegración laboral de excombatientes, derivada de los procesos de paz. Recuperado de http://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/9477/1/LondonoAndres_2017_PreparacionOrganizacionesColombianas.pdf.
- Park, Y.S., & Kim, U. (1998). Locus of control, attributional style, and academic achievement: Comparative analysis of Korean-Chinese, and Chinese students. *Asian Journal of Social Psychology*, 1, 191-208.
- Polley, P. (2018). Social Perceptions of Artificial Intelligence. *Interactive Qualifying Projects*, 62(38), 4–34. Recuperado de <https://digitalcommons.wpi.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=6238&context=iqp-all>.
- Schuschny, A. (2010, 18 diciembre). El modelo integral AQAL y el modelo de la dinámica espiral. Recuperado 23 abril, 2019, de <https://es.slideshare.net/schuschny/el-modelo-aqal-y-el-modelo-de-la-dinmica-espiral>.
- Sherman, A. Higgs, G. Williams R., (1997) Gender differences in the locus of control construct *Psychology & Health*, 12(2), 239-248.
- Rotter, J. (1966), Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement *Psychological Monograph*, 80 (609), 1-28.
- Sagone, E., & De Caroli, M. (2014), A correlational study on dispositional resilience, psychological well-being, and coping strategies in university students, *American Journal of Educational Research*, 2 (7), 463-471.
- Tamayo, A. (1993). “Locus de control: diferencias por sexo y por edad”. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 39 (4), 301–308.

Procrastinación en Estudiantes de Psicología de la UNAM y su Impacto en el Rendimiento Académico

Alexia Jaqueline Pascual Nájera¹
Pamela Valente Torres²

Resumen: Se llevo a cabo un estudio de tipo descriptivo y correlacional sobre la procrastinación académica y los factores a los que se atribuye dicho fenómeno en estudiantes universitarios de la carrera de Psicología pertenecientes a la Facultad de Psicología y a la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Se trabajó con un total de 100 participantes, 50 de cada facultad. Los resultados obtenidos señalan que, los niveles de procrastinación problemática son más altos en la FES Zaragoza que en la Facultad de Psicología. Sin embargo, en la categoría de procrastinación media, los niveles son similares y no hay diferencia significativa. También se describe que el factor predominante en la postergación de tareas en la Facultad de Psicología se refiere a las características de la tarea, mientras que en la FES Zaragoza se atribuye al factor de personalidad en su mayoría. en el que se incluye el estrés, ansiedad o perfeccionismo.

Palabras clave: procrastinación, universitarios, Psicología, atribución, percepción.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La vida universitaria se caracteriza por ser un periodo sumamente competitivo debido a las constantes exigencias académicas. Esta experiencia significa, para los estudiantes, la primera evaluación entre sus proyectos y la expectativa de la realidad; así pues, los hábitos y/o estrategias que adopten definirán el éxito o fracaso universitario. (Furlán, Heredia, Piemontesi y Sánchez 2010).

Natividad (2014) considera que la procrastinación es un comportamiento auto limitante que conlleva a la pérdida del tiempo, incremento de estrés y un bajo rendimiento académico. La procrastinación implica que la persona ha planificado realizar la tarea en cierto tiempo y que por diferentes motivos no ha llegado a concluir por lo que evidenciamos que sí hubo planificación de tareas más no la ejecución de estas.

Un estudio de Stead, Shanahan y Neufeld, citado en Guzmán (2014) indica que, “[...] las personas que procrastinan tienden a sufrir más estrés y presentan un déficit en su salud mental en general [...]”. Estos autores consideran que la procrastinación genera secuelas negativas como el estrés, malestar general, etc.

MARCO TEÓRICO

La procrastinación se relaciona con la falta de organización, autocontrol y capacidad de planificación.

Guzmán (2014), tienen en cuenta dos elementos importantes como base de la procrastinación:

A. La distribución temporal de refuerzos y castigos. La distribución y grado de contingencia de los refuerzos, castigos y tareas están estrechamente relacionados. Por ejemplo, mientras más lejos esté una fecha límite para la entrega de un trabajo, es más probable que la persona busque un refuerzo inmediato y se distraiga con tareas más placenteras.

B. Reacción aversiva frente a la tarea. Es el grado de disgusto de realizar una tarea. Las cogniciones que se generan en este caso es que estas son desagradables, aburridas y poco interesantes.

De acuerdo a Ferrari, J; Johnson, J & McCown, W. (1995), existen tres tipos de procrastinadores:

A. Procrastinador tipo arousal: A diferencia de la mayoría, el individuo clasificado como arousal, busca obtener las sensaciones de procrastinar. Los procrastinadores de este tipo tienden a tener cogniciones como: “yo trabajo mejor bajo presión”.

B. Procrastinador tipo evitativo: En esta clasificación, la persona evita enfrentarse a la tarea debido a una falta de motivación. Cabe señalar que

1.- Estudiante de la licenciatura en Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM. Ha presentado ponencias en el VIII Congreso Estudiantil y III Congreso Internacional de Investigación en Psicología, el III Congreso Internacional de Psicología de la FES Zaragoza, el XXIX Foro de Psicología Educativa y en la II Jornada de Investigación y Práctica Conductual de la FES Iztacala, bajo la línea de investigación de la Psicología Educativa a nivel secundaria y universidad. Además de una publicación en la Revista Vertientes

2.-Estudiante de la licenciatura en Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM. Ha presentado ponencias en el VIII Congreso Estudiantil y III Congreso Internacional de Investigación en Psicología, III Congreso Internacional de Psicología de la FES Zaragoza y en el XXIX Foro de Psicología Educativa, bajo la línea de investigación de la Psicología Educativa a nivel universidad. Cuenta también con una publicación en la Revista Vertientes titulada Las Habilidades Sociales en Universitarios, una Perspectiva de Género. investigaciónfz1@gmail.com

algunas tareas son evitadas de una manera intrínseca, otras lo son por el miedo a fracasar. Se evidencia el miedo a enfrentarse a las propias limitaciones. La persona se autoevalúa, por temor a exponer sus propias debilidades evita realizar la tarea; provocando una sintomatología desagradable.

C. Procrastinador tipo decisional: Lo que la persona pospone es la decisión de comenzar la tarea; a diferencia de los procrastinadores anteriores que eran más que todo de tipo conductuales. Esta personalidad tiene elementos como miedo al riesgo, baja responsabilidad, ansiedad, bajas habilidades interpersonales e incertidumbre sobre la calidad del propio desempeño.

Una de las teorías que explica el hábito de procrastinar es la *Teoría de la Motivación Temporal (TMT)*, la cual es una teoría propuesta por Steel y König citado en Essen, T. & Schouwenburg H. (2015), donde unen a la teoría motivacional con las teorías económicas, expresándola con la siguiente fórmula:

$$\text{Motivación} = \frac{\text{Expectativa} \times \text{Valor}}{1 + \text{Impulsividad} \times \text{Retraso}}$$

Los factores son:

- Motivación / utilidad: referida al impulso para poder iniciar una tarea. En la procrastinación existe una motivación baja.
- Expectativa: referida a la esperanza que tenemos de realizar con éxito una tarea; vale decir, la creencia de autoeficacia. En la procrastinación existe una expectativa de fracaso.
- Valor: referida a la importancia que le otorgamos a la tarea. Si este es mínimo, crece la posibilidad de procrastinar.
- Impulsividad: referida al acto de posponer la iniciación de la tarea. En la procrastinación, no se realiza la tarea por diferentes motivos.
- Retraso: referida al tiempo necesario para la ejecución de la tarea tanto antes (el tiempo que tuvimos que haber invertido) como después (tiempo necesario para completarla).

Entonces, para no procrastinar se debe tener en cuenta una “motivación” alta, seguida de una “expectativa” de éxito con un “valor” suficiente para iniciar la tarea; así como no contar con la “impulsividad” de dejarla de lado y organizar el “retraso”.

Para Rothblum, Solomon y Murakami (1986) consideran que la procrastinación académica está significativamente relacionada con el estrés personal y la salud física en estudiantes universitarios.

Las estrategias de estudio, como el uso de horarios o planificaciones para la presentación de trabajos, sirven de apoyo para el desarrollo de un afrontamiento adecuado durante la vida universitaria; por lo cual, se espera que los universitarios puedan hacer uso de estas para evitar el fracaso académico. Ahora bien, en este contexto, es de importancia investigar sobre las variables que podrían influir significativamente en la vida universitaria de cada alumno.

Schraw, Wadkins Y Olafson (2007), sostienen que los orígenes de la procrastinación académica se encontrarían en la(s):

- Singularidad del sujeto: referido al nivel de interés personal, capacidad de organización.
- Características del profesor: referido a los docentes, modo de trabajo.
- Características de la tarea: referido a lo que sabe el alumno acerca de la misma.

Un estudio con alumnado de la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Nacional Autónoma de México, donde se obtuvo que el 100% de los estudiantes muestra procrastinación académica.

Sólo el 4% afirmó nunca cuando tiene una tarea, normalmente lo deja para el último, 8% afirmó siempre se prepara por adelantado para los exámenes. El 14% siempre cuando le asignan lecturas, las lee la noche anterior. El 8% siempre revisa las lecturas el mismo día de la clase. El 30% siempre cuando tiene problema para entender algo busca ayuda. El 36% siempre trata de completar el trabajo asignado lo más pronto posible, el 6% siempre disfruta del desafío que le significa la espera del último minuto para completar una tarea (Alba y Hernández, 2013).

En la investigación titulada *Representaciones mentales sobre la procrastinación en estudiantes de Psicología de la UNMSM*, se evidencia que los estudiantes perciben la procrastinación como una postergación, identificando entre sus principales causas la baja motivación intrínseca por la tarea y la inadecuada planificación del tiempo, estas causas están relacionadas con las dificultades para el cambio de una actitud procrastinadora a una no procrastinadora. Asimismo, señalaron que estas generan consecuencias, tales como: malestar subjetivo por la falta de tiempo, pensamientos irracionales y estrés. Además, se identifican factores de riesgo como la presencia de distractores que refuerzan la conducta de postergar las actividades por otras más agradables (Paz, Aranda, Navarro, Delgado y Sayas, 2014).

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Existe relación entre la procrastinación académica que reportan los estudiantes de la carrera de psicología y su rendimiento académico desde la perspectiva de los estudiantes?

JUSTIFICACIÓN

El contexto universitario significa una serie de cambios que conllevan a conductas recurrentes como lo es la procrastinación, por lo cual observar y estudiar el fenómeno de la procrastinación en dicho contexto resulta de suma importancia. La presente investigación busca ayudar a estudiar, de manera más profunda, dicho fenómeno debido a que es un tema que recién comienza a investigarse y por ello, la información actual es escasa.

El presente estudio determinará la correlación entre la procrastinación académica y el rendimiento académico, siendo esta información útil para los docentes universitarios ya que los acerca a entender el fenómeno de procrastinación en el ámbito universitario. Así mismo, permite observar si la población estudiada es susceptible o no al fenómeno de procrastinación. De esta manera los docentes, pedagogos, psicólogos y profesionales afines comenzarán a interpretar la conducta de los estudiantes universitarios desde un punto de vista diferente.

Objetivo general: Determinar si existe una relación, positiva o negativa, entre la procrastinación académica y la facultad a la que pertenecen los estudiantes de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Objetivos específicos:

- Conocer prevalencia procrastinación académica que reportan los estudiantes de Psicología mediante la Escala de Procrastinación Académica de Busko (1998) y la Escala de Procrastinación de Clarry Lay (1986).
- Detallar el principal motivo por el cual tienden a procrastinar los universitarios y cómo sienten que esto repercute en su rendimiento académico mediante un cuestionario de preguntas abiertas de elaboración propia.
- Comparar los resultados obtenidos por los estudiantes pertenecientes a la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza y los de los estudiantes de la Facultad de Psicología en Ciudad Universitaria.

MÉTODO

- **Diseño:** Experimental de corte transversal y descriptivo.
- **Participantes:** 100 estudiantes de la licenciatura de Psicología: 50 pertenecientes a la Facultad de Psicología y 50 de la FESZ.
- **Muestreo:** El muestreo fue accidental.
- **Escenario:** Pasillos y áreas comunes de ambos campus, Ciudad Universitaria y FESZ.
- **Instrumentos y materiales:**
 1. Carta de consentimiento informado.
 2. Escala de Procrastinación Académica (EPA) de Busko de 1998.
 3. Escala de Procrastinación General de Clarry Lay (EPG) de 1986 modificada.
 4. Cuestionario de Percepción de Procrastinación (CPP), de elaboración propia (2019).
 5. Bolígrafos con tinta negra.

Procedimiento:

Se hizo la invitación a los estudiantes de Psicología a participar en la investigación, para lo cual se extenderá una carta de consentimiento informado con el fin de asegurar la confidencialidad de los datos proporcionados y el uso estadístico de los mismos. Posteriormente se les realizó entrega de un ejemplar de la EPA, EPG y del Cuestionario de Percepción de Procrastinación, así como también un bolígrafo con tinta negra. Después se elaboró una base de datos para el análisis de los resultados.

RESULTADOS

Con lo que respecta a los índices de procrastinación académica de los estudiantes de la Facultad de Psicología, para lo cual se identificaron 3 categorías: baja, media y problemática. Con base en esto, se obtuvo que 12 estudiantes se encuentran en la categoría de problemática, 37 en la categoría media y 1 en la baja (Fig. 1). Mientras que los estudiantes de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza reportan que 7 están en la categoría de procrastinación problemática, 43 en media y ninguno en baja (Fig. 2).

EPA FACULTAD DE PSICOLOGÍA

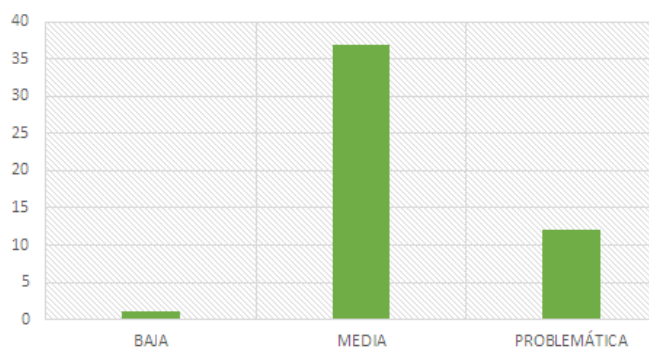


Fig. 1 Se describe la cantidad de estudiantes de la Facultad de Psicología que pertenece a cada categoría de la procrastinación académica.

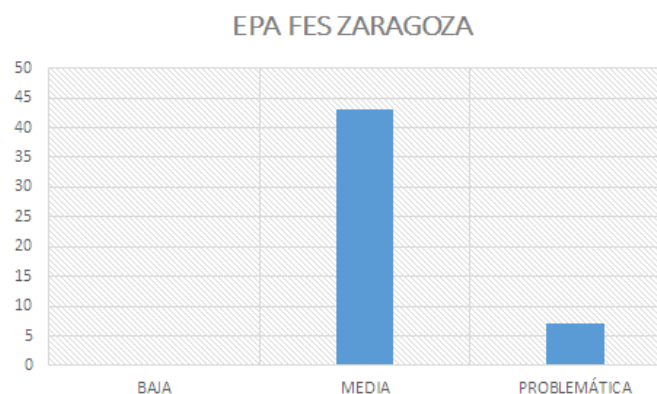


Fig. 2 Se describe la cantidad de estudiantes de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, asignados a una de tres categorías

En la Escala de Procrastinación General de Clarry Lay, obtuvimos que los estudiantes de la Facultad de Psicología se distribuyen de la siguiente forma: 21 en procrastinación problemática, 29 en media y ninguno

en baja (Fig 3). Por otro lado, los universitarios de la FES Zaragoza se distribuyen: 28 en problemática, 20 en media y 2 en baja (Fig. 4).

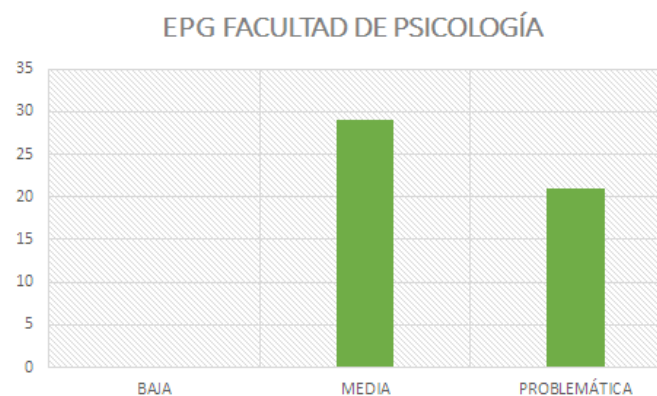


Fig. 3 Se muestran las clasificaciones de los estudiantes de la Facultad de Psicología con respecto a sus resultados en la Escala de Procrastinación General de Clarry Lay.

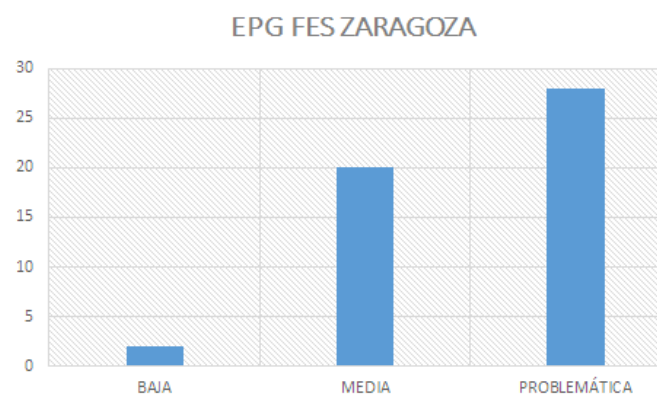


Fig. 4 Se muestran las clasificaciones de los estudiantes de la FES Zaragoza con respecto a sus resultados en la Escala de Procrastinación General de Clarry Lay.

Finalmente se presenta una comparación de los resultados obtenidos en ambas escalas, divididos por la facultad de procedencia de los universitarios, donde

F.P. se refiere a la Facultad de Psicología y FESZ a la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.

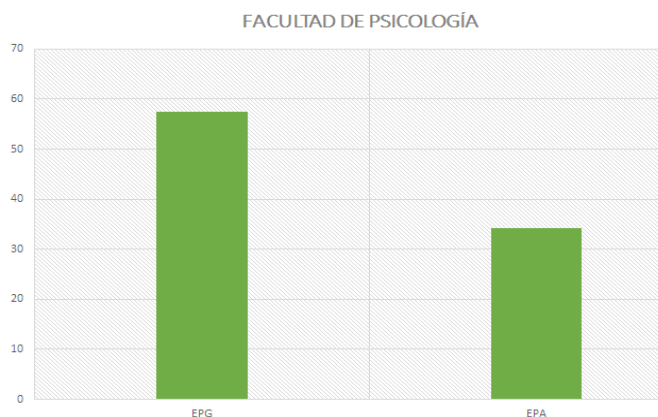


Fig. 5 Se observa que existen niveles más altos de prevalencia en la Escala de Procrastinación General que en la de Procrastinación Académica, en promedio el puntaje es de 57.4, lo que entra en la categoría de procrastinación media, mientras que en la Escala de Procrastinación Académica el promedio es de 34.2, entrando también en la categoría media.

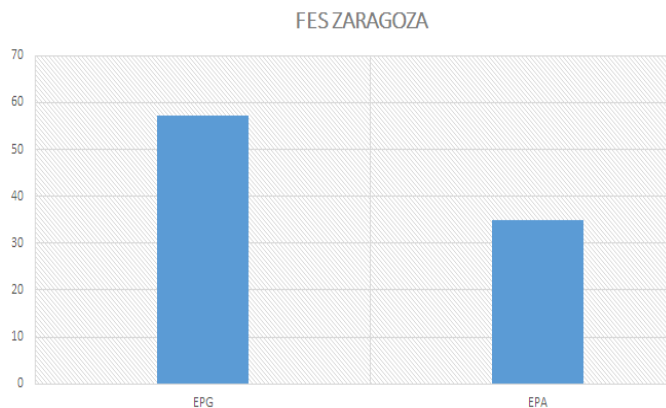


Fig. 6 Se expresa en el histograma la prevalencia en los niveles de Procrastinación Académica y Procrastinación General, según los resultados obtenidos en las escalas aplicadas.

CONCLUSIONES

Los resultados encontrados con respecto a la procrastinación académica nos llevaron a rechazar la hipótesis planteada al inicio de la investigación, debido a que los niveles de procrastinación problemática son más altos en la FES Zaragoza que en la Facultad de Psicología. Sin embargo, en la categoría de procrastinación media, los niveles son similares.

Por otra parte, los resultados de la Escala de Procrastinación General indican que es más problemática entre los participantes de psicología de la FES Zaragoza en comparación con los que pertenecen a la Facultad de Psicología.

Los objetivos de la investigación fueron cubiertos con lo que corresponde a la identificación de factores a los que se atribuye la procrastinación, los sentimientos negativos al postergar actividades académicas y las afectaciones que los estudiantes perciben que tiene sobre su rendimiento académico, brindando elementos que son útiles para los docentes, pedagogos, psicólogos y profesionales afines relacionados a la formación de los universitarios

con la finalidad de crear estrategias que les permitan mejorar su desempeño escolar, disminuir los niveles de prevalencia del fenómeno de procrastinación, así como las repercusiones en su salud física y mental.

La utilidad que puede darse a los resultados empleados en el caso de la Facultad de Psicología es tomar en cuenta las características de las tareas que se dejan a los estudiantes, así como también una modificación al plan de estudios tomando en cuenta las propuestas de los universitarios. Por otra parte, en el caso de la FES Zaragoza, se propone trabajar sobre la mejora de hábitos de estudio, así como en la organización de actividades a realizar por día, además de otras estrategias que permitan disminuir la presencia del fenómeno de postergación.

DISCUSIÓN

Retomando el argumento de Rothblum, Solomon y Murakami (1986) sobre que, la procrastinación académica está significativamente relacionada con el estrés personal y la salud física en estudiantes universitarios,

lo podemos ver reflejado en los motivos de procrastinación de los estudiantes de la FES Zaragoza, ya que la mayoría de los estudiantes atribuyen la postergación de sus actividades académicas a factores personales como son el estrés y la ansiedad, principalmente. Mientras que, en la Facultad de Psicología los motivos de postergación se inclinan más al aspecto de la tarea y sus características.

Además de que también apoyan los resultados obtenidos por la investigación titulada Representaciones mentales sobre la procrastinación en estudiantes de Psicología de la UNMSM, donde se evidencia que los estudiantes perciben la procrastinación como una postergación, identificando entre sus principales causas la baja motivación intrínseca por la tarea y la inadecuada planificación del tiempo, estas causas están relacionadas con las dificultades para el cambio de una actitud procrastinadora a un no procrastinadora. Asimismo, señalaron que estas generan consecuencias, tales como: malestar subjetivo por la falta de tiempo, pensamientos irracionales y estrés. Además, se identifican factores de riesgo como la presencia de distractores que refuerzan la conducta de postergar las actividades por otras más agradables (Paz, Aranda, Navarro, Delgado y Sayas, 2014).

Otro aspecto que cabe rescatar en los hallazgos de la investigación son las características de las tareas que se encomiendan a los estudiantes, pues resultan ser poco atractivas, difíciles de comprender y realizar, o se les encuentra poca utilidad para su vida profesional, por lo que se recomienda tomar en cuenta las estrategias de aprendizaje de los estudiantes en el momento en el que se designen las tareas, para que los conocimientos que deban adquirir sean aprovechados y aplicados como se espera en el ámbito escolar y posteriormente en el laboral.

Recomendaciones para investigaciones futuras:

- Ampliación de la muestra de estudiantes incluyendo a la Facultad de Estudios Superiores Iztacala y otros planteles de universidades privadas.
- Extensión del cuestionario abierto para identificar más factores específicos que propician el aumento de este fenómeno de estudio.
- Tomar en cuenta otras carreras del área de fsi-comatemática, ciencias sociales, ciencias biológicas y de la salud y de artes y humanidades, con el fin de mejorar el desempeño escolar y su vida personal.
- Diseñar un estudio con niveles de educación básicos como secundaria y preparatoria, para saber si los factores de procrastinación son diferentes a los de los universitarios y de este modo, poder abordarlos con los profesionales a fines.

REFERENCIAS:

- Alba, A. y Hernández, J. (2013). Procrastinación académica en estudiantes de la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia, UNAM. IV Congreso Nacional de Tecnología Aplicada a Ciencias de la Salud. Recuperado el 06/05/2019 de https://www.optica.inaoep.mx/~tecnologia_salud/2013/1/memorias/carteles/MyT2013_47_E.pdf
- Essen, T. y Schouwenburg H. (2015). Hazlo ahora. España: Ediciones Pirámide.
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (1995). Procrastination and task avoidance: theory, research, and treatment. New York: Springer Science+Business Media.
- Furlan, L. A., Sánchez, J., Heredia, D., Piemontesi, S., & Illbele, A. (2010). Estrategias de aprendizaje y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 5(12), 117-123.
- Guzmán, D. (2014). Procrastinación, una mirada clínica. Barcelona: Máster de Psicología Clínica y de la Salud, Universidad de Barcelona.
- Marquina-Luján, R. J., Gomez-Vargas, L., Salas-Herrera, C., Santibañez-Gihua, S., y Rumiche-Prieto, R. (2015). Procrastinación en alumnos universitarios de Lima Metropolitana. Lima: Facultad de Obstetricia y Enfermería, Universidad de San Martín de Porres. Recuperado el 08/04/2019 de <http://www.aulavirtualusmp.pe/ojs/index.php/rpoe/article/viewFile/747/585>
- Natividad, L. A. (2014). Análisis de la procrastinación en estudiantes universitarios. Tesis doctoral. Valencia: Facultat de Psicologia, Universitat de València.
- Paz, A., Aranda, R., Navarro, M., Delgado, M. y Sayas, Y. (2014). Representaciones mentales sobre la procrastinación en estudiantes de psicología de la UNMSM. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 17 (3).
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33(4), 387-394.
- Sánchez-Hernández, A. M. (2010). Procrastinación académica: un problema en la vida universitaria. *Studiositas*, 5(2), 87-94.
- Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: a grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 12-25.

Validación del instrumento EDINA para la medición de la autoestima en niños mexicanos.

María Fernanda Mendoza Esperanza¹

Miguel Ángel Jiménez Villegas²

Rubén Lara Piña³

Resumen: El presente trabajo tiene como finalidad la validación de una prueba de autoestima que facilite tanto al niño como al aplicador; para uno la respuesta y para el otro la aproximación a la certeza de lo que se va a evaluar. La escuela es el primer contexto de socialización al que se enfrentan los niños (exceptuando la familia). En él, les surge la posibilidad y la necesidad de relacionarse tanto con sus iguales como con otros adultos. Por lo que, la autoestima influye en la capacidad de establecer relaciones sociales de manera saludable y equilibrada. La autoestima se define como lo que cada persona siente por sí misma, su juicio general acerca de sí. Expresa una actitud de aprobación o desaprobación (alta o baja autoestima) e indica en qué medida el individuo se siente capaz, digno y exitoso. Es, pues, un juicio personal que se expresa en las actitudes del individuo hacia sí mismo. Se cree necesario tener una herramienta que nos ayude a entender a la población que asiste a la escuela y que, de alguna forma, el desempeño académico está ligado a los problemas de autoestima que se presume puedan tener, por lo que en esta investigación se validó un instrumento (EDINA) que previamente Serrano (2015) ya había elaborado y validado para población infantil en España.

PRESENTACIÓN

Una de las determinantes, poco mencionadas, en el ámbito del contexto escolar, específicamente el contexto áulico, es sin lugar a duda la autoestima de los miembros de cada grupo escolar; en este caso específicamente en niños que se encuentran situados en la segunda infancia, de manera específica en primero y segundo de primaria.

Segunda infancia

El presente trabajo se enfoca en el periodo de la infancia dividiéndola en dos partes, primera y segunda infancia. Muchos son los teóricos que manejan diversos periodos de tiempo para dividir la primera y la segunda infancia; para la Organización de los Estados Americanos (OEA, 2010), la primera infancia ocurre desde el nacimiento hasta los ocho años de edad, sin embargo, se abordará según Craig (1997), en donde la primera infancia abarca de los dos a los seis años, mientras que la segunda infancia comprende de los seis a los doce años. Los infantes durante la segunda infancia se caracterizan por tener una estatura, fuerza y peso mayores, así como por el desarrollo de sus capacidades activas como lo son el pensamiento, las emociones, entre otros (Papalia, 2004).

Esta etapa se sitúa en un momento decisivo de la vida, puesto que en esta fase se adquieren conocimientos y experiencias esenciales para el desarrollo de sus capacidades como seres humanos. Dentro de las principales bases para el desarrollo se encuentra el aprendizaje, el juego y el autodescubrimiento.

Respecto al aprendizaje, se fortalecerá la capacidad de adquisición y procesamiento de conocimientos. En el juego se promoverán reglas, se estimulará la organización, el autocontrol y se dará mayor importancia a las normas y sentido de justicia, además, se mejorará la motricidad, reflejos e inteligencia, así como la interacción y habilidades sociales. El autodescubrimiento se presenta en la consolidación de la capacidad para relacionarse, reconociendo y ejecutando sistemas de valores, como lo es el respeto y la empatía (Unicef, 2005).

En la segunda infancia se diferencian e integran distintos aspectos de la realidad. En el desarrollo psicosocial es notable como los infantes procuran aprender habilidades que pueden ser valoradas dentro de su grupo. Se exponen a un ambiente de mayor exigencia por lo que se va construyendo la percepción de eficacia, exposición a contextos sociales nuevos y su evaluación puede tener como consecuencias (Begoña y Delgado, 2008).

Según Berger (2007), la segunda infancia se caracteriza psicológicamente porque el niño interioriza la significación de las normas. Hasta los siete años, el niño acepta incondicionalmente las normas que sus padres le han impuesto, a partir de esta edad comienzan a interactuar en nuevos y mayores contextos sociales en los que comenzará a darse cuenta de que las otras personas, especialmente los adultos, comparten también muchas de estas normas o valores.

1.-Licenciada en Psicología por la Facultad de Estudios superiores Zaragoza UNAM, Apoyo en diseño de programas académicos en el Departamento de Educación Continua y Avales Académicos de la FES Zaragoza.

2.-Licenciado en Psicología por la Facultad de Estudios superiores Zaragoza UNAM, Maestro en desarrollo Educativo por la Universidad Pedagógica, villegasvil@gmail.com

3.- profesor de psicología educativa FES Zaragoza UNAM Nacional, profesor en la Carrera de Psicología en Facultad de Estudios superiores Zaragoza UNAM.

En cuanto a la comprensión y la regulación de sus emociones, es uno de los avances clave de la segunda infancia (Dennis, 2006). Los niños que pueden comprender sus emociones son más capaces de controlar la manera en que las demuestra y de ser sensibles a los sentimientos de los demás (Garner y Power, 1996). La autorregulación emocional ayuda a los niños a guiar su comportamiento (Laible y Thomson, 1998) y contribuye a su capacidad para llevarse bien con otras personas (Denham et al., 2003).

Autoestima

Los primeros años de vida del niño constituyen un periodo importante de desarrollo y evolución, ya que, aquí se estructuran y afianzan elementos fundamentales para el desarrollo de la personalidad, que, de una u otra manera, se reflejan en los procesos de socialización; uno de estos elementos es la autoestima (Campo, 2014), la cual puede definirse de acuerdo con Constantino y Ecurra (2006) como la confianza en nuestra capacidad de pensar, en nuestra capacidad de enfrentarnos a los desafíos básicos de la vida y la confianza de nuestro derecho a triunfar y a ser felices.

Siguiendo a Giménez, Cortés y Loaeza (2003) mencionan además la actitud positiva o negativa que se tiene de uno mismo, el grado de satisfacción con uno mismo y el sentimiento de valía personal percibido al compararse con los demás; este juicio afecta la manera en que el individuo se relaciona o desenvuelve en distintas esferas como la familiar, la social y la académica, entre otras.

Así mismo, para Moreno, Ángel, Castañeda, Castelblanco, López y Medina (2011), la autoestima se puede entender como un indicador del desarrollo personal fundado en la valoración, positiva o neutral, que cada persona hace de sus características cognitivas, físicas y psicológicas, construida a partir de la opinión que cada persona tiene sobre sí misma, el desarrollo de la autoestima es esencial en el proceso de formación y crecimiento de cada individuo.

En la escuela, los investigadores han señalado muchas de las dimensiones relacionales en las que se inician los alumnos, como la negociación, compromisos o conformidad; se han estudiado las habilidades sociales necesarias para que se dé una relación de amistad entre dos personas, así como el liderazgo, la popularidad, el rechazo que sufren algunos niños, etc.

La autoestima, aunque tiene características y actitudes del interior de la persona, se manifiesta de forma social, de esta forma se puede entender como la capacidad de reconocer las propias capacidades y habilidades, asumir conscientemente las acciones y sus consecuencias, y por último aceptar, reconocer y apreciar la valía e importancia de nosotros y de los demás (Moreno, Ángel, Castañeda, Castelblanco, López y

Medina, 2011). Giménez, Cortés y Loaeza, (2003) hablan de esta valía, también llamada auto-afecto, que incluyen, auto-valor, auto-evaluación, auto-sentimiento, diciendo que dichos términos se utilizan para describir el valor que cada persona se da a sí misma: cuánto cree que vale, que grado de valía considera que posee.

La autoestima puede considerarse como un constructo tanto global como multidimensional, el primero se refiere a una cualidad generalizada que abarca todos los aspectos vitales del individuo, mientras que la segunda aproximación se refiere a aspectos específicos del sí mismo, pudiendo dividirse en autoestima de rendimiento social y física, sentimientos de capacidad personal y en otras dimensiones dependiendo del enfoque que se adopte (Vargas y Oros, 2011).

Así mismo la autoestima está relacionada con varios conceptos, Gastón de Mézerville en 2004 (citado por Naranjo, 2007) considera a la autoestima según dos dimensiones complementarias; una actitudinal inferida integrada por la autoimagen, autovaloración y autoconfianza; y una dimensión *conductual observable* conformada por otros el autocontrol, la autoafirmación y la autorrealización.

Baja autoestima

En este sentido, las personas con autoestima baja lo manifiestan en cómo interpretan la realidad, distorsionan lo que perciben, se preocupan demasiado por la imagen que pueden emitir hacia los demás, sienten que en todo momento están siendo observadas y que todos les están prestando atención [personalización] y por eso se dan así mismas instrucciones acerca de cómo deben comportarse. Creen que los demás tienen sentimientos negativos hacia ellas [lectura de pensamiento-seguro piensan que soy amargado], cuando las personas les hacen algún halago o refieren hacia ellas sentimientos positivos no saben aceptarlos, esto es por la insatisfacción que sienten con ellas mismas (Castanyer, 2007).

De este modo, los niños que poseen dificultades de aprendizaje también tienen problemas de autoestima (Constantino y Ecurra, 2006). Ahora bien, es común que se piense que la autoestima mejora el rendimiento académico, pero también es válido pensar que este fenómeno va en ambas direcciones, es decir, que el rendimiento académico puede favorecer a la autoestima. Los alumnos que no cuentan con buenas calificaciones y tienen que mejorarlas se autoperciben con una autoestima baja (Navarro, Tomás y Oliver, 2006).

Test EDINA

El cuestionario EDINA elaborado por Antonio Serrano, Rosario Mérida, Carmen Tabernero (2014, 2015 Y 2016) Está conformado por diversos ítems de diferentes cuestionarios y escalas para la medición de la autoestima y autoconcepto, las respuestas a cada ítem están en los

parámetros de (sí, algunas veces, no), la versión original se conformó con 25 ítems a los cuales se le aplicó una revisión por expertos y un pilotaje de 241 niños entre 3 a 7 años.

Este cuestionario al ser realizado pretendía cubrir las características que no cubrían otros instrumentos como la sencillez en general de la prueba, vocabulario fácil de entender y acorde a las características sociales y culturales, preguntas y respuestas sencillas y un diseño atractivo. Para la validez de contenido se valoró conceptualmente los ítems, para la validez de comprensión se tomaron en cuenta sugerencias, dudas, etc., de los usuarios.

Se realizó una segunda versión más corta conformada por 21 ítems, con una muestra de 1.757 niños y niñas de la misma edad que en la primera versión, en esta última versión se da la instrucción de aplicar de 3 a 4 años de manera individual y de 5 a 7 años de forma colectiva. Esta prueba mide la autoestima global, corporal, personal, académica, social y familiar. El alfa de Cronbach quedó de .803, concluyendo fiabilidad en la prueba (Serrano, 2013).

Se efectuó un tercer análisis para constatar el efecto del sexo sobre los resultados, mostrando un efecto significativo del sexo sobre el rendimiento a favor de las niñas. Dado lo anterior, se analizó la relación entre autoestima global y dimensiones como la corporal, personal, social, académica y familiar, con los resultados académicos, dando un análisis de correlaciones bivariado, y encontrando un efecto positivo y significativo con la autoestima global, la dimensión corporal y la dimensión académica.

Dicho cuestionario de la segunda versión se constituye por ítems que presentan situaciones que se resuelven en positivo, por lo que, cuanto más alta sea la puntuación obtenida, será más alta la autoestima del niño o niña. En la valoración de las puntuaciones, una autoestima alta implica que la persona se valora de forma positiva, además numerosos estudios correlacionan ésta con la satisfacción personal de uno mismo, con las tareas que realiza y la relación que tiene con los demás. En cambio, una autoestima baja conlleva a que la persona no se considere capaz de afrontar de manera satisfactoria una tarea, se considere poco valiosa y perciba esto mismo de los demás.

METODOLOGÍA

Objetivo: Validar el instrumento EDINA para medir la autoestima en población infantil mexicana.

Justificación: La autoestima es un concepto estudiado en países extranjeros; Estados Unidos es el país donde se encuentran más instrumentos para su medición, sin embargo, en México es casi nula su existencia. La autoestima es un constructo difícil de estudiar por su complejidad, por todos los factores que

intervienen en ella y por lo variable de los resultados en las investigaciones, es un tema del que todas las personas hablan, pero poco conocen en realidad, en las clínicas psicológicas es común que lleguen adultos con problemas de autoestima, pero los infantes también son una población muy común para este problema, aunado a esto, la falta de instrumentos mexicanos aumenta la dificultad de su estudio, es por ello que es importante validar un instrumento para población infantil mexicana, partiendo del punto que si se puede evaluar desde temprana edad la autoestima se puede ayudar “a tiempo” los problemas que puede tener su mal desarrollo.

Viabilidad de la investigación: Para la presente investigación se buscará el apoyo de directivos de escuelas primarias para la aplicación del instrumento, a dichas escuelas se les entregarán los resultados encontrados sobre la autoestima de los niños para que cuenten con información acerca de este constructo de sus alumnos.

Consecuencias de la investigación: Con esta investigación se aportará un instrumento validado para los infantes mexicanos, abriendo camino para la investigación de la autoestima; así como apoyo para un diagnóstico de baja autoestima y con ello, la creación de posibles estrategias de intervención por parte de psicólogos, escuelas o padres.

Selección de muestra: Se utilizó un muestreo no aleatorio de oportunidad para la selección de ocho escuelas, las cuales cuatro de ellas fueron públicas y las cuatro restantes privadas. En las ocho escuelas se trabajó con niños de 6 a 7 años conformando una muestra de 303 niños los cuales se seleccionaron por medio de un muestreo aleatorio simple.

Procedimiento: 1. Se pidió permiso a los directivos de las escuelas para la realización de la investigación, así mismo, a las escuelas que pidieron la petición de padres se les mandó por medio de una circular el consentimiento informado.

2. Se seleccionaron las muestras de las escuelas y alumnos por los métodos de muestreo previamente mencionados.

3. Seguido de lo anterior se les aplicó el instrumento EDINA a los alumnos. Las instrucciones fueron que llenaran las casillas con los datos de su edad, sexo, grado, grupo y el nombre de su escuela, seguido de esto se les dieron las instrucciones que venían en el instrumento original de EDINA “vamos a hacer un juego, las respuestas no son buenas ni malas, tienes todo el tiempo para contestar, pero no lo pienses mucho, marca la carita según sea tu respuesta a la pregunta”. Se les explico los colores de las caritas y su significado, así mismo, se les dio la instrucción de hacerlo de manera individual y al tener alguna duda alzarán su mano para que los aplicadores fueran a su lugar. Cabe mencionar

que algunos alumnos mostraron dificultades para leer por lo cual fueron apoyados por los aplicadores.

4. A continuación los datos de los instrumentos se ingresaron en la base de datos del EDINA para sacar los resultados de la autoestima global, la corporal, académica, familiar, social y personal en el programa FileMaker Pro v.12. Los cuestionarios fueron aplicados a lápiz y papel para la rapidez de la aplicación y la falta de préstamo de equipos de cómputo en las escuelas, posteriormente se pasaron uno por uno al programa antes mencionado ya que este fue diseñado originalmente para aplicarse en forma digital.

5. Después los resultados del programa EDINA se agregarán a una base de datos del programa SPSS 20 para generar los datos estadísticos, su consistencia y la validación de EDINA para la población mexicana.

Variable: Autoestima

Diseño: Se tomó un diseño cuantitativo de tipo no experimental ya que para los fines de la presente investigación (validar EDINA para niños mexicanos) sólo es necesario medir la variable autoestima tal y como se da en su contexto.

Instrumento: Se tomó como referencia el cuestionario EDINA realizado por Antonio Serrano, Rosario Mérida, Carmen Tabernero (2013), el cual es de origen español, por lo que surgió la necesidad de validarlo para niños mexicanos. Se modificaron algunas palabras de los siguientes ítems para adaptarlas al habla mexicana (ver Tabla 1):

Tabla 1. Ítems modificados

Ítem	Oración original	Oración modificada
4	Lo paso bien con otros niños y niñas	Me la paso feliz con otros niños
7	En casa estoy muy contento o contenta	En casa me la paso feliz
13	Me gusta ir al colegio	Me gusta ir a la escuela
18	Me gustan las tareas del colegio	Me gustan las tareas de la escuela

El cuestionario EDINA fue creado originalmente para aplicarse en forma digital, pero se decidió aplicarlo en forma impresa por facilidad y rapidez de la aplicación debido a la falta de equipos de cómputo suficientes para la aplicación.

RESULTADOS

A través del análisis realizado se obtuvo un alfa de Cronbach de .855 lo que indica la fiabilidad del instrumento (ver Tabla 2). En la Tabla 2.1 y Tabla 2.2 se pueden observar los estadísticos (media y desviación típica) de cada ítem (p#) que conformaba el instrumento. Aplicando un análisis factorial con rotación varimax la prueba KMO dio como resultado .863 lo que implica que la relación entre las variables es notable como se puede observar en la Tabla 2.3

De acuerdo con la prueba T cuadrada de Hotelling (ver Tabla 2.4) la significancia fue de .000 lo cual con relación a la Varianza total explicada con un porcentaje de 49.372 indica que la prueba fue validada de manera factible. El fenómeno de la autoestima fue explicado con un 49.372 %.

Realizando la matriz de componentes rotados (ver Tabla 2.5) los resultados arrojaron que 4 ítems debían eliminarse, el ítem 9 y 19 se eliminan debido a que se repiten en dos dimensiones a la vez (el 9 se repite en la dimensión 4 y 5, el ítem 19 se repite en la dimensión 1 y 5), los ítems 1 y 14 se eliminan debido a que en la dimensión 5 quedan sólo dos factores y no se cumple la regla de los tres factores.

Tabla 2. Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
.852	.855	21

Tabla 2.1. Estadísticos de los elementos

	Media	Desviación típica	N
p1	2.74	.572	303
p2	2.68	.571	303
p3	2.50	.592	303
p4	2.64	.609	303
p5	2.71	.546	303
p6	2.63	.571	303
p7	2.70	.551	303
p8	2.64	.521	303
p9	2.61	.680	303
p10	2.61	.620	303
p11	2.53	.613	303
p12	2.56	.577	303
p13	2.67	.573	303
p14	2.56	.642	303
p15	2.66	.571	303
p16	2.81	.487	303
p17	2.57	.651	303
p18	2.61	.603	303
p19	2.62	.635	303
p20	2.62	.579	303
p21	2.55	.653	303

Tabla 2.2. Estadísticos de la escala

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
55.22	39.214	6.262	21

Tabla 2.3. Prueba KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.863
Chi-cuadrado aproximado		1413.544
Prueba de esfericidad de Bartlett	gl	210
	Sig.	.000

Tabla 2.4. Prueba T cuadrado de Hotelling

T-cuadrado de Hotelling	F	gl1	gl2	Sig.
150.224	7.039	20	283	.000

Tabla 2.5. Matriz de componentes rotados

	Componente				
	1	2	3	4	5
p6	.692				
p13	.664				
p16	.653				
p5	.546				
p18	.505				
p19	.472				.434
p8		.774			
p3		.593			
p11		.582			
p12		.535			
p20		.528			
p15			.638		
p21			.624		
p7			.541		
p10			.506		
p4				.732	
p17				.552	
p2				.510	
p9				.476	.431
p14					.717
p1					.413

Análisis de resultados

El EDINA original cuenta con 5 dimensiones las cuales son, autoestima corporal, personal, académica, social y familiar con un total de 21 ítems, sin embargo, al ser aplicado y realizando la validación en población mexicana se redujo a 4 dimensiones las cuales son personal, familiar-personal, corporal-académico-familiar y académico-familiar-personal con un total de 17 ítems, lo cual puede explicarse debido a las diferencias en cuanto al idioma o la cultura con la población española, así mismo podría ser por la importancia que le dan las personas a diferentes aspectos de su vida.

Por lo mencionado anteriormente sobre la reducción de ítems y de dimensiones, teóricamente cada dimensión se justificaría de la siguiente manera:

Dimensión PERSONAL

De acuerdo a Giménez, Cortés y Loaeza (2003) mencionan que la actitud positiva o negativa que se tiene de uno mismo (siendo lo personal), el grado de satisfacción con uno mismo y el sentimiento de valía personal percibido al compararse con los demás; afecta la manera en que el individuo se relaciona o desenvuelve en distintas esferas como la familiar, la social y la académica, entre otras.

Dimensión FAMILIAR-PERSONAL

La autoestima está relacionada con varios conceptos los cuales en 2004 Gastón de Mézerville (citado por Naranjo, 2007) se considera a la autoestima según dimensiones complementarias que se destacan para esta categoría.

Dimensión ACADÉMICO-FAMILIAR-PERSONAL

Anteriormente se explicó la categoría familiar-personal se aúna el aspecto académico. La autoestima está considerada ya como una variable indispensable para el aprendizaje. Por lo tanto, las relaciones sociales que los alumnos establecen con profesores y compañeros dentro del contexto escolar son un aspecto esencial tanto del proceso mismo de enseñanza como del propio desarrollo social, afectivo y cognitivo de los alumnos (Cava y Musito, 2003).

Dimensión CORPORAL-ACADÉMICO-FAMILIAR

Anteriormente se explicó la categoría académico-familiar y se aúna el aspecto corporal.

A través de un estudio realizado por Moreno, Ángel, Castañeda, Castelblanco, López y Medina (2011) se encontró que los niños presentaban un valor alto a su cuerpo indicando una aceptación de él a pesar de sus limitaciones y defectos, así mismo en el estatus escolar e intelectual, puntuaron específicamente en niveles medios y altos, indicando tener expectativas altas y reales de sí mismos o de sus padres garantizando su proyección futura y generando así, un paso más para la construcción de un buen nivel de autoestima.

Por otro lado, dado a que al hacer el análisis de matriz de componentes rotados se acomodaron las preguntas en diferentes dimensiones, por eso surgió la necesidad de cambiar la forma de calificación, por lo que se plantea calificar estas nuevas dimensiones sacando un promedio por cada dimensión tomando en cuenta sus respectivos ítems. Las nuevas dimensiones quedan con los siguientes ítems:

Dimensión Personal: P 3. Me la paso feliz con otros niños (social), P 14. Me río mucho (personal), P 1. Soy un niño o niño importante (personal).

Dimensión Familiar-Personal: P 12. Hablo mucho con mi familia (familiar), P 17 Me gusta dar muchos besitos (personal), P 6. En casa me la paso feliz (familiar) y P 8. Juego mucho en casa (familiar).

Dimensión Académico-Familiar-Personal: P 7. Hago bien mis trabajos de clase (académica), P 2. Mi maestro dice que trabajo bien (académica), P 9. Siempre entiendo lo que el maestro me pide que haga (académica), P.10 Siempre digo la verdad (personal), P 16. Me porto bien en casa (familiar).

Dimensión Corporal-Académico-Familiar: P 5. Me veo guapo o guapa (corporal), P 11. Me gusta ir a la escuela (académica), P 13. Soy una niña o niño limpio

(corporal), P 5. Mi familia me quiere mucho (familiar), P 15. Me gustan las tareas de la escuela (académica).

Para calificar la prueba se debe sacar la suma del puntaje de cada ítem con valor a cada respuesta (SI=3, ALGUNAS VECES=2 y NO=1), pudiéndose obtener las calificaciones de cada dimensión, así como la global, de acuerdo a la Tabla 3.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tabla 3. Calificación.

DIMENSIÓN	PUNTAJES		
	Baja	Media	Alta
Global	17-27	28-39	40-51
Personal	3-4	5-7	8-9
Familiar-Personal	4-6	7-9	10-12
Académico-Familiar-Personal	5-7	8-11	12-15
Corporal-Académico-Familiar	5-7	8-11	12-15

Los resultados permiten concluir que el instrumento EDINA cuenta con la validez suficiente para medir la autoestima en niños mexicanos con edades de entre seis y siete años, esto gracias al alfa de Cronbach de .855. Basándose en la teoría, el instrumento EDINA cumple con la evaluación multidimensional de la autoestima, midiendo la autoestima personal, la académica, la familiar y parte de la corporal como la social.

El instrumento quedó conformado por 17 ítems debido a que en la prueba de matriz de componentes rotados los ítems 1, 9, 14 y 19 debían ser eliminados, esto puede explicarse debido a que quizás existan diferencias entre la percepción de la autoestima con respecto a la población infantil española y la mexicana, ya que de acuerdo a los resultados obtenidos se observa que la población infantil mexicana, percibe que el aspecto social y corporal (con respecto a la dimensión marcada en el EDINA original) no es tan importante como para la población infantil española, dando prioridad a otras dimensiones (con respecto a las originales) como la académica, familiar y personal.

Sin embargo, se puede inferir que el aspecto social si está presente en las nuevas dimensiones y que es factor importante para la autoestima en la población infantil mexicana, ya que en aspectos académicos como familiares queda implícito el juego del factor social, ya que la interacción en estos dos ámbitos, así como en cualquier ámbito es social.

La autoestima personal quedó en una sola dimensión eliminando a la autoestima social, ya que esta última sólo contenía un ítem, por lo cual no puede ser incluida, sin embargo, como ya se ha mencionado anteriormente lo social está inmerso en otros ámbitos. La autoestima personal se refiere a la percepción que el individuo tiene respecto a sí mismo tomando en cuenta sus habilidades, capacidades e importancia ante los demás.

En cuanto a la dimensión familiar-personal se puede explicar la relación entre éstas, debido al método de crianza que influye positiva (mediante halagos, ayuda ante algún error y comunicación familiar) o negativamente (mediante un ambiente hostil, ridiculizaciones, humillaciones, desvalorizar sus sentimientos y sobreprotegerlo) en la percepción que tiene el niño sobre sí mismo. Se puede inferir que no existe relación con respecto a la dimensión personal hacia la familiar, ya que es la familia quien influye en la percepción personal del niño.

Respecto a la dimensión académico-familiar-personal, además del contexto familiar se debe tomar en cuenta el ámbito académico que también influye en la autoestima personal, ya que los maestros tienen un papel importante, pues son ellos quienes valoran los trabajos escolares, con quienes pasan una gran parte del día; en esto se debe tomar en cuenta el comportamiento que tienen los profesores hacia sus alumnos y la calidad en la comunicación. Por último, el aprovechamiento escolar puede influir positiva o negativamente en la autoestima del niño.

Para finalizar, en la dimensión corporal-académico-familiar, la relación entre ellas puede deberse a que las opiniones sobre nuestro físico, capacidades y cualidades corporales tanto de la familia como del ámbito académico influyen de manera benéfica o perjudicial en la autopercepción corporal del niño. Ahora bien, la autopercepción corporal del individuo puede afectar en las relaciones académicas y familiares ya que existe la posibilidad de que el niño no pueda socializar de manera adecuada afectando lazos afectivos en la familia; así como provocar una mala comunicación con profesores y un desempeño deficiente.

Con todo lo anterior se puede reafirmar que la autoestima es un constructo multidimensional, ya que en esta influyen diferentes contextos los cuales a su vez se ven influidos de manera multidireccional, llegando a una autoestima global.

Por otro lado, las variables extrañas que pudieron intervenir en los resultados son: que los alumnos en algunas ocasiones lo resolvían en parejas pudiéndose copiar las respuestas, por otro lado, la minoría de los alumnos tenía dificultades para leer la prueba, por lo que si los aplicadores no prestaban atención su ficiente dejaban las pruebas incompletas. Las pruebas

incompletas fueron eliminadas.

Pasando a los resultados, se puede decir que éstos confirman que el instrumento permite evaluar la autoestima en población infantil mexicana (ver Anexo A) pudiendo con ello prevenir e intervenir en este ámbito y, además, aportando un nuevo instrumento para la Psicología.

Para finalizar, se recomienda que en futuras aplicaciones haya una cantidad considerable de aplicadores al tamaño del grupo ya que los alumnos se encuentran en edad de tener dispersión de la atención pudiendo descuidar la prueba. Así mismo, se recomienda realizar más investigaciones con poblaciones mayores para dar otras explicaciones sobre las relaciones de las dimensiones.

REFERENCIAS

- Berger Stassen, K. (2007). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*, 7 edición, Madrid: Editorial Panorámica.
- Craig, J. (1997). *Desarrollo Psicológico*. México: Prentice Hall.
- Cava, M. y Musitu, G. (2003). Dificultades de integración social en el aula: relación con la autoestima y propuestas de intervención. *Información Psicológica*, 83, 60-68. Recuperado de <https://www.uv.es/lisis/mjesus/nformpsicolog.pdf>.
- Castanyer, O. (2007). Yo no valgo menos sugerencia cognitivo-humanistas para afrontar la culpa y la vergüenza. Madrid, España: Desclee De Brouwer.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., et al. (2003).
- Preschoolemotionalcmpmpetence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74, 238-256.
- Garner, P. W., & Power, T. G. (1996). Preschoolers' emotional control in the disappointment paradigm and its relation to temperament, emotional knowledge, and family expressiveness. *Child Development*, 67, 1406-1419.
- Giménez, C., Cortés C., & Loaeza, P. (2003). Confabilidad y validación con niños mexicanos de dos instrumentos que miden la autoestima. *Salud mental*, 26(4), 40. Recuperado de: <http://www.medigraphic.com/pdfs/salmen/sam-2003/sam034e.pdf>.

- Mérida, R., Serrano, A. y Tabernero, C. (2015). Diseño y validación de un cuestionario para la evaluación de la autoestima en la infancia. *Revista de Investigación Educativa*, 33 (1), 149-162.
- Moreno, J., Ángel, A., Castañeda, B., Castelblanco, P., López, N. y Medina, A. (2011). Autoestima en un grupo de niños de 8 a 11 años de un colegio público de la ciudad de Bogotá. *Psychologia. Avances de la disciplina*. 5(2), 155-162. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2972/297224105013.pdf>.
- Naranjo, M. (2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*. 7(3). 1-27. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/447/44770311.pdf>.
- Organización de los Estados Americanos (2010). *Primera infancia: una mirada desde la neuroeducación*. Perú: Cerebrum.
- Papalia, D.; Wendkos, S.; Duskin, R. (2004). *Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia*. México: McGraw-Hill.
- Serrano, A. (2014). *Diseño y validación de un cuestionario para medir la autoestima infantil. La relación entre autoestima, rendimiento académico y las variables sociodemográficas*. (Tesis Doctoral). Universidad de Córdoba, Córdoba.
- Serrano, A. (2015). La autoestima infantil fuente de satisfacción personal. *Diálogo Familia-Colegio*, 310, 29-36.
- Serrano-Muñoz, A., Mérida-Serrano, R., y Tabernero, C. (2015). Estudio de la autoestima infantil en función del sexo. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, (9), 98-115.
- Serrano, A., Mérida, R., y Tabernero, C. (2016). La autoestima infantil, la edad, el sexo y el nivel socioeconómico como predictores del rendimiento académico. *Revista de Investigación en Educación*, 14 (1), 2016, 33-66.
- Unicef (2005) *La edad escolar. Vigía de los derechos de la niñez mexicana*. 2 (1) pag. 1-15.
- Vargas, J. y Oros, L. (2011). *Parentalidad y autoestima de los hijos: Una revisión sobre la importancia del fortalecimiento familiar para el desarrollo infantil positivo*. Apuntes.

EDINA

CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DE LA AUTOESTIMA EN LA INFANCIA

NINA NINO

EDAD:..... GRADO:GRUPO:.....

ESCUELA:

INSTRUCCIONES:

Vamos a hacer un juego.

Las respuestas no son buenas ni malas.

Tienes todo el tiempo para contestar, pero no lo pienses mucho.

Marca la carita según sea tu respuesta a la pregunta:



SI



ALGUNAS
VECES



NO

EJEMPLO: CORRO MUCHO



SI



ALGUNAS
VECES



NO

1 SOY UN NIÑO O NIÑA IMPORTANTE  ☐ SI ☐ ALGUNAS VECES ☐ NO	2 MI MAESTRO O MAESTRA DICE QUE TRABAJO BIEN  ☐ SI ☐ ALGUNAS VECES ☐ NO	3 ME LA PASO FELIZ CON OTROS NIÑOS  ☐ SI ☐ ALGUNAS VECES ☐ NO
4 MI FAMILIA ME QUIERE MUCHO  ☐ SI ☐ ALGUNAS VECES ☐ NO	5 ME VEO GUAPO O GUAPA  ☐ SI ☐ ALGUNAS VECES ☐ NO	6 EN CASA ME LA PASO FELIZ  ☐ SI ☐ ALGUNAS VECES ☐ NO
7 HAGO BIEN MIS TRABAJOS DE CLASE  ☐ SI ☐ ALGUNAS VECES ☐ NO	8 JUEGO MUCHO EN CASA  ☐ SI ☐ ALGUNAS VECES ☐ NO	9 SIEMPRE ENTIENDO LO QUE EL MAESTRO O LA MAESTRA ME PIDE QUE HAGA  ☐ SI ☐ ALGUNAS VECES ☐ NO
10 SIEMPRE DIGO LA VERDAD  ☐ SI ☐ ALGUNAS VECES ☐ NO	11 ME GUSTA IR A LA ESCUELA  ☐ SI ☐ ALGUNAS VECES ☐ NO	12 HABLO MUCHO CON MI FAMILIA  ☐ SI ☐ ALGUNAS VECES ☐ NO

13

SOY UN NIÑO LIMPIO O UNA NIÑA LIMPIA



☐ SI

☐ ALGUNAS VECES

☐ NO

14

ME RÍO MUCHO



☐ SI

☐ ALGUNAS VECES

☐ NO

15

ME GUSTAN LAS TAREAS DE LA ESCUELA



☐ SI

☐ ALGUNAS VECES

☐ NO

16

ME PORTO BIEN EN CASA



☐ SI

☐ ALGUNAS VECES

☐ NO

17

ME GUSTA DAR MUCHOS BESITOS



☐ SI

☐ ALGUNAS VECES

☐ NO

ESO HA SIDO TODO

¡GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN!