

Psicología Educativa

(RMPE)

Volumen III

Número 1

enero-diciembre 2015

México



ejemplar: \$120 (\$7 USD)

<http://www.psicol.unam.mx/psicologiaeducativa/>



DIRECTORIO
FUNDACIÓN DOCTORA
SILVIA MACOTELA

Rodolfo E. Gutiérrez Martínez
PRESIDENTE

Rosa del Carmen Flores Macías
SECRETARIA

María Estela Jiménez Hernández
TESORERA

COORDINADORA
DE INVESTIGACIÓN

Roxanna Pastor Fasquelle
COORDINADORA
DE ENSEÑANZA

Hortensia García Vigil
COORDINADORA
DE SERVICIOS A LA COMUNIDAD

Benilde García Cabrero
COORDINADORA
DE RECONOCIMIENTOS

Lizbeth O. Vega Pérez
EDITORA GENERAL DE
PSICOLOGÍA EDUCATIVA

DIRECTORIO
PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Lizbeth O. Vega Pérez
EDITORAGENERAL

Esperanza Guarneros Reyes Miguel
Ángel Montes de Oca Hernández
EDITORES ASOCIADOS

Cuahtémoc Jiménez Pérez
EDITOR TÉCNICO

Enrique Ruiz Hernández
CORRECCIÓN

PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Cubículo E, 2° piso, Edificio E (Posgrado).
Facultad de Psicología, Universidad
Nacional Autónoma de México. Av.
Universidad 3004. Colonia Copilco
Universidad. México, D.F., C.P. 04510.
México. Tel. (+52) 55 5622 8222, ext.
#41234. rmdepsiceducativa@gmail.com

Psicología Educativa

COMITÉ EDITORIAL
PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Aldo Bazán Ramírez
Facultad de Psicología,
Universidad Autónoma del Estado de
Morelos. MÉXICO.

Arturo Silva Rodríguez
Facultad de Estudios Superiores Iztacala,
Universidad Nacional Autónoma de México.
MÉXICO.

Benilde García Cabrero
Facultad de Psicología,
Universidad Nacional Autónoma de México.
MÉXICO.

Carlos Santoyo Velasco
Facultad de Psicología,
Universidad Nacional Autónoma de México.
MÉXICO.

Edna Luna Serrano
Facultad de Psicología,
Universidad Autónoma de Baja California.
MÉXICO.

Eduardo Backhoff Escudero
Facultad de Psicología,
Universidad Autónoma de Baja California.
MÉXICO.

Emily Ito Sugiyama
Facultad de Psicología,
Universidad Nacional Autónoma de México.
MÉXICO.

Estela Jiménez Hernández
Facultad de Psicología,
Universidad Nacional Autónoma de México.
MÉXICO.

Florente López Rodríguez
Facultad de Psicología,
Universidad Nacional Autónoma de México.
MÉXICO.

Guadalupe Mares Cárdenas
Facultad de Estudios Superiores Iztacala,
Universidad Nacional Autónoma de México.
MÉXICO.

Ileana Seda Santana
Facultad de Psicología,
Universidad Nacional Autónoma de México.
MÉXICO.

Javier Aguilar Villalobos
Facultad de Psicología,
Universidad Nacional Autónoma de México.
MÉXICO.

José Luis Reyes González
Facultad de Psicología,
Universidad Nacional Autónoma de México.
MÉXICO.

Juan E. Jiménez
Facultad de Psicología,
Universidad de la Laguna.
ESPAÑA.

Juan José Sánchez Sosa
Facultad de Psicología,
Universidad Nacional Autónoma de México.
MÉXICO.

Laura Hernández Guzmán
Facultad de Psicología,
Universidad Nacional Autónoma de México.
MÉXICO.

Sandra Castañeda Figueiras
Facultad de Psicología,
Universidad Nacional Autónoma de México.
MÉXICO.

Serafín Mercado Domenech
Facultad de Psicología,
Universidad Nacional Autónoma de México.
MÉXICO.

Rodolfo Gutiérrez Martínez
Facultad de Psicología,
Universidad Nacional Autónoma de México.
MÉXICO.

Rosa del Carmen Flores Macías
Facultad de Psicología,
Universidad Nacional Autónoma de México.
MÉXICO.

Volumen 3, Número 1,
enero-diciembre 2015.

CONTENIDO (INDEX)

- Los juegos de los niños y su relación con las expresiones emocionales 5-13
The children's games and their relationship to the emotional expression
 Milagros **Damián-Díaz**
- Propiedades psicométricas del Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad 15-21
 ante Exámenes (IDASE) en universitarios de Lima
Psychometric properties of the Anxiety Inventory Test (AIT) in university students of Lima
 Graciela **Villegas G.**, Sergio **Domínguez L.**, Noemí **Sotelo L.**, Lidia **Sotelo L.**
- Efectividad de un programa de intervención educativa para la mejora 23-37
 del autoconcepto en el ámbito escolar
The effectiveness of an educational intervention program for improving the self-concept in schools
 Alberto **Salum-Fares**, Evelia **Reséndiz-Balderas**
- Impulsando prácticas educativas basadas-en-la-evidencia 39-46
Fostering evidence-based practices in educational settings
 Raquel **Cerdán**
- Escala Cognitiva para Evaluar Estrategias de Aprendizaje y Hábitos de Estudio 47-58
Cognitive Scale for the Assessment of Learning Strategies and Study Habits
 José **Moral-de-la-Rubia**, María Elena **Pacheco-Sánchez**
- Las teorías implícitas de los profesores de primaria, secundaria y bachillerato 59-71
 sobre la enseñanza y el aprendizaje
Elementary and High School Teachers' Implicit Theories on Teaching and Learning
 Rigoberto **León-Sánchez**
- Dificultades de inserción sociolaboral de los jóvenes contemporáneos: el *síndrome de Alicia* 73-85
Contemporary young people's difficulties of labour insertion: Alice's syndrome
 María de la Villa **Moral-Jiménez**, Raúl Alejandro **Gutiérrez-García**



Psicología Educativa

PSICOLOGÍA EDUCATIVA, Volumen 3, Número 1, enero-diciembre 2015, es publicación anual editada por la FUNDACIÓN DRA. SILVIA MACOTELA A.C., (Fortín 38, Col. San Jerónimo, México, D.F., C.P. 10400. Teléfono (+52) 55 5622 2324 (bajo los auspicios de la Facultad de Psicología de la UNAM)

<http://www.psicol.unam.mx/psicologiaeducativa>

E-mail: macotela@unam.mx

Para cualquier asunto relacionado con **PSICOLOGÍA EDUCATIVA**
dirigirse con la EDITORA RESPONSABLE:

DRA. LIZBETH O. VEGA PÉREZ
rmdepsiceducativa@gmail.com
lvega@unam.mx
Tel. (+52) 55 5622 8222 ext. #41234.

Reserva de Derechos al Uso Exclusivo del Título: No. 04-2015-061911443800-203, e-ISSN: 2448-6957, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor. Responsabel de la última actualización de este Número, Unidad de Redes, Informática y Desarrollo de Sistemas (URIDES), de la Facultad de Psicología, UNAM, Ing. Víctor Rafael Cisneros Ocampo, Facultad de Psicología, CU, UNAM, Ciudad de México, C.P. 04510. Fecha de última modificación: 15 Junio 2017.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Fundación Dra. Silvia Macotela A.C.

PSICOLOGÍA EDUCATIVA se encuentra indizada en:

Latindex

IRESIE

EDITORIAL

Presentamos con orgullo el tercer número de la
Psicología Educativa (RMPE)

La RMPE es un foro plural que posibilita la divulgación de la amplia gama de temas, perspectivas teóricas, enfoques y metodologías cultivadas en el campo de la Psicología Educativa. *Psicología Educativa* ofrece un espacio abierto para investigadores, profesionales y estudiosos del área de la Psicología Educativa, es publicada por la Fundación Dra. Silvia Macotela A.C., bajo los auspicios de la Facultad de Psicología de la UNAM. Este tercer número se edita después de un periodo en el que nuestra revista no pudo ser publicada en virtud de que se tuvieron algunos inconvenientes con el registro de la misma. Una vez solucionado este asunto damos inicio a la segunda época de la RMPE, en la que habrá continuidad en la aparición de la revista.

Este número incluye aportaciones de autores de diversas universidades del país y de Hispanoamérica, lo que es congruente con la misión de constituir un foro plural y un espacio abierto para investigadores, profesionales y estudiosos de la Psicología Educativa.

El artículo de Damián analiza la importancia del juego en el desarrollo emocional de los niños y las preferencias por sexo hacia este tipo de actividad, encontrando que las niñas prefieren más el juego en el que se representan roles familiares que los niños.

Villegas, Domínguez, Sotelo y Sotelo presentan los resultados de validez y confiabilidad de un instrumento que permite evaluar la ansiedad ante los exámenes en población universitaria, encontrando que es posible diferenciar y analizar por separado la ansiedad durante un examen y la ansiedad ante los exámenes, lo cual proporciona información útil si se quiere trabajar esta variable con estudiantes universitarios.

Salum y Reséndiz realizaron un programa de intervención para mejorar el autoconcepto de los estudiantes de secundaria. La utilidad de este tipo de programas es fundamental, ya que existe una gran cantidad de evidencia empírica acerca de la relación entre autoconcepto y el rendimiento académico, y por el autoconcepto por sí mismo. Si bien se obtuvieron efectos significativos en el autoconcepto de los estudiantes, los autores analizan las posibles causas de que ello no se reflejara de manera sustancial en el rendimiento académico.

Cerdán analiza la importancia de relacionar la evidencia empírica que sustenta a las prácticas educativas efectivas con el ejercicio profesional de la psicología y la formación de profesionales en psicología. La autora enfatiza la necesidad de relacionar los hallazgos de investigación con los programas de formación de docentes y profesionales de la psicología para el desarrollo de más y mejores competencias en los estudiantes.

Moral y Pacheco presentan los resultados de la validación de un instrumento para evaluar los estrategias, hábitos y actitudes hacia el estudio en una muestra de estudiantes universitarios. A través de un análisis factorial los autores obtuvieron nueve factores, ocho de ellos con buena consistencia interna y encontraron diferencias por sexo en la ejecución de los estudiantes. Sugieren realizar más estudios que permitan obtener más pruebas de la validez de la escala y obtener los percentiles correspondientes.

León Sánchez analiza las teorías implícitas de los profesores de educación básica (primaria, secundaria) y bachillerato al respecto de la enseñanza y el aprendizaje, encontrando que la mayoría de los profesores se basa en una teoría constructiva y que existe una correlación negativa entre esta y las teorías interpretativa y la directa. El autor concluye que los datos obtenidos corroboran lo encontrado en otras investigaciones y los presupuestos del modelo evolutivo-educativo.

Moral y Gutiérrez analizan las dificultades a que se enfrentan los egresados de las universidades para la inserción laboral, así como las variables relacionadas con las diversas trayectorias que siguen los jóvenes en este camino, con el fin de incidir en el desarrollo de políticas educativas y de formación para el empleo, a nivel institucional, que favorezcan este proceso.

Como puede observarse, las aportaciones de los autores que colaboran en este número inciden sobre una variedad de problemáticas de la psicología educativa, desde diversos enfoques y perspectivas. Consideramos que este contenido constituye una aportación valiosa para el desarrollo de nuestra disciplina.

Esperando que este número sea de utilidad para nuestros lectores...

Dra. Lizbeth Vega Pérez

Editora General de la

Revista Mexicana de Psicología Educativa

en la red se encuentra como:

"Psicología Educativa"

<http://www.psicol.unam.mx/psicologiaeducativa/>

Los juegos de los niños y su relación con las expresiones emocionales

The children's games and their relationship to the emotional expression

Milagros **Damián-Díaz**

correo electrónico (*e-mail*): mgmdd@servidor.unam.mx

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Av. de los Barrios núm. 1, Colonia Los Reyes Iztacala,
Tlalnepantla, Estado de México, CP 54090.
MÉXICO.

Artículo recibido: 27 de noviembre de 2011; aceptado: 22 de marzo de 2013.

RESUMEN

La importancia del juego tiene, entre otros componentes, el emocional, ya que a través de éste el niño identifica, acepta y expresa sus sentimientos agradables y desagradables, como una forma de enfrentar la realidad. El objetivo de este trabajo fue identificar, describir y analizar la elección de los juegos favoritos de los niños y niñas, los juegos que practican en el colegio, y en la casa o barrio (2952 de 1° a 3° de educación primaria) tanto de escuelas privadas y públicas, con el fin de obtener información relevante para fundamentar la importancia y la utilidad psicológica del juego en los niños escolares. Los resultados muestran que las niñas a diferencia de los niños eligen más juegos relacionados con los roles que juegan los miembros de la familia tanto en los juegos favoritos los practicados tanto en la escuela como en la casa.

ABSTRACT

The importance of play is among others, its emotional component; because through it the child identifies, accepts and expresses its pleasant and unpleasant feelings, as a way of facing the reality. The aim of this study was to identify, describe and analyze the election of children's favorite games, the games they play at school, and at home or neighborhood (2952 from 1° to 3° grade of Elementary) of private schools as well as public schools, to obtain relevant information, to support the psychological importance and usefulness of the games of the children. The results show that unlike boys, the girls choose more games related to the roles of the members of the family in different the contexts, school, neighborhood and the favorite.

Palabras clave: juegos, niños escolares, desarrollo emocional,
juego favorito, escuelas privadas, escuelas públicas.

Key words: games, scholar's children, emotional development,
favorite game, private schools, public's schools.

Los niños desde muy temprana edad expresan en los juegos diferentes modalidades de relación con objetos y personas cargadas de significados emocionales. Clanzer (1999) menciona que jugar forma parte de la evolución psicológica del niño y siempre estará al servicio del despliegue sistemático de todo tipo de fantasías, adaptaciones, liberaciones y creatividad. Cuando una fantasía se desarrolla en el juego, el niño experimenta, como consecuencia, una sensación de placer.

El contenido del juego supone modos personales de dar forma, estructura y organización a los objetos lúdicos, ya que implica la búsqueda de satisfacción y frustración, dentro de un clima intermedio entre realidad y fantasía, el niño le otorga la cualidad del "como si" al juego, funcionando como espacio integrador de ensayo y elaboración de nuevas respuestas emocionales; en consecuencia, se producen momentos de integración entre sentimiento, pensamiento y acción a través del juego (Gimpelewicz, 2008).

La dinámica de juego espontáneo sin censura, hace posible proyectar significados propios, que permiten evocar el origen del propio comportamiento con las figuras familiares (padres, hermanos, tíos, abuelos, entre otros) para posteriormente reconstruir estos vínculos originales. Toda una gama de expresiones tanto sensoriales como motoras hasta las más elevadas, denominadas simbólicas y reglamentadas, forman parte del juego humano (Garvey, 1985).

Además, Clanzer (1999) señala la importancia fundamental que significa que los niños juegan y crecen mediante su estructura psicosocial. Y más adelante ellos mismos cambiarán sus juegos por otros, en la medida de sus necesidades.

Algunos investigadores del desarrollo infantil han descrito las funciones del juego en los niños, así Piaget (1992) dice que el niño jugando, elabora y desarrolla sus propias estructuras mentales. Por otra parte, Winnicott (1981) considera que el niño juega para expresar sus sentimientos, para controlar la ansiedad, para establecer contactos sociales y para integrar su personalidad, además, este autor fortalece la idea de que el juego es por sí mismo terapéutico tanto para el niño como para el adulto sin perder de vista que al jugar están en plena libertad de crear.

Huizinga (1970) menciona que no hay que olvidar que el juego es tan antiguo como la cultura, lo cual presupone siempre una sociedad humana e incluso los

animales juegan desde pequeños. Freud decía que cada niño, en su juego, se comporta como un escritor creativo, ya que crea su propio mundo, o mejor dicho, reordena las cosas de su mundo en una nueva forma más agradable (citado en Garzarelli, 2005).

A través de los juegos los niños van conformando su mundo interno con la realidad externa, permitiéndole modificar situaciones que pueden resultarles no placenteras, tal como "tener que ir al médico" y luego jugar al "médico", el niño juega para confrontar y cambiar la angustia que esa situación le había provocado. De esta manera, le proporciona al niño una salida a la angustia que sentía. Los juegos también permiten al niño irse apropiando de la realidad que le rodea bajo la forma cultural imperante y se adecua a ésta a través de las normas de convivencia pertinentes para sentirse seguro y especialmente al hecho de que pertenezca a un grupo social (West, 2000).

Por otra parte, Darwin (1984) señala que las emociones básicas como el temor (miedo), la ira (enojo), la tristeza y el placer (alegría y amor) no se requiere de un aprendizaje social para manifestarlas y tienen un valor de supervivencia, de estas emociones se desprenden muchas más en diferentes intensidades y modalidades.

Bisquerra (2000) menciona que la clasificación de las emociones se encuentra en un espectro que va del placer al displacer, y cada persona puede distinguir entre emociones agradables y desagradables, que no tienen que ver necesariamente con que sean buenas o malas. De estas emociones principales se desprenden otras, como los celos, culpa, vergüenza, sorpresa, envidia, que podrían tener un componente social.

Para Ramírez (2004) las emociones tienen tres componentes: la cognición o pensamiento, que se refiere a los juicios y pensamientos que surgen de un estado concreto o situación; lo vivencial que se puede sentir en el cuerpo, esto es, las reacciones fisiológicas que se manifiestan a partir de un sentimiento provocado por un evento externo y, finalmente, la reacción expresiva como los movimientos corporales que se realizan con un gesto, tono de voz, movimiento o reacción física-motora.

A partir de la necesidad de conocer y expresar las emociones principales el niño o niña se pone en contacto con el juego el cual le permite buscar la vía de incrementar o decrementar la magnitud de esas

emociones, ya sean éstas placenteras o no placenteras, e irá eligiendo los juegos acorde a sus necesidades psicológicas imperantes.

Si relacionamos la importancia del juego en la expresión de las emociones básicas y sus componentes, Mook (2005) menciona que para los niños el juego es divertido y también es su forma preferida de expresar de modo figurativo y simbólico su percepción de relaciones significativas, sentimientos y preocupaciones, esperanzas y aspiraciones.

El juego del niño está libre de las limitaciones de la vida diaria y posee sus propias tensiones internas, sorpresas y emociones, configuraciones y variaciones, la función del juego consiste en exhibir, mostrar e imaginar un mundo diferente de la realidad, que a menudo se manifiesta, mediante el papel que desempeñan sus personajes, independientemente de cualquiera que sea su naturaleza.

Schaefer (2004) afirma que la función del juego es una forma de expresión emocional que se ha utilizado desde hace muchos años como instrumento en la terapia psicológica y describe sus principales facultades terapéuticas:

- su poder de comunicación, es decir, que los niños de corta edad se expresan mejor en actividades lúdicas que con palabras.
- su poder docente, los niños aprenden y recuerdan mejor cuando la instrucción es divertida y agradable.
- su capacidad para estimular al Yo, los pequeños derivan una sensación única de poder, control y competencia a través del juego.
- por ser efectivo para la autorrealización de los niños, adolescentes y adultos que tienen la libertad y seguridad para ser completamente ellos mismos en el juego.

En el 2005, Schaefer agrega otras facultades terapéuticas del juego como:

- 1) Comunicación a través de la autoexpresión y autocomprensión.
- 2) Regulación emocional, que contiene elementos cognoscitivo-conductuales, etcétera.
- 3) Mejoramiento de la relación, a través de la alianza, el apego, la amistad con compañeros, la amistad con adultos.
- 4) Juicio moral.
- 5) Manejo de estrés.

- 6) Estimulación que comprende el poder, la competencia el autocontrol, la solución creativa de los problemas.
- 7) Preparación para la vida, los juegos los preparan en el intercambio de roles, en la repetición conductual, en el crecimiento y desarrollo psicológico.
- 8) Autorrealización.

Garzarelli (2005) expresa de manera similar que en el juego hay un lugar para la fantasía creadora, la imaginación y la adquisición de nuevas formas psicológicas. Evidentemente ante esta concepción e independientemente de la postura teórica del terapeuta, el juego tiene una función muy importante para la expresión emocional de los niños, lo que lo hace un instrumento terapéutico muy valioso, no sólo con niños, sino también con adolescentes y adultos.

Desde un punto de vista cognoscitivo, Piaget (1992) menciona que la evolución de los juegos de los niños se inicia con el juego sensorio motor o de ejercicio, y se caracteriza por un inmenso placer funcional. Este tipo de juego sólo compromete funciones motoras, acciones relativas al aprendizaje, sensaciones y autopercepciones.

En una segunda etapa Piaget (1992) refiere al juego simbólico y plantea como novedad el surgimiento del símbolo lúdico. En este momento es cuando el pensamiento del niño está más claramente organizado, ya que existen objetos externos que son manipulables por los niños, el mundo del niño se ha poblado de personas y objetos reconocidos como externos y estos formarán parte de sus juegos infantiles. La consolidación de una nueva estructura mental explica la posibilidad de ficción en las actividades infantiles y con ésta, la evocación y la representación de objetos y situaciones ausentes. En el juego simbólico el niño transforma la realidad en función de sus necesidades y así logra disminuir las tensiones que encuentra en el contexto de las interacciones reales.

La tercera y última etapa, se caracteriza por el juego de reglas, que implica necesariamente una representación simultánea y compartida de los objetos y las acciones por parte de todos los participantes. Estos juegos se ven regulados por reglas que deben ser necesariamente acordadas o al menos aceptadas por todos los jugadores. En un primer momento son entendidas las reglas como naturales, indiscutibles e inmutables en estrecha relación con la autoridad adulta. En cuanto pasa el tiempo los niños anticipan que las reglas de un juego pueden

modificarse siempre y cuando la mayoría de los jugadores lo consideren necesario. Lo anterior evidencia un nuevo progreso cognoscitivo, un pensamiento más flexible y heterónomo, que posibilita una nueva forma de jugar entendida por Piaget como la actividad propia del ser socializado.

Podría decirse que la actividad lúdica infantil evoluciona conjuntamente con las posibilidades cognoscitivas del sujeto. Del juego de ejercicio simple sensoriomotor, característico en los primeros años, como se vio anteriormente, prosiguen nuevos formatos lúdicos. Por ejemplo, el juego de construcción, donde las actuaciones del niño se diferencian de simples ejercicios azarosos y se van orientando por metas más precisas que él mismo establece, pasando a construcciones cada vez más sofisticadas.

En cuanto al juego simbólico, el ejercicio motor se transforma en simbolismo por el hecho de que a medida que el niño progresa en su adaptación a la realidad, las formaciones simbólicas van perdiendo su función y su sentido, y consecuentemente, se sustituyen a nuevas formas lúdicas desvinculadas de la ficción que se integran progresivamente en los juegos de construcción y de reglas (Aizencang, 2005).

Existen otros tipos de juegos como el de imitación, el de personajes o ficción, el juego de azar, el juego estructurado y el juego libre que se irán consolidando en el desarrollo normal del niño y cambian conforme éste va teniendo otras prioridades y acercamientos con su mundo externo, lo cual forma parte del crecimiento emocional de los menores (Navarro, 2002).

En los estudios de Aldecoa (2001), Dolto (1986), Dosil (2004) se ha enfatizado que la preferencia y necesidades que tienen los niños al elegir sus juegos y juguetes, depende de la edad cronológica, del nivel cognoscitivo, del nivel de desarrollo psicomotor y social, de las necesidades emocionales de los niños, conforme a su desarrollo y crecimiento, de su entorno familiar y sociocultural y de las oportunidades en recursos materiales y humanos para acceder a ellos.

A partir de los 6 años, que es la edad que se inicia la escolaridad en la primaria inferior y la que nos ocupa en este estudio, los juguetes que usan los niños han de ser más complejos y reforzar los conocimientos relacionados con la lectura, la escritura y el razonamiento, así como de competencia y cooperación que les permite socializar e incorporarse a grupos escolares. También han

de potenciar la experimentación, la reflexión, la cooperación y la transmisión de valores. Necesitan y eligen juegos de competencia para descubrir su fuerza y sus destrezas, ejercicio físico para eliminar tensiones y juegos que favorezcan habilidades: atención, capacidad creadora y la imaginación, así como experimentar y recrear simbólicamente las experiencias cotidianas tanto familiares, escolares y sociales.

A partir de 8 años disminuye la importancia del juego simbólico y se interesan por juegos de reglas, que son los que tienen una serie de instrucciones o normas que los jugadores tienen que conocer y respetar para conseguir resultados. Buscan juegos de mesa o de tablero, de puntería, de cestas, futbolines etc. Son fundamentales como elementos socializadores porque enseñan a los niños y niñas a ganar y a perder, a respetar turnos y normas, y a considerar las acciones de los compañeros de juego. Estos juegos favorecen el desarrollo del lenguaje, la memoria, el razonamiento, la atención y la reflexión.

La evidencia de los juegos descritos anteriormente hacen patente el hecho de que el juego forma parte del desarrollo integral del menor, logrando con ello que las emociones sean conocidas, reconocidas, expresadas y canalizadas, también se va manifestando la elección que ellos van haciendo de los juegos, a la par de su desarrollo psicomotor, intelectual y conductual, así mismo los niños desarrollan el manejo de las emociones, la autorregulación de éstas, la socialización y la internalización de la cultura.

El objetivo de este estudio exploratorio es identificar, describir y analizar la elección de los juegos favoritos de los niños y niñas, los juegos que practican en el colegio y en casa o barrio, como medio para expresar sus emociones, con el fin de obtener información relevante para fundamentar la importancia, uso y el valor terapéutico del juego en los niños escolares.

Objetivos específicos

1. Identificar las diferencias entre las variables atributivas (género, edad, grado, escuelas privadas y oficiales) y las variables dependientes del juego.
2. Identificar las diferencias de los juegos practicados en la escuela en el barrio o casa y los juegos favoritos de los niños y en las niñas de 1^o a 3^o de primaria, de escuelas públicas y privadas.

MÉTODO**Sujetos**

2167 niños y niñas mexicanos de 1° a 3° grado de primaria, tanto de escuelas privadas y públicas del Distrito Federal y del Estado de México (véase tabla 1).

Instrumentos

Aparatos y materiales: cuestionarios impresos, computadora y programa estadístico SPSS, grabadora, mesas y sillas, lápices y colores.

Procedimiento*Primera Fase*

La aplicación del cuestionario el cual contempla los siguientes datos personales: fecha de nacimiento, edad, género, tipo de escuela (pública y privada), curso, hermanos mayores y menores; además de las siguientes preguntas abiertas: ¿a qué juegas con tus amigos en la escuela y en tu casa?, ¿cuál es el juego que más te gusta y cómo se juega? Cuando los niños no supieron leer, el aplicador les leyó cada una de las preguntas que se contemplan en el cuestionario y se cercioró de que los niños hayan entendido cada una de ellas.

Fue permisible que los niños recurran para apoyarse en otras formas para transmitir la información que se les pide como dibujar, y en caso de que les den una interpretación a sus dibujos los aplicadores les pregun-

taron su significado y lo anotaron en una hoja anexada al cuestionario.

Sin embargo, en este escrito sólo se relacionan y analizan las variables atributivas de edad, género, grados, tipo de escuela con juegos practicados en diferentes contextos, escuela, barrio o casa, y el favorito.

Segunda fase

Se organizó la información en función de las variables estudiadas. Se clasificaron los juegos en función de las diferentes expresiones emocionales: familia, oficios o profesiones, superhéroes, sexualidad, agresivos y vínculos.

Tercera fase

El análisis cuantitativo de los datos, para la descripción de éstos, se utilizó el estadístico descriptivo y no paramétrico Crosstab. Se obtuvieron los puntajes de los niños por su género y por los contextos en que se desarrollaron los juegos: el juego que practicaban en el colegio, en casa o en el barrio, y por sus juegos favoritos.

RESULTADOS

Se llevaron a cabo las operaciones estadísticas descriptivas para relacionar las variables estudiadas, se obtuvieron las frecuencias de la elección de los juegos practicados en los contextos de la escuela, del barrio o casa y los juegos favoritos.

Se seleccionaron los juegos que comprometen estados emocionales ya sea como apoyo, para afianzar vínculos afectivos que involucran amigos y mascotas, identificarse con familiares, con superhéroes, afrontar situaciones cotidianas y manifestar sus inquietudes y curiosidades sexuales y la expresión de sus emociones en niños de primero a tercer grado de primaria de escuelas privadas y públicas.

Estos tipos de juegos se clasificaron en seis subcategorías: *familia, oficios o profesiones, superhéroes, sexuales, agresivos y de vínculos*. Los cuales corresponden a:

Familia: aquellos que hacen referencia a la identificación con roles a los miembros de la familia, vínculos afectivos, celos, amor, envidia, enojo, miedo, autoridad, jerarquía. Por ejemplo: a las hermanas, al papá, a la mamá, a la casita, la comidita, etcétera.

Oficios o profesiones: a través de éstos hay una identificación con roles sociales, anhelos, posición de auto-

Tabla 1. Muestra seleccionada de niños y niñas.

Grado escolar		Tipo de escuela		
		Pública	Privada	Total
1° primaria	Masculino	157	131	288
	Femenino	191	114	305
	Total	348	245	593
2° primaria	Masculino	231	171	402
	Femenino	209	175	384
	Total	440	346	786
3° primaria	Masculino	198	193	391
	Femenino	224	173	397
	Total	422	366	788
Total	Masculino	586	495	1081
	Femenino	624	462	1086
	Total	1210	957	2167

ridad social, acercamiento con la realidad social o laboral, ingreso económico, poder social, tales como: doctor, policía, bombero, cartero, maestra, astronauta, etcétera.

Superhéroes: en esta categoría se incluyen aquellos juegos en que están presentes la fuerza, vigor, invulnerabilidad, poder, acceso a otras realidades, fantasía y pensamiento mágico, autoridad ante los vulnerables, rabia, envidia, competencia, rivalidad. Ejemplos: las princesas, Supermán, las chicas superpoderosas, *Spiderman*, caballeros del zodiaco, los cuatro fantásticos, *power rangers*, soldados, etcétera.

Sexuales: aquí se encuentran aquellos juegos en los cuales existe o se evidencia el erotismo, la sensualidad, la seducción, el poder de la masculinidad y feminidad, el miedo, la ansiedad, la angustia, la identificación psicosexual, los deseos prohibidos, etc., como: secretear, tapete, semana inglesa, botella, platicar, ballet, novia, belleza, bailar, chistes, jazz, estética, salón de belleza, etcétera.

Agresivos: en esta categoría es importante infringir y ostentar poder, fuerza, vigor, miedo, enojo, ira, astucia, rivalidad, competencia, como los juegos: dinosaurio, elefante, peleas, pisar el pie, vaqueros, etcétera.

De vínculos: en esta subcategoría se enfatiza aquellos juegos que sin ser miembros de la familia mantienen relaciones afectivas con personas, objetos y animales, de amor, ternura, suavidad, cercanía, lealtades, tales como: jugar con mascotas perro, gato, a los amigos y amigas, etcétera. En las siguientes figuras se muestran los resultados obtenidos al seleccionar y ca-

tegorizar los juegos que contengan identificación y expresión de emociones, de los tres grados de primaria inferior, tanto de niñas como de niños, del total de niños provenientes de escuelas públicas y privadas.

Después de clasificar los juegos comprometidos con estados emocionales se seleccionaron los juegos que las comprenden, y se realizaron las operaciones pertinentes (Crosstab); los resultados se presentan a continuación de manera cuantitativa.

Como se puede observar en la figura 1, los juegos favoritos, los practicados en el colegio como en el barrio o casa, las frecuencias más altas se encuentran en aquellos relacionados con temas de la familia, esto es, la identificación con algunos miembros de ésta o bien actividades relacionadas con los afectos dentro de la familia, así mismo, se presenta la más alta frecuencia en el contexto barrio o casa donde suelen jugar este tipo de juegos, y son las niñas quienes más los juegan (369) y solamente 72 niños.

Siguiendo con los juegos que involucran un oficio o profesión y que representan la idealización de lo que desearían ser de grandes o aquellos que les representan miedo o rechazo, son del contexto barrio o casa en donde más los juegan y son las niñas (40) quienes lo juegan más que los niños (11).

Los juegos relacionados con la sexualidad también muestran una preferencia entre los niños y niñas en general pero en menor medida, siendo las niñas quienes muestran una mayor frecuencia (51) que los niños (24) quienes los realizan tanto en el colegio como en barrio o casa y es el juego favorito de las niñas. Finalmente los juegos que involucran vínculos interpersonales, con objetos o animales son elegidos por las niñas (44) con mayor frecuencia que los niños (24).

En la figura 2, se puede apreciar como los juegos favoritos de niños y niñas, dependiendo del grado escolar van siendo más frecuentes y diferenciándose por sexo, pero prevaleciendo el juego que tiene que ver con temas familiares especialmente en las niñas (168) sobre todo aquellas que se encuentran en 2° de primaria (96) y que tienen entre 7 y 8 años, pero es notable que los varones también eligen ese tipo de juegos en 3° de primaria (22).

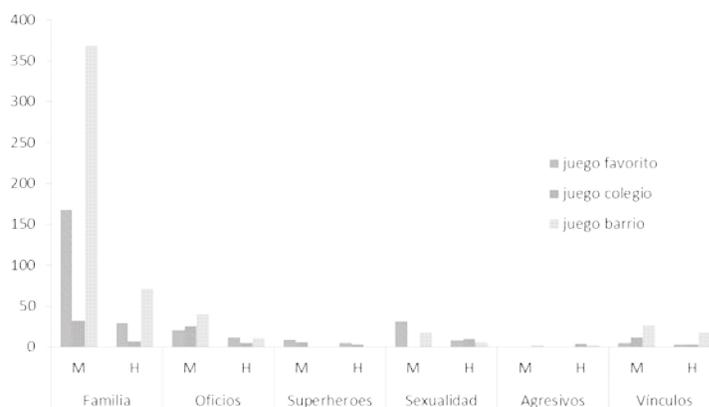


Figura 1. Los juegos: favorito, en la escuela y en la casa en niños de 1°, 2° y 3° grados de primaria.

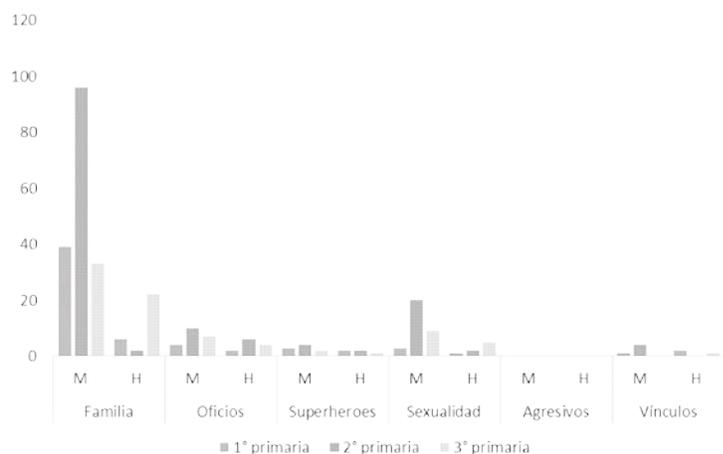


Figura 2. Los juegos favoritos de niños y niñas de primaria inferior.

Llama la atención que las niñas de 2° de primaria, prefieren los juegos que tienen un componente sexual, con una frecuencia alta (20) en comparación con los varones (2).

Los juegos relacionados con oficios y profesiones son elegidos tanto por niñas (21) como por niños (12) de los tres grados escolares. Los restantes juegos presentan una preferencia menor que los referidos juegos.

En la figura 3 podemos encontrar más contrastes que en las anteriores, ya que se puede observar que aun cuando los juegos relacionados con la familia siguen siendo de alta frecuencia (40), los juegos que involucran oficios y profesiones son mucho más altos en niñas de 2° de primaria (20), así como en los varones pero con juegos que involucran contenidos sexuales (8).

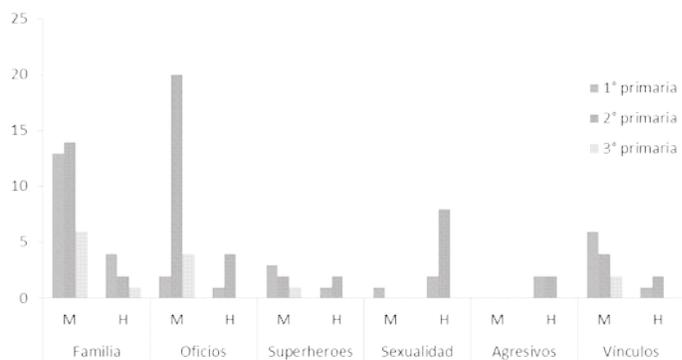


Figura 3. Los juegos favoritos en el colegio de niños y niñas de primaria inferior.

También se puede apreciar que aquellos juegos que involucran vínculos con personas, animales y objetos tienen frecuencias mayores en las niñas de los tres grados de primaria (12) siendo aquellos que tienen que ver con mascotas, peluches y juegos de relaciones amistosas.

Los juegos agresivos son más frecuentes en varones de 1° y 2° de primaria (dos cada uno). También se puede apreciar el interés que las niñas tienen por los juegos relacionados con los superhéroes en los dos primeros grados de primaria (5).

En la figura 4, que son los juegos de casa o fuera de ella (barrio) se puede

apreciar que las niñas de 2° de primaria son aquellas que juegan a temas más relacionados con la familia (214) pero también en 1° y 3° de primaria (94 y 61 respectivamente) en comparación con los otros juegos. En los varones podemos observar que también las frecuencias son más elevadas que en otros tipos de juegos (72 de los tres grados).

Los juegos relacionados con oficios y profesiones muestran una preferencia más alta en las niñas (40) en comparación con los niños (11) y ocupan el 2° lugar seleccionado para jugar en el barrio o casa. También aquellos relacionados con los vínculos, en las niñas observamos una alta frecuencia en los tres grados (27) y en los niños (18). Los juegos implicados con sexualidad es notable la diferencia entre niños y niñas, ya que se puede apreciar una relación de 6 y 18 respectivamente. Los restantes juegos se presentan con baja frecuencia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En esta investigación exploratoria y cuantitativa se puede observar que en las edades comprendidas entre los 6 y los 9 años, los niños y niñas eligen juegos con componentes emocionales relacionados principalmente con la familia, posiblemente sea la fuente principal de sus ansiedades, angustias, miedos y celos, pero también de aquellas placenteras, divertidas y agradables como la cooperación, la lealtad y los vínculos afectivos con determinados miembros de la

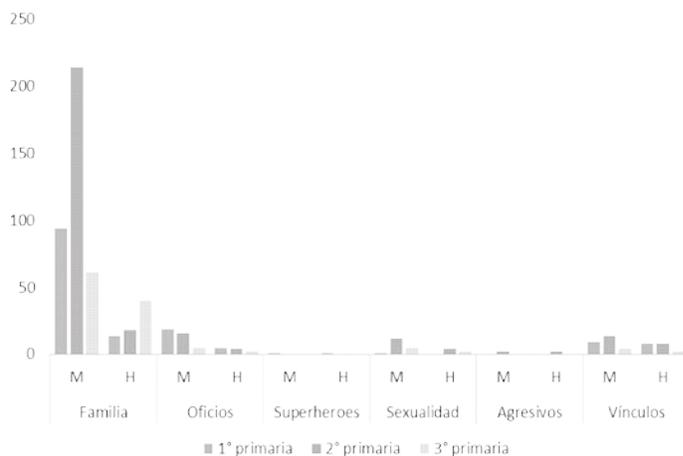


Figura 4. Los juegos favoritos en casa de niños y niñas de primaria inferior.

familia; como lo señalan Aldecoa (2001), Dolto (1986), Dosil (2004), Garzarelli (2005) e incluso Piaget (1992).

Coincidiendo con Mook (2005), se puede apreciar que aquellos juegos que tienen relación con los oficios o profesiones son aquellos que les permiten expresar sus anhelos, gustos, rechazos y quizás miedos ante el futuro.

Tomando en cuenta que se seleccionaron solo aquellos juegos que para esta investigación representan la posibilidad de los menores de expresar sus emociones a través del juego, se puede hacer referencia que los menores eligen juegos donde puedan tener la oportunidad de representar su mundo interno a través de la fantasía y la realidad de las situaciones cotidianas que requieren modificación, afianzamiento o reafirmación, tanto para canalizar, externalizar o manifestar lo que les preocupa, les violenta o les da placer Ramírez (2004).

Dentro de los resultados obtenidos podemos analizar que los menores buscan a través del juego encontrar respuestas a sus inquietudes, dudas y curiosidades, representando las imágenes que han internalizado de sus vínculos primarios y proyectando el futuro de manera agradable o desagradable, así como también buscan a través de sus juegos encontrar nuevos vínculos y probablemente satisfacer sus necesidades afectivas con los otros (grupos de pares) tanto en el colegio como en el barrio o casa.

Ante estos datos es evidente que los niños en su mayoría, no eligen muchos juegos con componentes emocionales en comparación con las niñas, en general

prefieren juegos que implican actividad física, destreza motora, habilidad mental y de competencia, como afirma Piaget (1992) sobre el juego sensorio o de ejercicio y el juego reglado. No obstante, estos resultados nos llevan a reflexionar sobre la influencia de las pautas socioculturales de género específicamente en la elección de los juegos.

Sau (1986) cuando describe que el juego en la infancia resulta una forma de anticipación de los probables roles que se desempeñarán en la adultez, la autora considera que el juego no es sólo un ejercicio lúdico sino también un sistema de aprendizaje de normas sociales. Y con respecto a los juegos y juguetes menciona que existe una dicotomía de género que está representada en ellos.

El juego con relación a las emociones y sentimientos es un catalizador tanto de las emociones placenteras como de las desagradables, lo que hace que los menores vayan eligiendo conforme van evolucionando, diferentes tipos de juegos y juguetes, de tal manera que no sólo les permite desarrollar destrezas físicas e intelectuales, sino además desarrollar, conocer, manejar y autorregular sus emociones que es necesario para su presente y su futuro, en la relación consigo mismo y con los demás.

El juego es una actividad innata que el niño va desarrollando y cambiando conforme a sus diferentes necesidades (cognoscitivas, sexuales, emocionales, sociales, etc.) éstas van surgiendo en el niño, y los adultos necesitamos estar más presentes, atentos y reflexivos al tipo de juegos que los menores hacen tanto a solas como en compañía, ya que eso nos permite conocer su mundo interno, sus sentimientos, emociones y conflictos, y así podríamos orientar y apoyar a los padres.

Sau (1986) menciona que los juguetes son tipificados como masculinos, aptos para la virilidad de los niños, en cuatro grupos: a) juguetes inspirados en la vida militar y la guerra, b) los que imitan medios de transporte desde la pequeña distancia hasta la interestadial, distinguida por la tecnología, c) los de imitación y competencia deportiva, d) los juegos de aventura y acción.

En tanto los juguetes de las niñas consisten fundamentalmente en muñecas, casitas, electrodomésticos en miniatura, utensilios de tocador, artículos de enfermería, de hadas, pero no de oficios profesionales. La escuela

por su parte, además de las diferencias que pueda presentar según se pública o privada, está influenciada por la dicotomía sexual y la jerarquización de las diferencias de género dominante y dominada. Los contenidos a aprender son distintos para niñas y para varones, así como la división de tareas según el sexo, que de forma más implícita que explícita tiene asumida la sociedad (Sau, 1986).

Es indispensable promover que los menores jueguen de manera lúdica, simbólica, con reglas, con cuentos, metáforas, con diversos materiales y en espacios abiertos, no sólo para que se entretengan, sino que esto, en la mayoría de los casos, puede fomentar el enajenamiento a la televisión, los videojuegos y el internet, limitando así muchas posibilidades de crecer emocionalmente a través de reconocer, aceptar y expresar sus emociones con los juegos solitarios o en compañía.

REFERENCIAS

- Aizencang, N. (2005). *Jugar, aprender y enseñar: relaciones que potencian los aprendizajes escolares*. Buenos Aires: Manantial.
- Aldecoa, J. (2001). *La educación de nuestros hijos*. Madrid: Temas de Hoy.
- Bisquerra, A. R. (2000). Consideraciones sobre la clasificación de las emociones. En *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Monografías Escuela Española.
- Clanzer, M. (1999). *El juego en la niñez*. Buenos Aires: SNT.
- Darwin, C. (1984). *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*. Madrid: Alianza.
- Dolto, F. (1986). *La imagen inconsciente del cuerpo*. Buenos Aires: Paidós.
- Dosil, D.J. (2004). *Psicología de la actividad física y del deporte*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana.
- Garvey, C. (1985). *El juego infantil*. 4ª ed. Madrid: Morata.
- Garzarelli, J. C. (2005). El Juego, soporte del deporte. Parte I. *Revista Electrónica Psicología del Deporte*, 1-8. Recuperado de <http://www.efdeportes.com>.
- Gimpelewicz, S. (2008). *Aspectos terapéuticos del juego en adultos*. Terapia de la UAB. Recuperado de [http://www.efdeportes.com/juego y emociones](http://www.efdeportes.com/juego_y_emociones)
- Huizinga, J. (1970) *Homo Ludens: a study of the play element in culture*. New York: Harper.
- Knapp, M. (1980). *La comunicación no verbal*. Buenos Aires: Paidós.
- Mook, B. (2005). Terapia de juego fenomenológica. Capítulo 13. En Schaefer Ch. E. (Eds.) *Fundamentos de terapia de juego*. México: Manual Moderno.
- Navarro, A. V. (2002). *El afán de jugar. Teoría y Práctica de los juegos motores*. México: Manual Moderno.
- O'Connor, K. J. (1997). *Manual de terapia de juego (vol. 2)*. México: Manual Moderno.
- Organización de Ludotecas en España (1980). *El juego infantil*. Vilassar de Mar: Oikos-Tau.
- Piaget, J. (1992). *La formación del símbolo en el niño*. 11ª ed. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ramírez, D. R. N. (2004). La inteligencia emocional en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Psicología. UNAM FES Iztacala*, 7(1).
- Sau, V. (1986). *Ser mujer, el fin de una imagen tradicional*. 1ª Edición. Barcelona, España. Icaria Editores.
- Schaefer, Ch. E. (2004). *Manual de terapia de juego (vol. 1)*. México: Manual Moderno.
- Schaefer, Ch. E. (2005). *Fundamentos de la terapia de Juego*. Capítulo 14. En Schaefer Ch. E. (Eds.) *Fundamentos de terapia de juego*. México: Manual Moderno.
- West, J. (2000). *Terapia de juego centrada en el niño*. México: Manual Moderno.
- Winnicott, D. W. (1981). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

CONGRESOS DE PSICOLOGÍA Y PSICOLOGÍA EDUCATIVA 2016

10° CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR
La Habana, Cuba.
del 15 al 19 de febrero de 2016
<http://congresouniversidad.solwayscuba.com/>
deadline: 4 de noviembre de 2015

XVI CONGRESO ARGENTINO DE PSICOLOGÍA, MENDOZA 2016
Mendoza, Argentina.
del 24 al 26 de marzo de 2016
<http://www.xviargentiniopsi.org/>
deadline: 30 de septiembre 2015

2016 AERA ANNUAL MEETING,
"PUBLIC SCHOLARSHIP TO EDUCATE DIVERSE DEMOCRACIES",
Washington DC, Estados Unidos.
del 8 al 12 de abril de 2016
<http://www.aera.net/EventsMeetings/AnnualMeeting/tabid/10208/Default.aspx>
deadline: 22 de julio de 2015

VII CONVENCION INTERCONTINENTAL DE PSICOLOGIA HOMINIS 2016,
ASOCIACION LATINOAMERICANA PARA LA FORMACION Y ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGIA,
La Habana, Cuba.
del 9 al 13 de mayo de 2016
<http://alfepsi.org/index.php/congresos/407-vii-convencion-intercontinental-de-psicologia-hominis-2016>
deadline: 15 de diciembre de 2015

18TH INTERNATIONAL CONFERENCE ON APPLIED PSYCHOLOGY
Tokio, Japón.
26 y 27 de mayo de 2016
<https://www.waset.org/conference/2016/05/tokyo/ICAP>
deadline: 26 de noviembre de 2015

8TH WORLD CONGRESS OF BEHAVIOURAL AND COGNITIVE THERAPIES
Melbourn, Australia. Del 22 al 25 de junio de 2016
<http://www.wcbct2016.com.au/>
deadline comunicaciones orales: 16 de octubre de 2015
deadline posters: 6 de noviembre de 2015

continúa en la página 22

Propiedades psicométricas del Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante Exámenes (IDASE) en universitarios de Lima

Psychometric properties of the Anxiety Inventory Test (AIT) in university students of Lima

Graciela Villegas G.¹, Sergio Domínguez L.¹
Noemí Sotelo L.^{1,2}, Lidia Sotelo L.^{1,2}

Tel. 4331615, anexo 3301
correos electrónicos (*e-mail*): gvillegasg@yahoo.es, sdominguezmpcs@gmail.com
noesotelo2002@yahoo.es, lidia_sotelo@hotmail.com

¹Universidad Inca Garcilaso de la Vega
Facultad de Psicología y Trabajo Social
Av. Petit Thouars núm. 248, Lima 1.
PERÚ.

²Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Facultad de Psicología y Trabajo Social
Calle Germán Amézanúm. 375, Ciudad Universitaria, Lima 1.
PERÚ.

Artículo recibido: 27 de enero de 2012; aceptado: 22 de marzo de 2013.

RESUMEN

El objetivo fue analizar las propiedades psicométricas del Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante Exámenes (IDASE) en una muestra de 120 estudiantes de una universidad estatal de Lima Metropolitana, de edades comprendidas entre 16 y 24 años (media 19.14). El objetivo fue obtener evidencias de validez que apoyen su uso en estudiantes universitarios. Se hallaron indicadores de confiabilidad aceptables a través del método de consistencia interna (alfa de Cronbach), así como evidencia de validez factorial. Se concluye que el IDASE es un instrumento válido y confiable para evaluar la ansiedad ante los exámenes en población universitaria.

ABSTRACT

The aim was to analyze the psychometrics properties of Test Anxiety Inventory (TAI) in 120 students of a Public University from Lima, with ages between 16 and 24 years old (mean: 19.14). The objective was obtaining evidences that support their use in university students. Appropriate reliability indicators were found through method of internal consistency, as well as factorial validity. Then, the Test Anxiety Inventory is an instrument valid and reliable to evaluate the test anxiety in university population.

Palabras clave: ansiedad ante exámenes, confiabilidad, validez, universitarios.

Key words: test anxiety, reliability, validity, university students.

La ansiedad ante los exámenes se define como una disposición individual para exhibir estados de ansiedad de forma más intensa y frecuente de lo habitual, con preocupaciones y pensamientos irrelevantes que interfieren con la atención, concentración y realización de exámenes (Spielberger, y Vagg, 1995). Así, es considerado un rasgo de personalidad específico ante esa situación, la cual tiene dos componentes: emocionalidad, que es el componente fisiológico que implica displacer o nerviosismo y tensión; y preocupación, el elemento cognoscitivo, orientado más a la tarea que a la persona, que refleja expectativas negativas acerca de uno mismo, así como de la situación y sus consecuencias. La preocupación afecta la atención; la emocionalidad conduce a emociones y a la obstrucción de la memoria (Spielberger, 1980a), ante lo cual una elevada ansiedad conduce a una disminución en el rendimiento en los resultados (Bausela, 2005; Valero, 1999; Furlán, Sánchez, Heredia, Piemontesi, y Illbele, 2009; Sub y Phabha, 2003), ya sea asociada a la percepción de mayor dificultad en las pruebas (Head y Lindsley, 1983; Rosário et al., 2008) o a la percepción de autoeficacia que tenga el estudiante (Valero, 1999; Furlán et al., 2009); deteriora el recuerdo (Bausela, 2005).

Esa situación interfiere seriamente en la vida de la persona (Bausela, 2005), y puede estar influida por diversas variables, ante lo cual es necesaria una intervención, dado que existe evidencia que la asocia con estrategias de aprendizaje poco profundas y memorísticas, dificultades en la autorregulación del aprendizaje, así como en la comprensión y establecimiento de relaciones y organización de conceptos (Furlán et al., 2009), así como con el comportamiento de procrastinación académica (Rosário et al., 2008). Se debe considerar además que no sólo incluye el momento de la realización de la prueba, sino también la fase previa de preparación y la fase posterior de la misma (Santos, 2007, citado en Pereira, 2009), lo cual haría que las consecuencias de dicha situación sean negativas en tanto afectan a la persona en distintos momentos.

Entonces, en el ámbito universitario resulta importante contar con un instrumento que evalúe la ansiedad ante los exámenes, ya que como se ha visto, se encuentra relacionada con variables que interferirán con un desarrollo académico adecuado, lo cual puede repercutir en la autoestima de la persona.

No obstante, para lograr ese cometido se requiere una consideración inicial acerca de la presencia de an-

siedad ante los exámenes en la muestra que se pretende intervenir. Esa recopilación de información puede llevarse a cabo mediante tests psicológicos. En tal sentido, si cumplen con los requisitos de confiabilidad y validez esperados pueden brindar indicadores adecuados y teóricamente relevantes de dicha variable. En este sentido, se ha seleccionado el Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante Exámenes (IDASE), dado que cuenta con una base teórica sólida (Spielberger, 1980a, 1980b; Spielberger y Vagg, 1995), es uno de los instrumentos que más ha sido traducido para la evaluación de la ansiedad ante exámenes (Ware, Galassi, y Dew, 1990), existen estudios que dan cuenta de propiedades psicométricas adecuadas en población escolar (Bauermeister, Collazos, y Spielberger, 1983) y universitaria (Papantoniou, Moraitou, y Filippidou, 2011) en el extranjero, así como en estudios con estudiantes de educación secundaria en Perú (Fernández, 1991; Enriquez, 1998; Aliaga, Ponce, Bernaola, y Pecho, 2001).

En relación a los antecedentes psicométricos del inventario, Spielberger, González, Taylor, Algaze, y Anton (1978) propusieron el *Test Anxiety Inventory* (TAI) para evaluar diferencias individuales en la disposición de estudiantes universitarios y de secundaria. Más adelante, Bauermeister et al. (1983) elaboran la versión en español denominada *Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante Exámenes* (IDASE). Las propiedades psicométricas de dicha adaptación en población puertorriqueña son adecuadas, en tanto que la confiabilidad por medio del método de consistencia interna fue en Emocionalidad de .87 en varones y .86 en las mujeres y en Preocupación de .79 y .82, respectivamente. Las evidencias de validez fueron dadas por medio del análisis de su estructura interna, obteniéndose los dos factores antes mencionados, y por medio de su correlación con el Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo, resultando significativas tanto en varones (.70) como en mujeres (.67).

Recientemente, Papantoniou et al. (2011) estudiaron las propiedades psicométricas de la versión griega del *Test Anxiety Inventory* (Spielberger, 1980b) en una muestra de 231 estudiantes universitarios (124 varones y 107 mujeres). Practicaron un análisis factorial confirmatorio sometiendo a prueba tres estructuras factoriales: la que corresponde a un único factor con los 20 ítems evaluado un único rasgo latente; un segundo modelo, el cual usa 16 ítems subdivididos a su vez en dos factores, Emocionalidad y Preocupación, y los otros cuatro ítems que

no fueron incluidos en el análisis, como otro factor de segundo orden denominado TAI-T; y un tercer modelo caracterizado por los dos factores de primer orden mencionados anteriormente, y junto a los otros cuatro ítems que no fueron incluidos en el segundo modelo, conforman un factor de segundo orden denominado TAI-T. Los investigadores concluyen que el modelo que mejor explica la estructura factorial de los ítems es el segundo. La confiabilidad fue hallada por el método de consistencia interna, obteniéndose un alfa de Cronbach de .94 para la escala general de 20 ítems, y de .81 y .92 para los factores Preocupación y Emocionalidad, respectivamente.

En nuestro contexto el análisis psicométrico fue trabajado por Aliaga et al. (2001) en Lima Metropolitana, contando para ello con una muestra de 1096 estudiantes de tercero, cuarto y quinto de secundaria, con edades comprendidas entre 14 y 18 años, de los cuales 547 mujeres y 549 varones. La confiabilidad del instrumento fue hallada por el método test-retest y el de consistencia interna. En el primero se obtuvo una correlación de .60, y el alfa de Cronbach fue de .83 en los varones y .88 en las mujeres. La validez fue explorada por medio de su estructura factorial, obteniéndose tres factores que explicaban 40.292% de la varianza total del instrumento. El primero de ellos fue denominado como Emocionalidad, el segundo como Preocupación por la falta de confianza, y el último fue denominado Preocupación por las consecuencias en el futuro.

Se debe tener en cuenta además que las investigaciones con el IDASE en nuestro medio estuvieron centradas en población escolar, no encontrándose estudios con dicho instrumento en población universitaria. En este sentido, dada la necesidad del instrumento por los motivos anteriormente expuestos, el objetivo del estudio es analizar las propiedades psicométricas del Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante Exámenes (IDASE) en una muestra de estudiantes universitarios.

MÉTODO

Tipo y diseño de investigación

Es un estudio instrumental, destinado a la adaptación y estudio de las propiedades psicométricas de un test (León y Montero, 2002).

Participantes

Se consideró una muestra intencional de 120 estudiantes universitarios del primer año de dos carreras profesionales del área de salud de una universidad estatal de Lima Metropolitana, de los cuales 48 fueron varones (40%) y 72 mujeres (60%), con edades comprendidas entre 16 y 24 años (media 19.14).

Instrumento

El **Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante Exámenes** (IDASE) propuesto por Bauermeister et al. (1983), el cual tiene como objetivo evaluar el grado de ansiedad presentada en la situación de examen, tanto antes como después de este. Está conformado por 20 ítems con cuatro alternativas de respuesta: *casi nunca*, *algunas veces*, *frecuentemente* y *casi siempre*.

Procedimiento

Los participantes fueron informados del objetivo de la investigación, garantizándose la confidencialidad de los resultados. El instrumento fue administrado por un solo investigador, apoyado por un auxiliar, aclarándose las dudas de los estudiantes cuando ellos lo requerían.

Posteriormente se elaboró una base de datos para ser analizada posteriormente por medio del paquete estadístico SPSS 18.0 y OPENSTAT. Cabe mencionar que el ítem 1 fue invertido a fin que todos los ítems apunten a la misma dirección.

RESULTADOS

La confiabilidad se analizó por medio de su consistencia interna usando el método del alfa de Cronbach. Para la escala total se obtuvo un alfa total de .954, con 19 ítems con un índice de homogeneidad mayores a .20, el cual es el punto de corte para aceptar al ítem dentro de la escala (Likert, 1932). El ítem 1 fue eliminado debido a que presentaba un índice de homogeneidad bajo (.086). Por otro lado, en cuanto a la confiabilidad por factores, los coeficientes de consistencia interna hallados fueron de .959 para el primer factor (Ansiedad durante el examen) y .779 para el segundo factor (Ansiedad ante la situación de examen).

Para obtener evidencias de su validez factorial, de forma previa se exploraron los datos y se encontró una medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin de .943, un Test de esfericidad de Bartlett significativo ($\chi^2=1837.321$; g.l.= 171; $p<.001$) y una matriz de correlaciones significativa ($p<.001$). Se usó el método de componentes principales con rotación proximax debido a que se observó una correlación entre los dos componentes hallados de .587, la cual es mayor a .32 (Tabachnick y Fidell, 2001). Se utilizó el análisis

paralelo (Horn, 1965) como técnica de extracción de factores, la cual coincidió con el criterio de Kaiser (1960) del autovalor mayor que 1. Los resultados indicaron una estructura factorial de dos componentes diferenciados, los cuales explican el 65.032% de la varianza.

El primer factor, Ansiedad durante el examen está compuesto por los ítems 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 13, 14, 15, 18 y 20. El segundo factor, Ansiedad ante la situación de examen, por los reactivos 10, 12, 16, 17 y 19.

Tabla 1. Correlación ítem-test y estructura factorial del Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante Exámenes (IDASE)

Contenido del ítem	relación ítem-test	F 1	F 2	h ²
Item 14: Me parece que estoy en contra de mí mismo cuando contesto los exámenes	.837	1.060		.893
Item 13: Durante los exámenes importantes me pongo tan tenso que siento malestar en mi estómago	.750	.996		.764
Item 6: Mientras más me esfuerzo en un examen, más me confundo	.785	.974		.778
Item 15: Me coge fuerte el pánico cuando rindo un examen importante	.832	.936		.803
Item 8: Me siento muy agitado mientras contesto un examen importante	.850	.835		.727
Item 5: Durante los exámenes pienso si alguna vez podré terminar mis estudios.	.753	.831		.663
Item 18: Siento que el corazón me late muy rápidamente durante los exámenes muy importantes	.779	.775		.670
Item 4: Me paraliza el miedo en los exámenes finales	.799	.709		.688
Item 7: El pensar que puede salir mal, interfiere con mi concentración en los exámenes	.813	.691		.705
Item 20: Durante el examen de un curso me pongo tan nervioso que se me olvida datos que estoy seguro que sé	.696	.639		.533
Item 3: El pensar en la calificación que pueda obtener en un curso interfiere con mi trabajo en los exámenes	.725	.540	.310	.584
Item 11: Durante los exámenes siento mucha tensión	.747	.532	.350	.624
Item 9: Aún estando preparado para un examen me siento angustiado por el mismo	.810	.499	.462	.733
Item 2: Mientras contesto los exámenes finales me siento inquieto y perturbado	.624	.429	.328	.457
Item 12: Quisiera que los exámenes no me afectaran tanto	.321	-.322	.898	.571
Item 10: Empiezo a sentirme muy inquieto justo antes de recibir el resultado de un examen	.431		.888	.619
Item 16: Si fuera un examen importante, me preocuparía muchísimo antes de hacerlo	.570		.535	.459
Item 19: Tan pronto como termino un examen, trato de no preocuparme más en él, pero no puedo	.673	.332	.507	.565
Item 17: Durante los exámenes pienso en las consecuencias que tendría al fracasar	.646	.323	.483	.520
Valores <i>eigen</i>		10.667	1.689	
Varianza explicada por factor		56.143	8.889	

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El objetivo principal de este estudio fue determinar las propiedades psicométricas del Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante Exámenes (IDASE) en una muestra de estudiantes universitarios de Lima Metropolitana, en cuanto a su consistencia interna y estructura factorial.

En cuanto a los coeficientes de confiabilidad hallados, tanto a nivel de escala total como de factores individuales, se aprecia un indicador de consistencia interna elevado, con .945. Asimismo, un panorama similar se aprecia en el primer factor, asociado a la ansiedad durante la situación de examen, el cual también presenta elevada confiabilidad. Una situación diferente se observa en el segundo factor, el cual está por debajo del rango convenido como aceptable (Campo-Arias y Oviedo, 2008). Esto puede explicarse por las características del factor en cuestión, el cual está ligado a aspectos poco regulares en los estudiantes con relación a la ansiedad en situación de examen, a diferencia de los enunciados del primer factor que se enfocan en ese aspecto y denota a su vez, mayor presencia de dicho rasgo en los estudiantes.

Continuando con lo referido a la consistencia interna del instrumento, ligada a la relación de los ítems con el test, fue eliminado el ítem 1 debido a que presentaba un índice de homogeneidad reducido, lo cual daba cuenta de su escaso aporte al instrumento en términos de la evaluación de dicho constructo.

En relación a las evidencias de validez factorial, se determina que existe unidimensionalidad debido a que la varianza explicada por el primer factor es largamente superior al 20% (Carmines y Zeller, 1979) y además de ello se cumple los tres criterios propuestos por Anastasi (1990) a ser tomados en cuenta para una solución adecuada: estructura simple, desarrollo positivo (saturaciones positivas) y facilidad de interpretación. Con relación a la varianza explicada por los dos factores que se extrajeron, esta supera 60%, lo cual concuerda con lo referido por Elosua (2003), para quien a través de un número mínimo de factores y mayor varianza explicada se trata de proponer un modelo independiente, lo cual le da consistencia al planteamiento.

El primer factor hallado, 'Ansiedad durante el examen', está compuesto por enunciados que dan cuenta de un estado emocional negativo durante el momento

del examen, tanto a nivel afectivo (ejemplo: me coge fuerte el pánico cuando rindo un examen importante), fisiológico (ejemplo: me siento muy agitado mientras contesto un examen importante) o una combinación de ambos (ejemplo: durante los exámenes importante me pongo tan tenso que siento malestar en mi estómago). El segundo factor denominado Ansiedad ante la situación de examen, se refiere a situaciones relacionadas con la situación de examen en relación a temporalidad, es decir, ya sea antes de la prueba o después de la misma (ejemplo: tan pronto como termino un examen, trato de no preocuparme más en él, pero no puedo).

Con relación a las propiedades psicométricas halladas en el presente estudio, se han encontrado similitudes y divergencias que serán discutidas a continuación. Considerando el estudio inicial de Bauermeister et al. (1983), los coeficientes alfa de Cronbach son mayores que los reportados por los autores. Esta diferencia puede ser debido a la muestra heterogénea que usaron, adolescentes y adultos, en comparación a los estudiantes universitarios participantes de este estudio. A su vez, ambos estudios coinciden con una estructura bifactorial, aunque los autores configuran dos factores dejando de lado cuatro ítems, y en el presente estudio se toman en consideración los 19 ítems que componen la escala. Entonces, este hallazgo en relación a la estructura del instrumento que evalúa el constructo 'Ansiedad ante los exámenes' concuerda con lo encontrado en la literatura, ya que no sólo se incluye el momento mismo de la prueba, sino también la fase previa de preparación y la fase posterior (Santos, 2007, citado en Pereira, 2009), lo cual haría que las consecuencias de dicha situación sean negativas.

Por su parte, teniendo en consideración los hallazgos de Papantoniou et al. (2011), estos autores analizaron la estructura interna de la prueba en función a un modelo que utilizó 16 ítems que constituyeron dos factores, Emocionalidad y Preocupación, similar a la de Bauermeister, Collazos y Spielberger (1983), mas los otros cuatro ítems que no fueron incluidos en el análisis de los dos factores iniciales, sí lo fueron como otro factor de segundo orden. La confiabilidad fue hallada por el método de consistencia interna, obteniéndose, así, un alfa de Cronbach de .94 para la escala general de 20 ítems, y de .81 y .92 para los factores

Preocupación y Emocionalidad, respectivamente. Como se aprecia, existe poca diferencia en cuanto a la confiabilidad frente a los hallazgos presentados, tanto a nivel de escala total como de subescalas.

Entre las limitaciones del estudio destaca el número de participantes, por lo cual se sugiere replicar este estudio con una muestra mayor a fin de definir mejor la estructura factorial con un análisis confirmatorio. Por otro lado, solo se pudo contar con estudiantes de una universidad estatal, por lo que resultaría enriquecedor estudiar este constructo en universitarios de instituciones privadas.

Entonces, de acuerdo a las evidencias, es un instrumento válido y confiable para evaluar la ansiedad ante los exámenes en población universitaria, dado que cuenta con las características psicométricas adecuadas para continuar los estudios de validación del instrumento. Al respecto, se recomienda probar su relación con variables relacionadas y no relacionadas, a fin de encontrar evidencias de validez convergente y divergente. Del mismo modo, contrastar los resultados de estudiantes que asisten a consulta psicológica por ansiedad ante exámenes, y quienes no lo hacen, para determinar la capacidad discriminante del instrumento.

Por último, se recomienda estudiar la ansiedad de los exámenes en función de otras variables, tales como las estrategias de aprendizaje, la motivación para el estudio, la procrastinación, el *burnout* académico, entre otras, las cuales pueden brindar más información del estudiante a fin de implementar mejoras en el proceso enseñanza-aprendizaje.

REFERENCIAS

- Aliaga, J., Ponce, C., Bernaola, E., y Pecho, J. (2001). Características psicométricas del inventario de autoevaluación de la ansiedad ante exámenes (IDASE). *Paradigmas, Revista de Actualización Profesional*, 2(3-4), 11-29.
- Anastasi, A. (1990). *Psychological testing*. Nueva York: Macmillan.
- Bausela, E. (2005). Ansiedad ante los exámenes: evaluación e intervención psicopedagógica. *Educere*, 9(31), 553-558.
- Bauermeister, J., Collazos, J., y Spielberger, C. (1983). The construction and validation of the Spanish form of the Test Anxiety Inventory: Inventario de Autoevaluación sobre Exámenes (IDASE). En: Spielberger, C. y Díaz-Guerrero (Eds.). *Cross-cultural Anxiety* (pp. 67-85). Washintong: McGraw-Hill.
- Campo-Arias, A., y Oviedo, H. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: la consistencia interna. *Revista de Salud Pública*, 10(5), 831-839.
- Carmines, E., y Zeller, R. (1979). *Reliability and validity assessment*. London: Sage.
- Elosua, P. (2003). Sobre la validez de los tests. *Psicothema*, 15(2), 315-321.
- Enriquez, J. (1998). El autoconcepto y la ansiedad ante los exámenes como predictores del rendimiento académico en estudiantes del 1^{er} al 5^o año de secundaria de un colegio de La Molina. Tesis de Licenciatura. Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima, Perú.
- Fernández, C. (1991). Ansiedad ante la situación de examen en estudiantes del 5^o de secundaria de colegios nacionales y particulares de Lima Metropolitana. Tesis de Licenciatura. Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima, Perú.
- Furlán, L., Sánchez, J., Heredia, D., Piemontesi, S., y Illbele, A. (2009). Estrategias de aprendizaje y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 5(12), 117-124.
- Head, L., y Lindsley, J. (1983). Anxiety and the university student: A brief review of the professional literature. *College Student Journal*, 17(2), 176-182.
- Horn, J. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30, 179-185.
- Kaiser, H. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 141-151.
- León, I., y Montero, O. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en psicología. *Journal of Clinical and Health Psychology*, 2(3), 503-508.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 140.
- Miller, W. G. (2003) OpenStat 4 [programa informático] [en línea], Recuperado en: http://www.statprograms4u.com/OpenStat_Features.htm
- Papantoniou, G., Moraitou, D., y Filippidou, D. (2011). Psychometric properties of the Greek version of the Test Anxiety Inventory. *Psychology*, 2(3), 240-246.

- Pereira, C. (2009). Validação do teste TSAY-Y de Spielberger: avaliação da ansiedade face aos testes. Recuperado de www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0167.pdf, el 03.01.12, 4:48 p.m.
- Rosário, P., Núñez, J., Salgado, A., González-Pineda, A., Valle, A., Joly, C., y Bernardo, A. (2008). Ansiedad ante los exámenes: relación con variables personales y familiares. *Psicothema*, 20(4), 563-570.
- Spielberger, C. (1980a). *Tensión y ansiedad*. México: Harla.
- Spielberger, C. (1980b). *Test anxiety inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Spielberger, C., González, H., Taylor, C., Algaze, B., y Anton, W. (1978). Estrés ante el examen y ansiedad ante la prueba. En Spielberger, C. y Sarason, I. (Eds). *Stress and anxiety*. Washintong: Hemisphere.
- Spielberger, C., y Vagg, P. (1995). Test Anxiety. A transactional process. En Spielberger, C. y Vagg, P. (Eds.). *Test anxiety: theory, assessment and treatment* (pp. 3-14). Washintong: Taylor & Francis.
- Sub, A., y Phabha, C. (2003). Academic performance in relation with perfectionism, test procrastination and test anxiety of high school children. *Psychological Studies*, 48, 7-81.
- Tabachnick, B., y Fidell, L. (2001). *Using multivariate statistics*. New York: Harper & Row.
- Valero, L. (1999). Evaluación de ansiedad ante exámenes: datos de aplicación y fiabilidad del cuestionario CAEX. *Anales de Psicología*, 15(2), 223-231.
- Ware, W., Galassi, J., y Dew, K. (1990). Test Anxiety Inventory: A confirmatory factor analysis. *Anxiety Research*, 3, 205-212.

CONGRESOS DE PSICOLOGÍA Y PSICOLOGÍA EDUCATIVA 2016 *(continuación)*

10TH CONFERENCE OF THE INTERNATIONAL TEST COMMISSION (ITC)
Vancouver, British Columbia, Canadá.
1 al 4 de julio de 2016
<http://conferences.educ.ubc.ca/index.php/itc2016/itc2016>
deadline: 21 de diciembre de 2015

31ST INTERNATIONAL CONGRESS OF PSYCHOLOGY,
Yokohama, Japón
del 24 al 29 de julio de 2016
<http://www.icp2016.jp/>
deadline: 1 de diciembre de 2015

XVII CLAMOC PANAMÁ 2016
CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE ANÁLISIS,
MODIFICACIÓN DEL COMPORTAMIENTO Y TERAPIA COGNITIVO CONDUCTUAL (ALAMOC)
Ciudad de Panamá
del 28 al 30 de julio de 2016
<http://clamocpanama2016.com/>
deadline: 30 de abril de 2016

PSYCHOLOGY OF MATHEMATICS EDUCATION (PME) ANNUAL CONFERENCE,
Szeged, Hungary
del 3 al 7 de agosto de 2016
<http://igpme.org/index.php/annual-conference>
deadline: pendiente

CARIBBEAN REGIONAL CONFERENCE OF PSYCHOLOGY (CRCP2016)
Port Au Prince, Haiti
del 7 al 11 de noviembre de 2016
www.crcp2016.org
deadline 1: 15 de septiembre de 2015
deadline 2: 1 de diciembre de 2015

INTERNATIONAL CONGRESS OF BEHAVIOURAL MEDICINE
Melbourne, Victoria, Australia
del 7 al 10 de diciembre de 2016
<http://www.icbm2016.com/>
deadline: pendiente

Efectividad de un programa de intervención educativa para la mejora del autoconcepto en el ámbito escolar

The effectiveness of an educational intervention program for improving the self-concept in schools

Alberto Salum-Fares^{1,2 a}
Evelia Reséndiz-Balderas^{1 b}

Tels. ^a(+52) 58 3431 83600, ^b(+52) 58 3431 81723; correos electrónicos (*e-mail*): ^asupersalum@hotmail.com, ^brbalderas@uat.edu.mx

¹Universidad Autónoma de Tamaulipas, Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades
Centro Universitario Adolfo López Mateos, Cd. Victoria, Tamaulipas
MÉXICO.

²Museo de Historia Natural de Tamaulipas, Departamento de Investigación, TAMUX
Cd. Victoria, Tamaulipas
MÉXICO.

Artículo recibido: 06 de marzo de 2012; aceptado: 01 de agosto de 2013.

RESUMEN

El autoconcepto es una variable elemental en la educación por ser un elemento que interviene y modera en forma importante los procesos de aprendizaje, además de jugar un papel preponderante en el desarrollo de la personalidad del individuo. A partir de la revisión teórica del autoconcepto, se llevó a cabo la aplicación de un programa de intervención educativa para la mejora del mismo. Esto con la finalidad de demostrar que un taller, dirigido en este sentido, ayudará a que el autoconcepto, y por ende también el rendimiento académico de los estudiantes, se vean afectados de manera positiva después de su aplicación dentro de la realidad de la escuela. Se trató de un estudio longitudinal, de tipo cuasiexperimental, de comparación de grupos con medición pretest-posttest, con un grupo control y un grupo experimental de alumnos de Educación Secundaria de Cd. Victoria, Tamaulipas, México. La media de edad de los alumnos de la muestra global (60 alumnos) fue de 14.18 años (± 0.46). De éstos, el 55% correspondió al género masculino ($n=33$) y el 45% estaba representado por el género femenino ($n=27$).

El estudio se desarrolló en cinco etapas: el análisis para la evaluación de la confiabilidad y validez de la escala empleada, el Cuestionario AF5, Autoconcepto Forma 5 (García y Musitu, 2001), la aplicación inicial de este instrumento, la implementación del programa de intervención educativa, que se fundamenta en el entrenamiento de habilidades sociopersonales para mejorar el autoconcepto multidimensional en estudiantes de Educación Secundaria, llamado "Cómo Mejorar el Autoconcepto" (Sureda, 2001). Posteriormente se aplicó nuevamente el cuestionario para medir autoconcepto, y se llevaron a cabo los análisis de varianza (ANOVA) de las variables estudiadas para contrastar la hipótesis planteada.

Los resultados obtenidos demostraron que el programa estimuló una mejora marginalmente significativa del autoconcepto general y su dimensión social, así como una mejora significativa de la dimensión académica del grupo sujeto a la intervención, sin embargo, no se confirmó una potenciación significativa sobre el rendimiento académico de los alumnos, posiblemente a diferentes limitaciones en la aplicación del mismo. La discusión se centra en la importancia de la aplicación de este tipo de programas.

ABSTRACT

The self-concept is a fundamental variable in education for being an element that moderates and intervenes importantly in the learning processes, as well as playing a leading role in the development of the personality of the individual. From the theoretical review of self-concept, an educational intervention program was conducted for improvement. This was done to show that a workshop, led in this regard, will help the self-concept, as well students' academic performance will be positively affected after its application within the School's real context. This was a longitudinal study of quasi-experimental comparison groups pretest-posttest measurement, with a control group and an experimental group of secondary school students of Ciudad Victoria, Tamaulipas, Mexico. The average students' age from the overall sample (60 students) was 14.18 years (± 0.46). Of these, 55% were male ($n=33$) and 45% were females ($n=27$).

The study was conducted in five stages: an analysis for the evaluation of the reliability and validity of the scale used, the AF5 Questionnaire, Self-Concept Form 5 (García and Musitu, 2001), the initial application of this instrument, the implementation of the educational intervention program, which is based on socio-personal skills abilities to enhance multidimensional self-concept in secondary school students, titled "How to improve self-concept" (Sureda, 2001). Subsequently, the questionnaire was applied again to measure self-concept, and conducted analyzes of variance (ANOVA) of the variables to contrast the stated hypothesis.

The results showed that the program stimulated a marginally significant improvement of general of self-concept and social dimension as well as a significant improvement in the academic aspects of the intervention group. However, it did not confirm a significant improvement in academic performance in students, this possibly due to different constraints on the implementation. The discussion focuses on the importance of implementing such programs.

Palabras clave: intervención para mejorar el autoconcepto, rendimiento académico, escuela.

Key words: intervention to improve self-concept, academic performance, school.

El autoconcepto es la imagen que se tiene de uno mismo, comienza a formarse en edades tempranas, y es el resultado de numerosas interacciones sociales, emocionales, culturales y escolares, ya que el mismo es influenciado por el medio y tiene la propiedad de ser maleable o modificable. Diversas investigaciones dan cuenta que, por el hecho de que el autoconcepto resulta de la interacción con el medio natural y social, es susceptible de ser desarrollado, es decir, se puede intervenir para hacer variar desde un menos a un más (Contreras, 2000). Se trata de un conocimiento que no está presente en el momento del nacimiento, sino que es el resultado de un proceso activo de construcción por parte del sujeto a lo largo de todo su desarrollo (Gurney, 1987; Broc, 1994).

En relación al contexto educativo, estos autores presentan evidencias experimentales de que el autoconcepto se puede modificar por medio de un programa de intervención elaborado para tal efecto, no centrándose tanto en aspectos únicamente instrumentales, sino más bien en aspectos afectivos, adaptativos, de aceptación, vivenciales y de seguridad hacia el alumno. Además, el autoconcepto es susceptible de cambio, siempre que se tengan en cuenta las dimensiones que influyen en cada periodo evolutivo y se trabajen de forma simultánea y sistemática.

El presente estudio se centra en los resultados de un programa de intervención educativa que se fundamenta en el entrenamiento de habilidades sociopersonales, con el propósito de mejorar el autoconcepto multidimensional en estudiantes de Educación Secundaria, llamado "Cómo mejorar el autoconcepto" de Sureda (2001). Este programa de mejora del autoconcepto resalta la importancia de que el contexto escolar posibilite la optimización de habilidades, que permitan que el joven tenga sentimientos de seguridad y de pertenencia adecuados, actúe con competencia social en el contexto escolar y familiar, desarrolle un lenguaje interior positivo y tenga una buena opinión y aceptación de sí mismo. Aquí se piensa que favorecer el desarrollo personal y social de los alumnos, puede considerarse como sinónimo de favorecer su educación integral.

Dicho material muestra pautas para mejorar cada una de las dimensiones del autoconcepto, centrándose principalmente en los aspectos académicos, sociales, emocionales y familiares, sin una consideración específica a los aspectos físicos. Sin embargo, esta última dimensión trató de ser resaltada y considerada en el total de las sesiones, a través de pláticas y persuasión verbal,

siempre que se presentaba la oportunidad, tratando siempre de enriquecer esta dimensión. Éstas son las 5 dimensiones básicas del autoconcepto que la investigación actual ha encontrado (Díaz-Atienza, 2003; García, Musitu y Veiga, 2006), y que pueden encontrarse diferencialmente relacionadas con diferentes áreas del comportamiento humano (Palacios y Zabala, 2007).

En lo que se refiere a la relación entre el ámbito escolar y el desarrollo del autoconcepto, la escuela es uno de los lugares fundamentales en donde mejorarlo y desarrollarlo. En estas etapas los profesores y compañeros forman la principal fuente de influencia en los educandos (González, Leal, Segovia y Arancibia, 2012), y tienen mucho que ver con la imagen que éstos tienen de sí mismos (Naranjo, 2006).

En este sentido, durante el periodo escolar, los alumnos no sólo deben adquirir conocimientos, deben también desarrollar capacidades y habilidades, y la escuela proporciona el medio no sólo para los aprendizajes académicos, sino también para el aprendizaje de la conducta social, el aprendizaje afectivo y del comportamiento, así como lo referente al conocimiento de uno mismo. La información sobre el autoconcepto de los individuos presenta un alto potencial para generar un cambio relevante en las actitudes de las personas (Marsh, 2006).

Algunos autores consideran que no se puede entender la conducta escolar sin considerar los conceptos, percepciones y sentimientos que el sujeto tiene de sí mismo, es decir, sin tomar en cuenta su autoconcepto. En la actualidad este constructo se ha considerado como un factor de fuerte impacto en la vida escolar, que incluso, permite pronosticar el desempeño académico como lo han planteado algunos autores (González et al., 2012; Costay Tabernero, 2012). Otros estudiosos del tema (González y Tourón, 1994; Mruk, 2006; Fuentes, García, Gracia y Lila, 2011), señalan la importancia que el autoconcepto tiene para el bienestar psicológico y para el ajuste social, además de destacar la enorme responsabilidad que tiene la escuela en atender de modo explícito a su desarrollo. En fin, son numerosos los autores (Coopersmith y Felman, 1974; Canfield y Wells, 1975; Battle, 1981; Beane, 1982, 1986; Purkey, Raheim y Cage, 1983; González et al., 2012) que opinan que crear un medio escolar que favorezca el desarrollo de un autoconcepto positivo, es uno de los principales retos de los educadores.

De esto se desprende la relevancia de prestar atención a este aspecto y la responsabilidad de las personas significativas en la vida de los estudiantes de con-

tribuir en el logro de un autoconcepto positivo. El concepto que de sí misma tenga la persona ejerce un gran impacto en su vida, en su comportamiento, en el aprovechamiento de las experiencias vitales, en la estructuración de su personalidad y, por consiguiente, se refleja también en su desempeño académico (Goñi y Fernández, 2007).

En estudios en los que se ha comparado a sujetos con un nivel de autoconcepto alto con otros sujetos con un nivel de autoconcepto bajo, se ha encontrado, a través de numerosos informes, que los primeros son valorados más positivamente por sus profesores (Martínez-Antón, Buelga y Cava, 2007), han mostrado ser más cooperativos, más persistentes en el trabajo de clase y tener expectativas de éxito futuro más altas (Hay, Ashman y Van-Kraayenoord, 1998).

En esta dirección, los resultados obtenidos por Marsh (1992), Obilor (2011), Paiva y Lourenço (2011), González et al. (2012) y Costa y Taberner (2012), han permitido fundamentar la idea de que variables personales como el autoconcepto de los estudiantes, influyen en las intenciones y metas que éstos se propongan y en el éxito de sus tareas académicas. En esta línea se encuentra también el estudio de Pacheco, Bueno, Martín y Martín del Buey (2009), y en el cual se ha inspirado el presente trabajo.

Con todo lo anterior, y tomando en cuenta la relevancia que ha manifestado tener el autoconcepto en la vida educativa de los estudiantes al demostrar, en múltiples estudios, tener una relación positiva y significativa con el rendimiento académico de los mismos (González-Pineda, Nuñez, González-Pumariega, Álvarez, Roces, García, González, Cabanach y Valle, 2000; Faría y Santos, 2001; Adell, 2002; Urquijo, 2002; Valentine, Dubois y Cooper, 2004; Goñi y Fernández, 2007). Además, teniendo en consideración que el autoconcepto no es inmutable, es modificable, ya que el mismo es influenciado por el medio (Broc, 1994), se ha llevado a cabo la presente investigación buscando no sólo desarrollar el autoconcepto de los estudiantes, sino que además, mejorar su rendimiento académico, trabajando el mismo dentro del escenario natural de la escuela.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El rendimiento escolar es un tema de constante preocupación en nuestros tiempos, lo que no es sorprendente si atendemos a las altas tasas de fracaso y aban-

dono escolar. Según datos de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2011), casi dos terceras partes de los alumnos adolescentes, estudiantes de nivel secundaria del Estado de Tamaulipas, obtienen calificaciones negativas.

La Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) es una prueba del Sistema Educativo Nacional que se aplica en todas las escuelas primarias y secundarias tanto públicas como privadas de México. Lo anterior, con el propósito de evaluar el aprendizaje que alcanzan los alumnos y alumnas, proporcionando información comparable de los conocimientos y habilidades que tienen los estudiantes en los temas evaluados, en función de los planes o programas de estudios oficiales.

Los resultados de ENLACE son un indicador valioso sobre cómo se está llevando la enseñanza en las distintas instituciones de educación Básica en el contexto educativo mexicano. Esta evaluación, en asignaturas tan fundamentales para el desarrollo de los alumnos y de nuestro país, como lo son español y matemáticas, desde su implementación en el año 2006 al año 2010, ha arrojado resultados nada optimistas en los alumnos de los tres grados de Educación Secundaria del estado de Tamaulipas.

Tomando en cuenta los niveles de logro que arroja ENLACE (insuficiente, elemental, bueno, excelente) de los alumnos de 1° a 3° grado de secundaria, lamentablemente 35.30% de los alumnos tamaulipecos que cursan este nivel reportan logros insuficientes en la asignatura de español, mientras que sólo 0.70% presenta un nivel de logro excelente en esta materia. En el caso de las matemáticas se presentan resultados negativos más marcados, 62.20% de los estudiantes registran logros insuficientes, mientras que sólo 0.60% presenta un nivel de logro excelente.

Estos datos, muestran la existencia de un alto grado de fracaso escolar, que requiere una acción global por parte de profesores, padres y autoridades competentes, e induce a la búsqueda de los factores que pudieran estarlo definiendo. Entre estas variables, el "autoconcepto" apareció como especialmente interesante, ya que expresa las ideas, juicios y concepciones que cada sujeto tiene sobre sí mismo, las cuales determinan o influyen el sentido y dirección que cada quien da a su vida académica, profesional y personal.

Este tipo de tratados, en el que se analiza la influencia de una variable psicológica (autoconcepto) sobre una

variable de índole educativa (calificaciones) suelen ser escasos, al menos en el contexto en el que se llevó a cabo este estudio. Este es el caso de muchas variables psicológicas, que han pasado inadvertidas con relación a otras más bien pedagógicas o disciplinares y que, no obstante, son muy importantes para el desarrollo escolar, profesional y humano de cualquier persona.

JUSTIFICACIÓN

Al momento de querer encontrar las causas del fracaso escolar, regularmente se señala hacia los programas de estudio, la masificación de las aulas, la falta de recursos de las instituciones, las distintas formas de aprendizaje, raras veces se apunta a un factor que a decir de muchos autores constituye la base de la estructura de la personalidad, el autoconcepto (Goñi y Fernández, 2007).

Es importante que los jóvenes estudiantes aprendan a conocerse a sí mismos y a desarrollar sus habilidades para llegar a obtener óptimos desempeños académicos. Para esto requieren de la orientación, apoyo y dirección de los adultos que con él conviven y que están a cargo de su cuidado y formación. Éstos deben de procurar utilizar las herramientas adecuadas, y para lograrlo, es trascendental entender que algunos fenómenos personales, como es el caso del autoconcepto del alumno, se asocia en su hacer diario con su proceso educativo, y por consiguiente, con su rendimiento escolar.

Conforme el nuevo adolescente se desarrolla va creando su propia imagen a partir de las experiencias y de la información que obtiene de las figuras adultas de su contexto y que son significativas para su vida, como son los padres, maestros, compañeros, etc. Desafortunadamente, en el Sistema Educativo Mexicano no han existido intentos de modificación del autoconcepto del alumnado por medio de una intervención en la propia aula. Lamentablemente en este Estado no han sido tomados en cuenta programas de intervención diseñados a la luz del reconocimiento, de que el logro de un autoconcepto positivo, es un resultado educacional valioso en sí mismo, y por la suposición de que la mejora de este constructo pueda servir de vehículo o variable interviniente para conseguir rendimientos académicos más óptimos.

El hecho de que se pretenda demostrar la eficacia de un programa para la mejora del autoconcepto, radica en que poseer un concepto positivo de sí mismo es un objetivo pedagógico por sí mismo, ya que colabora en

el desarrollo integral del alumno, en su formación, estabilidad, felicidad, autorrealización y desarrollo personal, además, como se ha demostrado en numerosos trabajos, la mejora del autoconcepto posiblemente redundará en una mejora del rendimiento académico.

Objetivo

Demostrar que un taller de intervención educativa para la mejora del autoconcepto dentro del aula, ayudará a que este constructo y, por ende, el rendimiento académico de los estudiantes de enseñanza secundaria, se vean afectados de manera positiva después de su aplicación.

Hipótesis

El autoconcepto y el rendimiento académico de estudiantes de nivel secundaria se ven afectados positivamente cuando se aplica un programa de intervención educativa para la mejora del autoconcepto en el ámbito escolar.

Pregunta de investigación

¿Llevar a cabo una intervención educativa para la mejora del autoconcepto dentro del aula en estudiantes de nivel secundaria, incrementa su nivel de autoconcepto y su rendimiento académico?

MÉTODO

Participantes

La muestra global ($n=60$) estuvo conformada por alumnos de 3^{er} grado de educación secundaria de Ciudad Victoria, Tamaulipas, México, correspondientes a un grupo control ($n=30$) y un grupo experimental ($n=30$). La media de edad de los alumnos de la muestra global fue de 14.18 años (± 0.46). De éstos, 55% correspondieron al género masculino ($n=33$) y el 45% estaba representado por el género femenino ($n=27$). En lo que respecta a la muestra de alumnos pertenecientes al grupo control, éstos presentaron una media de edad de 14.1 años (± 0.30), mientras que los alumnos del grupo experimental ($n=30$) de 14.26 años (± 0.58).

Diseño y tipo de investigación

Por el método de estudio de las variables se trata de una investigación cuantitativa, debido a las características de la muestra y al problema de la investigación es un estudio de tipo descriptivo. Para analizar los efectos del programa de intervención para mejorar el autocon-

cepto (variable independiente) sobre los niveles del mismo, se utilizó un diseño longitudinal de tipo cuasi-experimental de comparación de grupos con medición pretest-postest, con un grupo control y un grupo experimental. Para la evaluación de la variable de interés, se utilizó el cuestionario cuantitativo para medir autoconcepto, denominado AF5, Autoconcepto Forma 5, cuyos autores son García y Musitu (2001).

Programa de intervención educativa para la mejora del autoconcepto

El programa de intervención educativa para alumnos de nivel Secundaria "Cómo mejorar el autoconcepto" de Sureda (2001), se fundamenta en un modelo integrador y en un enfoque evolutivo y socialconstructivista. Este modelo aboga por un autoconcepto dinámico, activo y, por lo tanto, modificable, además de resaltar la importancia del contexto escolar en la formación de este constructo.

La intervención en el desarrollo de la formación y mejora del autoconcepto multidimensional implica

entrenar habilidades sociopersonales que presentan un plano conductual (aspecto verbal: qué hace o dice el sujeto; aspecto no verbal: cómo lo dice y hace); un plano cognitivo (qué pensamiento tiene el alumno); y un plano emocional (qué sentimientos y emociones experimenta) (Sureda, 2001).

Este programa presenta una taxonomía de habilidades-objetivo que pretende seleccionar aquellas actitudes y comportamientos que sean relevantes, significativos y funcionales para el desarrollo sociopersonal del adolescente.

La intervención fue dirigida al grupo-clase, y pretendió incidir sobre el autoconcepto a través de 15 actividades distribuidas en 15 sesiones de 50 minutos cada una, posteriores a una sesión previa, en donde se aplicó primeramente el cuestionario para medir autoconcepto, y se hizo la presentación e introducción al programa. Cada actividad planteó una taxonomía de habilidades para lograr un autoconcepto adolescente más positivo.

Las actividades del programa, los objetivos y las habilidades trabajadas se muestran en el cuadro 1.

Cuadro 1. Las actividades, los objetivos y las habilidades trabajadas en el programa.

Actividad	Objetivo	Habilidad trabajada
¿Cómo me veo y cómo me ven? Autoafirmaciones.	Conocer el grado y la calidad del conocimiento personal. Decirse a sí mismo y ante los demás autodescripciones positivas.	Habilidad para reflexionar sobre sí mismo. Habilidad de autoafirmaciones positivas.
Lluvia de palabras positivas.	Identificar y responder de modo adecuado a las emociones, sentimientos y afectos de otras personas.	Habilidad para recibir descripciones positivas sobre uno mismo.
¿Qué derecho personal no tengo en cuenta? Decir <<NO>> de una forma asertiva.	Conocer los derechos personales y observarse a sí mismo en torno al respecto de éstos. Defender los propios derechos, adecuadamente, en las situaciones en que no son respetados.	Habilidad de defender los derechos personales. Habilidad para defender los propios derechos.
La historia habla de estética.	Incidir en cómo el contexto cultural condiciona sobre esquemas mentales personales.	Habilidad para establecer una correcta imagen corporal.
¡No a los complejos!	Rectificar visiones sesgadas o erróneas de la autoimagen.	Habilidad para rectificar errores cognitivos.
Resolviendo problemas.	Generar alternativas diferentes de solución a conflictos interpersonales.	Habilidad para solucionar problemas interpersonales.
Vamos a preparar una conversación difícil. Técnicas de estudio.	Iniciar, mantener y acabar conversaciones de acuerdo con el objetivo. Propiciar conductas que impliquen un aprendizaje más autorregulado y profundo.	Habilidad conversacional con un objetivo concreto. Habilidad para autocontrolar y organizar la conducta de estudio.
Descubrirse a sí mismo.	Reconocer en uno mismo cualidades y defectos, expresarlos en público.	Habilidad para reconocer habilidades y defectos de uno mismo.
David tiene problemas.	Incidir sobre conductas que favorezcan metas de aprendizaje.	Habilidad para priorizar sobre metas de aprendizaje.
¿Qué pensamiento negativo tengo? Motivación del logro.	Rectificar el pensamiento irracional o erróneo. Propiciar conductas que impliquen sentido de dirección y competencia.	Habilidad para rectificar errores cognitivos. Habilidad para establecer metas personales y profesionales realistas y objetivas.
Comunicación con los padres.	Resolver problemas con los padres.	Habilidad para comunicarse con los padres.

Asimismo, cada actividad presentó una serie de pasos a desarrollar:

1. Presentación de la actividad: se propone al alumnado una determinada actividad. Para ello se le describe, define y especifica qué es lo que hay que hacer y qué es lo que se pretende con esta actividad.
2. Tarea metacognitiva: se explica a los alumnos la importancia de tener actitudes y conductas positivas hacia uno mismo, las ventajas que supone el poner en práctica estas habilidades y las desventajas que supone no tenerlas.
3. Realización de la actividad: los alumnos realizan la tarea y practican la habilidad propuesta en ella.
4. Puesta en común: los alumnos, en pequeños grupos o en parejas, comentan o analizan las respuestas dadas a las preguntas de la actividad.
5. Modelado de las respuestas: a partir de la puesta en común, los alumnos establecen una discusión y reflexión sobre la manera más positiva y habilidosa de actuar, pensar y sentir tanto para uno mismo como para los otros.

Instrumento

El instrumento de evaluación, el cuestionario cuantitativo para medir autoconcepto, AF5, Autoconcepto Forma 5, es uno de los instrumentos de evaluación de este constructo más ampliamente utilizados con muestras de habla española, y de los pocos que miden multidimensionalmente al autoconcepto (dimensión académica, social, emocional, familiar y física) con sólidos fundamentos psicométricos (García, Gracia y Zeleznova, 2013).

Cada dimensión se mide con 6 ítems, lo cual permite medir con un único instrumento las principales dimensiones del autoconcepto (Grandmontagne y Fernández, 2004). A estas dimensiones señaladas hay que añadir un índice de autoconcepto general o global que representa la suma de las puntuaciones de las cinco dimensiones del autoconcepto.

La primera parte del instrumento estuvo integrada por una serie de preguntas abiertas referentes a la fecha de elaboración y datos personales del alumno (edad, género, escuela y grado). La segunda parte, para medir las variables de estudio, consistió en 30 afirmaciones a las que los sujetos debían responder de acuerdo a su forma de ser y de sentir, a través de una adaptación al cuestionario de 5 opciones de respuesta para cada una, utilizando una escala tipo likert. Las mismas, fueron

ordenadas desde aquella con una connotación más positiva hasta la más negativa. Así, 5 significa *siempre*; 4, *casi siempre*; 3, *a veces*; 2, *casi nunca* y 1, *nunca*.

Un tercio de los ítems (10) fueron planteados de forma negativa: 3, 4, 8, 12, 13, 14, 18, 22, 23 y 28, con el objeto de controlar la aquiescencia (tendencia a responder afirmativamente, independientemente del contenido de la pregunta). Los puntajes de cada dimensión se obtuvieron sumando las calificaciones de cada ítem (como los ítems 3, 4, 8, 12, 13, 14, 18, 22, 23 y 28, estaban expresados en sentido inverso, se invirtió la puntuación). Estos indicadores definieron las puntuaciones del autoconcepto.

El rango de las puntuaciones posibles del cuestionario tiene un puntaje general mínimo de 30 y un máximo de 150 (cuanto mayor es la puntuación, mayor es el autoconcepto).

Antes de la aplicación definitiva de este instrumento, se procedió a la aplicación de una prueba piloto a 140 alumnos de 3^{er} grado de Educación Secundaria con características similares a la muestra que representaría la presente investigación.

Se obtuvo la confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente alfa de Cronbach (1951). El mismo presentó un índice de fiabilidad de 0.88 que corresponde a un nivel de alta confiabilidad general.

Los resultados del análisis del autoconcepto general y sus dimensiones, en lo que concierne a la estimación de sus correlaciones, para apoyar la validez teórica del instrumento, se obtuvieron por medio de un análisis bivariado, a través del coeficiente de correlación de Pearson. El mismo indicó homogeneidad en los ítems y apoyó la validez de constructo de la escala. Estos resultados indicaron el grado de asociación entre el autoconcepto general, académico, social, emocional, familiar y físico para la muestra global de alumnos. Así, de las 15 combinaciones de relación posibles, 14 (93.33%) de ellas fueron estadísticamente significativas ($p < 0.05$). Esto revela que los ítems son relevantes para la conformación de cada una de las áreas de la escala. Tratándose en todos los casos de ítems que miden el autoconcepto, parece razonable que existiera cierta relación entre ellos (véase tabla 1).

Variables

Se tomó en cuenta como variable independiente el programa de intervención educativa para mejorar el

Tabla 1. Coeficiente de correlación de Pearson de las variables autoconcepto general, académico, social, emocional, familiar y físico de la muestra global de alumnos.

	Autoconcepto general	Autoconcepto académico	Autoconcepto social	Autoconcepto emocional	Autoconcepto familiar	Autoconcepto físico
Autoconcepto general						
Autoconcepto académico	0.554** <i>p</i> = 0.000					
Autoconcepto social	0.707** <i>p</i> = 0.000	0.212** <i>p</i> = 0.006				
Autoconcepto emocional	0.645** <i>p</i> = 0.000	0.112 <i>p</i> = 0.093	0.337** <i>p</i> = 0.000			
Autoconcepto familiar	0.719** <i>p</i> = 0.000	0.247** <i>p</i> = 0.002	0.391** <i>p</i> = 0.000	0.369** <i>p</i> = 0.000		
Autoconcepto físico	0.787** <i>p</i> = 0.000	0.388** <i>p</i> = 0.000	0.502** <i>p</i> = 0.000	0.351** <i>p</i> = 0.000	0.419** <i>p</i> = 0.000	0.419** <i>p</i> = 0.000

Número de casos en todas las variables: 140

** Nivel de significancia <.01

* Nivel de significancia <.05

autoconcepto articulado en los indicadores: académico, social, emocional, familiar y físico. Las variables dependientes fueron: el autoconcepto general, académico, social, emocional, familiar y físico, así como el rendimiento académico de los alumnos.

Procedimiento

Para poder cumplir con el objetivo planteado, verificar la hipótesis formulada y dar respuesta a la pregunta de investigación, se llevó a cabo el siguiente procedimiento:

1. En una primera fase, con el propósito de conocer los niveles de autoconcepto y rendimiento académico de los alumnos, de un total de 26 escuelas secundarias de 3^{er} grado existentes en Ciudad Victoria (14 públicas y 12 privadas), se seleccionaron 22 de ellas con turno matutino (11 escuelas públicas y 11 privadas).
2. La aplicación del instrumento para medir autoconcepto (Cuestionario AF5, Autoconcepto Forma 5) se realizó en el salón de clases correspondiente, en los días y horarios asignados por las autoridades educativas de los planteles y fue administrado en forma

individual y anónima. Dicha evaluación fue llevada a cabo a principios del mes de septiembre de 2010 con un corte transversal en los 22 centros educativos en los que se desarrolló la investigación. Ésta se llevó a cabo en grupos de estudiantes de ambos géneros recién ingresados a 3^{er} grado con turno matutino de cada escuela secundaria seleccionada. Para efectos de la presente investigación, como criterio operacional de rendimiento académico se consideró "la calificación cuantitativa correspondiente al promedio final obtenido por el alumno en su 2^o grado de educación secundaria recién finalizado".

3. Durante la aplicación del instrumento no se proporcionó información adicional ni se realizó una definición previa del significado de las variables analizadas con objeto de no condicionar la concepción de los términos que tuviera cada uno de los encuestados. El tiempo de aplicación de la encuesta fue de 15 minutos para cada uno de los grupos.
4. Atendiendo a los resultados obtenidos y a las necesidades detectadas en la primera fase de la investigación, se seleccionó la escuela secundaria que demostró tener los niveles de autoconcepto y rendimiento académico más deficientes de los 22 centros educativos motivo de estudio, correspondiendo ésta a una escuela secundaria pública general.

5. Se pidió la autorización del Director General de la secundaria seleccionada para poder realizar el estudio dentro de la institución. Posteriormente se procedió a platicar con la maestra responsable de coordinar los grupos para explicarle más a fondo en lo que consistiría el programa, para de esta forma poder contar con su apoyo a lo largo de las actividades.
6. De cuatro grupos existentes de 3^{er} grado se eligieron dos grupos naturales, es decir, la totalidad de dos grupos de alumnos, ambos con condiciones similares, cursando las mismas materias y con los mismos maestros. Uno de ellos correspondió al grupo control que presentaba el promedio más alto de calificaciones y el segundo al grupo experimental con el promedio más bajo y con los cuales se trabajó.
7. Se administró la escala AF5, Autoconcepto Forma 5 (García y Musitu, 2001), tanto al grupo control como al grupo experimental, para de esta forma medir el autoconcepto inicial de los estudiantes de ambos grupos (pretest). Asimismo, se registró la calificación correspondiente al primer bimestre (septiembre-octubre) de su ciclo escolar 2010-2011.
8. Se aplicó el programa de intervención al grupo experimental, haciendo las modificaciones pertinentes a cada una de las actividades, y tratando siempre de enriquecerlas pretendiendo aumentar su autoconcepto. La intervención del programa fue de 15 sesiones de 50 minutos cada una durante un bimestre.
9. En un segundo momento tanto al grupo control como al experimental se les aplicó nuevamente la escala AF5, Autoconcepto Forma 5, con la finalidad de medir el autoconcepto de los estudiantes al finalizar todas las sesiones del programa (postest). Se registró la calificación correspondiente al segundo bimestre (noviembre-diciembre) recién finalizado de su ciclo escolar 2010-2011.

Análisis de datos

Los datos utilizados en la primera fase del presente trabajo para la elección de la escuela estudiada, se basaron en los puntajes o resultados que se obtuvieron de las encuestas aplicadas a los estudiantes de las 22 escuelas secundarias que fueron analizadas.

Para la captura de la información generada de estos muestreos sistemáticos, se utilizó inicialmente el programa Excel.

En lo que respecta a los datos de la escuela seleccionada, este estudio se halló con que las distribucio-

nes de las variables de interés aquí analizadas, presentaban una asimetría negativa muy pronunciada, como consecuencia de estos resultados se procedió a la eliminación de las puntuaciones atípicas que se registraron en la muestra tanto del grupo control como experimental, quedando por consiguiente 30 datos para cada uno de los grupos respectivamente. Sin embargo, aunque hubo una moderada mejoría, aún se exhibía una asimetría negativa pronunciada.

En vista de los resultados obtenidos, con la intención de evitar el incumplimiento de los supuestos que las pruebas estadísticas exigen y poder utilizar los análisis estadísticos más óptimos, se procedió a la transformación de los datos sin considerar las puntuaciones atípicas con la finalidad de obtener resultados relevantes para una mejor interpretación y comparación de los mismos. Primeramente, los datos fueron transformados con raíz cuadrada y con \log_{10} . Los resultados no fueron satisfactorios, pues la asimetría negativa fue de una intensidad semejante a las anteriores.

Por último los mismos datos fueron transformados al cuadrado y al cubo. Los resultados de ambos fueron evidentemente mejores que los antes expuestos, siendo los datos transformados al cuadrado los más aceptables, y los utilizados en el presente estudio. Hay que aclarar que los análisis fueron realizados también, en todos sus pasos, con los datos originales completos y sin transformar, obteniéndose resultados muy similares y siempre consistentes.

Para el análisis estadístico de los datos obtenidos se utilizó el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales, SPSS por sus siglas en inglés (*Statistical Package for the Social Sciences*), versión 17.0. Para contrastar la hipótesis planteada se determinó un nivel de probabilidad significativa de 0.05.

Para determinar si existían o no diferencias significativas, antes y después de la aplicación del programa (pretest-postest), entre las puntuaciones de autoconcepto general, sus dimensiones (académica, social, emocional, familiar y física) y el rendimiento académico de ambos grupos (control y experimental), y entre grupos, se llevaron a cabo los ANOVA de una vía respectivos para cada una de las variables comparadas.

RESULTADOS

Los estadísticos descriptivos de las medias de las puntuaciones directas del autoconcepto general antes de

la aplicación del programa (pretest), indicaron niveles muy similares entre ambos grupos, siendo ligeramente superiores en el grupo control (112.83 ± 15.19) en relación al grupo experimental (112.03 ± 13.95). Asimismo, el mismo fenómeno se observó en las cinco dimensiones del autoconcepto que también presentaron puntuaciones muy semejantes entre ambos grupos. En lo que respecta al rendimiento académico, el mismo presentó un promedio superior en los alumnos del grupo control (8.09 ± 1.02) en relación al grupo que sería sometido a la intervención (7.55 ± 1.12).

En lo concerniente a los datos de las medias de las puntuaciones del autoconcepto general del grupo control después de la intervención (postest), éstos ahora exhibieron niveles inferiores en su composición (113.80 ± 13.98), en relación a las puntuaciones obtenidas por el grupo sometido a la intervención educativa o grupo experimental (118.40 ± 15.68). De la misma forma, de manera general, las dimensiones del autoconcepto también presentaron puntuaciones medias superiores en la etapa postest en el grupo experimental en relación al grupo control. Por otro lado, se pudo

constatar que los promedios del rendimiento académico del grupo control presentaron resultados no esperados. Los mismos descendieron notablemente en la segunda etapa del test en relación a la primera (pretest = 8.09 ± 1.02 , postest = 7.46 ± 1.13), mientras que en el grupo experimental se exhibieron cambios más substanciales en dirección positiva (pretest = 7.55 ± 1.12 , postest = 7.88 ± 0.84).

Los ANOVA de una vía para identificar o no la existencia de diferencias significativas en las puntuaciones del autoconcepto general, sus dimensiones y el rendimiento académico entre los estudiantes de nivel Secundaria del grupo control y experimental antes y después de la intervención (medida pretest-postest intergrupos), arrojaron los resultados esperados. Se puso de manifiesto que no se presentaron diferencias estadísticamente significativas ($p > 0.05$) ni en el autoconcepto general, ni en las cinco dimensiones que lo conforman entre los alumnos de ambos grupos antes de la aplicación del programa (medida pretest intergrupos). Sin embargo, se puede observar la existencia de una diferencia marginalmente significativa ($p = 0.057$) a favor

Tabla 2. Resultados de los ANOVA de una vía de las diferencias en las puntuaciones del autoconcepto general, sus dimensiones y el rendimiento académico entre los alumnos del grupo control y experimental de la Escuela Secundaria estudiada, antes y después de la intervención (medida pretest-postest intergrupos).

Variables	Grupo control-experimental	g.I.	CM	F	P
Autoconcepto general	pretest	1	692085.600	0.07	0.792
	postest	1	1.871E7	1.64	0.205
Autoconcepto académico	pretest	1	244.010	0.00	0.932
	postest	1	264537.600	8.72	0.005
Autoconcepto social	pretest	1	31464.600	1.15	0.288
	postest	1	44499.260	1.59	0.212
Autoconcepto emocional	pretest	1	14.017	0.00	0.984
	postest	1	317.400	0.00	0.926
Autoconcepto familiar	pretest	1	16236.150	0.33	0.568
	postest	1	77.060	0.00	0.966
Autoconcepto físico	pretest	1	27520.410	0.78	0.381
	postest	1	33323.260	0.86	0.356
Rendimiento académico	pretest	1	4.370	3.77	<u>0.057</u>
	postest	1	2.680	2.69	0.106

Número de casos en todas las variables: 140

Número de casos grupo experimental: 30

Nivel de significancia < 0.01

Nivel de significancia < 0.05

del grupo control en lo que respecta al rendimiento académico de los alumnos (véase tabla 2).

En lo que confiere a la comparación de las puntuaciones de medida central de las variables analizadas, entre los alumnos del grupo control y experimental después de la aplicación del programa (medida postest intergrupos), se puso de manifiesto que sólo la dimensión académica del autoconcepto exhibió diferencias significativas ($p = 0.005$) a favor del grupo experimental (véase tabla 2).

Los ANOVA univariados para determinar diferencias en las puntuaciones del autoconcepto general, sus dimensiones

y el rendimiento académico de los alumnos del grupo control antes y después de la aplicación del programa (medida pretest-postest intragrupo control) también arrojó los resultados que se esperaban. Éstos ponen en relieve que no se mostraron diferencias estadísticamente significativas ($p>0.05$) ni en el autoconcepto general ni en las cinco dimensiones que lo conforman. Sin embargo, como un resultado no esperado se presentó una diferencia significativa ($p>0.05$) pretest-postest en lo que respecta al rendimiento académico de estos alumnos (véase tabla 3).

La comparación de las medias de las variables motivo de estudio de los alumnos del grupo experimental de la escuela secundaria estudiada antes y después de la aplicación del programa (medida pretest-postest intragrupo experimental), permiten evidenciar diferencias marginalmente significativas ($p=0.079$) en el autoconcepto general. Asimismo, revelan diferencias marginalmente significativas en el autoconcepto académico ($p=0.057$) y diferencias significativas en el autoconcepto social ($p=0.047$) entre la medida pretest y postest de los alumnos sometidos al programa. A pesar de esto, no se regis-

traron diferencias significativas en lo que concierne a su rendimiento académico (véase tabla 3).

DISCUSIÓN

Inicialmente los resultados ponen de manifiesto que se trató de dos grupos de alumnos (control y experimental), que en un principio no presentaban diferencias significativas, ni en el autoconcepto general, ni en las cinco dimensiones que lo conforman, antes de la aplicación del programa. El hecho de comprobarse la existencia de una diferencia marginalmente significativa a favor del grupo control en lo que respecta al rendimiento académico de los alumnos antes de la aplicación del programa (medida pretest intergrupos), responde a que este grupo exhibió el promedio más alto de calificaciones, mientras el grupo experimental correspondió al grupo con el promedio más bajo de los cuatro grupos existentes de 3^{er} grado de la escuela secundaria estudiada.

Los datos correspondientes a la comparación de las puntuaciones de medida central de las variables estu-

diadas, entre los alumnos del grupo control y experimental después de la aplicación del programa (medida postest intergrupos), comprobaron que sólo la dimensión académica del autoconcepto exhibió diferencias significativas a favor del grupo experimental. Este hecho es de gran importancia, ya que la óptima utilización de habilidades y estrategias cognitivas para el aprendizaje y resolución de tareas académicas en el aula, posiblemente implicaría efectos significativos sobre la imagen que el alumno tiene sobre su capacidad académica y su imagen como estudiante e incluso, sobre la dimensión general.

Tabla 3. Resultados de los ANOVA de una vía de las diferencias en las puntuaciones del autoconcepto general, sus dimensiones y el rendimiento académico de los alumnos del grupo control y experimental de la escuela secundaria estudiada, antes y después de la intervención (medida pretest-postest intragrupos).

Variables	pretest-postest	g.I.	CM	F	P
Autoconcepto general	Grupo control	1	512820.15	0.04	0.825
	Grupo experimental	1	3.450E7	3.19	<u>0.079</u>
Autoconcepto académico	Grupo control	1	17853.75	0.62	0.432
	Grupo experimental	1	133293.06	3.77	<u>0.057</u>
Autoconcepto social	Grupo control	1	3681.66	0.12	0.724
	Grupo experimental	1	107357.40	4.12	0.047
Autoconcepto emocional	Grupo control	1	30375.00	0.87	0.352
	Grupo experimental	1	35478.01	1.00	0.320
Autoconcepto familiar	Grupo control	1	27563.26	0.57	0.451
	Grupo experimental	1	889.35	0.02	0.887
Autoconcepto físico	Grupo control	1	3024.60	0.08	0.779
	Grupo experimental	1	86108.81	2.40	0.126
Rendimiento académico	Grupo control	1	6.01	5.17	0.027
	Grupo experimental	1	1.63	1.64	0.205

Número de casos en todas las variables: 140

Número de casos grupo experimental: 30

Nivel de significancia < 0.01

Nivel de significancia < 0.05

Es factible pensar que cuando el alumno percibe que no dispone de estrategias adecuadas para realizar un aprendizaje significativo, ello supone un efecto negativo sobre la competencia percibida y sobre la imagen que tiene de sí mismo como estudiante. Ya desde los estudios de Brookover, Erickson y Joiner (1967), se ha encontrado que los estudiantes con autoconcepto académico negativo raras veces obtienen un alto rendimiento, por lo que, en este sentido, cambiar su autoconocimiento puede contribuir a mejorar su rendimiento.

Lo más interesante de estos resultados ocurrió en lo que concierne al rendimiento académico después de la intervención. Se constató que desaparecieron las diferencias significativas que favorecían al grupo control en relación al grupo experimental antes de la aplicación del programa. De hecho casi se invirtieron los resultados a favor del grupo experimental, ya que los mismos ahora se acercaron al margen del nivel de probabilidad significativa a favor de este grupo. Esto indica que existe una mejora educativamente hablando, aunque no significativa, en el rendimiento académico de los alumnos intervenidos.

Por otro lado, en lo que atañe a la comparación de las medias de las variables motivo de estudio de los alumnos del grupo control antes y después de la aplicación del programa (medida pretest-postest intragrupo control), el hecho de que no existieran diferencias estadísticamente significativas en las escalas del autoconcepto de los alumnos, es un resultado esperado, en el entendido de que este grupo no fue sometido a la intervención. Pero también hubo resultados no esperados como el hecho de que se haya presentado una diferencia significativa pretest-postest en lo que respecta al rendimiento académico de los alumnos a los que no se les aplicó el programa, indicando esto que su rendimiento académico disminuyó significativamente de un bimestre a otro.

La comparación de las medias de las puntuaciones pretes-postest de las variables estudiadas de los alumnos del grupo experimental, proyectó resultados también sumamente interesantes y se terminó por verificar, aunque parcialmente, la hipótesis planteada en el presente estudio. Los resultados evidenciaron que el programa estimuló en los participantes de este grupo un incremento marginalmente significativo de su autoconcepto general y académico, y un aumento signifi-

cativo de su autoconcepto social. Esto pone de manifiesto y permite afirmar que dichas variables en la etapa después de la intervención son mayores en comparación con la etapa antes de la intervención. A pesar de lo anterior, por más que los promedios directos de los rendimientos académicos del grupo experimental mostraron cambios considerables educativamente hablando, no se registraron diferencias significativas.

En lo que concierne a la efectividad o utilidad del programa de intervención, los resultados en su conjunto ponen en relieve los efectos positivos del mismo. Asimismo, apuntan en la misma dirección de otras investigaciones que han evaluado los efectos positivos de este tipo de programas de cara a mejorar el autoconcepto (Gurney, 1987; Zulaika, 1999; Pacheco et al., 2009).

La importancia de lograr mejoras en el autoconcepto de los alumnos, educativamente hablando, radica en que se han encontrado relaciones de predicción significativa entre este constructo y el rendimiento académico como muchos estudios lo han demostrado (Purkey, 1970; Burns, 1979; Chapman y Boersma, 1979; Winne, Woodlands y Wong, 1982; Byrne, 1984; Witrock, 1988; Machargo, 1989; Leondari, 1993; Abouse-rie, 1995; Musitu, García y Gutiérrez, 1997; Adell, 2002; Goñi y Fernández, 2007; Ghazvini, 2011; Obilor, 2011; Paiva y Lourenço, 2011; González et al., 2012; Costa y Taberner, 2012).

La literatura habla por sí misma de la importancia del autoconcepto en lo que respecta a la conducta escolar de los estudiantes. Pues la mayoría de ellas coincide en que la implicación activa del sujeto en su proceso de aprendizaje aumenta cuando se siente competente. Es decir, cuando confía en sí mismo, en sus propias habilidades, en sus capacidades, en sus expectativas de autoeficacia, dándole valor a sus tareas y sintiéndose responsable de los objetivos de aprendizaje.

Asimismo, también son numerosas las investigaciones que confirman la relación positiva significativa existente entre la dimensión académica del autoconcepto y el rendimiento académico del estudiante (Boxtel y Monks, 1992; Santana-Vega y Feliciano, 2011; Costa y Taberner, 2012). De hecho hay autores que proponen que el autoconcepto académico es la dimensión de sí mismo que se relaciona más estrechamente con el rendimiento académico, aún más que el autocon-

cepto general, jugando un papel esencial sobre el uso de estrategias cognitivas de aprendizaje y en las calificaciones del estudiante. Estudios avalan estos resultados (Santana-Vega y Feliciano, 2011), donde se demuestra que el alumno que posee una mejor percepción de sí mismo a nivel académico, puede llegar a tener mejores calificaciones.

Por otro lado, en lo que respecta a la potenciación del autoconcepto social, a decir de algunos autores, la valoración recibida de los demás, las experiencias de éxito y fracaso, la comparación social y las atribuciones, son elementos clave en la formación del autoconcepto. Así, tener o no habilidades para relacionarse con otras personas puede ocasionar sentimientos positivos o negativos hacia uno mismo (Tranche, 2004).

Los estudios en torno al tema, reiteran la necesidad de desarrollar habilidades y estrategias que faciliten conductas sociales positivas y que refuercen la imagen que de sí mismo tiene el individuo como ser social (Garaigordobil y Durá, 2006). Las limitaciones en el desarrollo de las relaciones sociales genera peligros diversos, algunos de ellos son conceptualizados por Katz y McClellan (1991) como: salud mental pobre, abandono escolar, bajo rendimiento y otras dificultades escolares. Los profesores deben, por lo tanto, estar capacitados para identificar y rescatar los valores de las relaciones familiares e interpersonales adecuadas.

Cabe agregar, que la aplicación de programas de este tipo durante la adolescencia, puede ser muy beneficiosa, ya que el autoconcepto, entendido como constructo dinámico y activo, es a lo largo de la adolescencia una entidad inestable y maleable como bien se ha dicho ya y, por lo tanto, es educable (González y Tourón, 1994). Además, este constructo adquiere especial relevancia en esta etapa de la vida (Slutzky y Simpkins, 2009) y es, en este periodo, donde la noción del *self* (o personalidad integral) adquiere su máximo desarrollo (Sinha y Watson, 1997). Por lo tanto, la adolescencia ofrece una valiosa oportunidad para su cambio, ya que es una etapa en la que se pueden desarrollar muchos recursos, habilidades y competencias como la confianza, seguridad, empatía, asertividad, conexión con los otros y la capacidad para analizar y resolver conflictos.

En otra dirección, los efectos obtenidos en las dimensiones emocional, familiar y física del constructo

estudiado, así como en el rendimiento académico de los alumnos experimentales, no resultaron demasiado alentadores, dado que no se confirmaron diferencias apreciables antes y después de la intervención educativa, y no se manifestó la mejora esperada. Sin embargo, esto no hace abandonar la hipótesis de la modificabilidad del autoconcepto. Los resultados obtenidos pueden atribuirse a la falta de sensibilidad de la gran mayoría de los instrumentos de medida para detectar mejoras incipientes en este tipo de intervenciones, o bien a limitaciones en la aplicación del programa, como su duración. Aunque la presente intervención fue por demás positiva, seguramente resultados más satisfactorios podrían haberse producido en un entrenamiento más prolongado. Una intervención de apenas dos meses no puede aspirar a estimular cambios de gran dimensión y mucho menos de forma inmediata.

Para mejorar este tipo de estudios, se sugiere el seguimiento a largo plazo de los participantes, uno de los principales y más comunes problemas a los que se enfrenta todo programa de intervención educativa. Asimismo, se recomienda someter a revisión tanto el diseño, la planificación, el procedimiento, el tamaño de la muestra, la intensidad, así como la pretensión de lograr cambios en la totalidad de las dimensiones del autoconcepto, sin haber tenido en cuenta la dimensión física en forma específica por el programa utilizado.

Finalmente, es preciso comentar que las sesiones de la intervención seguramente han permitido a los alumnos aprender una serie de habilidades, estrategias y técnicas que podrán poner en marcha a lo largo de su vida como estudiantes, así como en su vida personal, familiar, social y profesional, ya que el autoconcepto tiene una poderosa influencia en el desarrollo total de la persona (Leonard y Gottsdanker, 1987).

CONCLUSIONES

El autoconcepto entendido como constructo dinámico y activo, es a lo largo de la adolescencia una entidad inestable, maleable y, por consiguiente, educable.

Un programa de intervención educativa como el aplicado en el presente estudio, es capaz de producir cambios positivos en el autoconcepto y redundar en el rendimiento académico de los estudiantes.

El autoconcepto positivo puede ser desarrollado a lo largo de la práctica educativa, por ello su forma-

ción y mejora debe ocupar un lugar primordial entre los objetivos de los educadores.

El rendimiento académico y los datos obtenidos en las medidas de autoconcepto que no confirmaron una mejora significativa, no necesariamente desacreditan el programa ya que puede atribuirse en parte a determinadas limitaciones observadas en la aplicación del mismo. Probablemente, para remediar esto, el programa de intervención deberá atender ciertas condiciones como lo son: planificación sistematizada, consistencia, intensidad, contenido adecuado, duración de la intervención y seguimiento.

Si bien, se llevó a cabo el número y la frecuencia de las sesiones del programa de acuerdo con las posibilidades del centro: calendario escolar, implicación de los profesores, horario y duración de las sesiones, entre otras, resultó positivo el empleo de una sesión semanal de 50 minutos durante un bimestre, sin embargo mejores resultados pudieran haberse manifestado con un tratamiento más prolongado.

Una forma eficaz de desarrollar el autoconcepto de los jóvenes, es trabajando dentro del aula de forma coordinada sus diferentes dimensiones. En este sentido, se hace necesario reforzar el carácter de los Centros de Enseñanza Secundaria como contextos de formación integral frente a posiciones exclusivamente instructivas o academicistas. Los objetivos relacionados con el desarrollo sociopersonal de los alumnos pueden y deben ser desarrollados conjuntamente con los objetivos de tipo académico. Únicamente de esta forma la importancia y atención a las dimensiones instructivas y formativas se darán de una forma equilibrada.

Sin importar el tipo de institución, ya sea pública o privada, los profesores son agentes relevantes en la formación del autoconcepto del adolescente. Como tal, el profesor que quiera contribuir a aumentar el autoconcepto de sus alumnos, y por tanto el rendimiento deberá: no hacer comparaciones, buscar nuevas estrategias educativas, atender más a la formación formativa que a la evaluativa, implicarse emocionalmente con sus alumnos, y reaccionar de forma asertiva ante sus éxitos y fracasos.

Los talleres y programas, como el que fue utilizado en la presente investigación, pueden ser una herramienta auxiliar muy útil para aquellas personas que se dedican a la enseñanza y que quieren contribuir de manera genuina y explícita al desarrollo mental de

sus alumnos. Es importante la intervención cuando se detectan problemas en el autoconcepto de los estudiantes sobre todo en edades tempranas, ya que éste no es algo innato, por lo contrario, como se ha venido defendiendo a lo largo de este trabajo, se va desarrollando y evolucionando en cada etapa de la vida.

Cabe mencionar que la aceptación a este tipo de programas mostrado por los miembros del centro escolar fue de gran ayuda y apoyo para los investigadores a lo largo de toda la intervención. Asimismo, se pudo observar una gran cooperación por parte de los estudiantes, quienes siempre se mostraron deseosos al proceso de enseñanza-aprendizaje de habilidades, técnicas, destrezas y estrategias, que posiblemente influenciarán en un desarrollo académico, personal, familiar, social y profesional más óptimo.

Finalmente, a pesar del buen resultado obtenido en este primer acercamiento experimental, se considera que faltan aún por realizar sucesivos estudios, para que a través de las modificaciones pertinentes, conseguir un resultado final más satisfactorio, y así poder contribuir al perfeccionamiento de las prácticas educativas en pos de potenciar y optimizar la formación de la personalidad desde una perspectiva de desarrollo integral.

REFERENCIAS

- Abouserie, R. (1995). Self-esteem and achievement motivation as determinants of student's approaches to studying. *Studies in Higher Education*, 20(1), 19-26.
- Adell, M. A. (2002). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Battle, J. A. (1981). Enhancing self-esteem: A new challenge to teachers. *Academic Therapy*, 16(5), 541-550.
- Beane, J. A. (1982). Self-concept and self-esteem as curriculum issues. *Educational Leadership*, 39(7), 504-506.
- Beane, J. A. (1986). The self-enhancing middle-grade school. *The School Counselor*, 21(32), 189-195.
- Boxtel, H. B. y Monks, F. J. (1992). General, social and academic self-concept of gifted adolescents. *Journal of Youth Adolescence*, 21(2), 169-185.
- Broc, M. A. (1994). Rendimiento académico y autoconcepto en niños de educación infantil y primaria. *Revista de Educación*, 303, 281-297.

- Brookover, W. B., Erickson, E. L. y Joiner, L. M. (1967). Self concept of ability and school achievement, III, U.S. Office of Education. Cooperative Research Project, N° 2831, Office of Research and Publication, East Lansing, Michigan State University.
- Burns, R. B. (1979). *The self-concept in theory, measurement, development and behaviour*. Londres: Longman.
- Byrne, B. M. (1984). The general academic self-concept nomological network: A review of construct validation research. *Review of Educational Research*, 54, 427-456.
- Canfield, J. T. y Wells, H. C. (1975). Self-concept: A Critical Dimension in teaching and learning. En D. A. Read y S. Simon (Eds.), *Humanistic education sourcebook*, 460-468. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- Chapman, J. W. y Boersma, F. J. (1979). Academic self concept in elementary learning disabled children. A study with the student's perception of ability scale. *Psychology in the Schools*, 16(2), 201-206.
- Contreras, L. G. (2000). La autoestima y rendimiento en un Liceo de Barrio Pobre. Tesis de Maestría en Educación, Universidad de Chile.
- Coopersmith, S. y Feldman, R. (1974). Fostering a positive self-concept and high self-esteem in the classroom. En R. Coop y K. White (Eds.), *Psychological concepts in the classroom*. Nueva York: Harper and Row.
- Costa, S. y Tabernero, C. (2012). Rendimiento académico y autoconcepto en estudiantes de educación secundaria obligatoria según el género. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3(2), 89-228.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Díaz-Atienza, J. (2003). Síntomas depresivos, autoconcepto y rendimiento académico en una muestra representativa de adolescentes. Tesis de Doctorado en Neurociencias, Universidad de Granada, España.
- Faria, L. y Santos, N. L. (2001). Autoconceito de competência: estudos no contexto educativo Portugues. *Psychologica*, 26, 213-231.
- Fuentes, M. C., García, J. F., Gracia, E. y Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23(1), 7-12.
- Garaigordobil, M. y Durá, A. (2006). Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y Modificación de Conducta*, 32, 37-64.
- García, F., Gracia, E. y Zeleznova, A. (2013). Validation of the English version of the Five-Factor Self-Concept Questionnaire. *Psicothema*, 25(4), 549-555.
- García, F. J. y Musitu, G. (2001). *AF5, Autoconcepto Forma 5* (2a ed.). Manual. Madrid: TEA.
- García, F. J., Musitu, G. y Veiga, F. (2006). Autoconcepto en adultos de España y Portugal. *Psicothema*, 18, 551-556.
- Ghazvini, S. D. (2011). Relationships between academic self-concept and academic performance in high school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 1034-1039.
- González, M. C. y Tourón, J. (1994). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje* (2ª ed.). Pamplona: EUNSA.
- González, M. L., Leal, D., Segovia, C. y Arancibia, V. (2012). Autoconcepto y talento: una relación que favorece el logro académico. *Psyke*, 21(1), 37-53.
- González-Pineda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Roces, C., García, M., González, P., Cabanach, R. G. y Valle, A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 12(4), 548-556.
- Goñi, E. y Fernández, A. (2007). Los dominios social y personal del autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 12(2), 179-194.
- Grandmontagne, A. G. y Fernández, A. R. (2004). Eating disorders, sport practice and physical self-concept in adolescents. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 32, 29-36.
- Gurney, P. W. (1987). The use of operant techniques to raise self-esteem in maladjusted children. *British Journal of Educational Psychology*, 57(1), 87-94.
- Hay, I., Ashman, A. F. y Van-Kraayenoord, C. E. (1998). Educational characteristics of students with high or low self-concept. *Psychology in the Schools*, 35(4), 391-400.
- Katz, L. y McClellan, D. (1991). The teacher's role in the social development of young children. ERIC Digest. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. ED 331 642.
- Leonard, P. y Gottsdanker, A. (1987). The elementary school counselor as consultant for self-concept enhancement. *The School Counselor*, 21(14), 245-255.

- Leondari, A. (1993). Comparability of self-concept among normal achievers, low achievers and children with learning difficulties. *Educational Studies*, 19(3), 357-371.
- Machargo, J. (1989). El autoconcepto de los alumnos y su rendimiento académico. INFAD. *Psicología de la Infancia y la Adolescencia*, 2(35), 92-96.
- Marsh, H. W. (1992). Content specificity of relations between academic achievement and academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 84(1), 35-42.
- Marsh, H. W. (2006). *Self-concept theory, measurement and research into practice: The role of self-concept in educational psychology*. Londres: British Psychological Society.
- Martínez-Antón, M., Buelga, S. y Cava, M. J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología*, 38, 293-303.
- Mruk, C. J. (2006). *Self-esteem research, theory and practice: Toward a positive psychology of self-esteem*. Nueva York: Springer.
- Musitu, G., García, J. F. y Gutiérrez, M. (1997). *Autoconcepto Forma A (AFA)*. Manual. Madrid: TEA.
- Naranjo, M. L. (2006). El autoconcepto positivo; un objetivo de la orientación y la educación. *Actualidades Investigativas en Educación* [Revista Electrónica], 6(1). Recuperado de: <http://www.revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/1-2006/archivos/autoconcepto.pdf>
- Obilor, I. E. (2011). Interaction between self-concept, and mathematics, English language and general academic achievement of senior secondary students in Port Harcourt. *Journal of Educational and Social Research*, 1(4), 39-46.
- Pacheco, L. V., Bueno, J. A., Martín, M. E. y Martín del Buey, F. (2009). Mejora del autoconcepto en el ámbito académico. *Revista de Orientación Educativa*, 23(43), 127-142.
- Paiva, M. O. y Lourenço, A. A. (2011). Rendimiento académico: Influência do autoconceito e do ambiente de sala de aula. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27, 393-402.
- Palacios, E. G. y Zabala, A. F. (2007). Los dominios social y personal del autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 12, 179-194.
- Purkey, W.W. (1970). *Self Concept and School Achievement*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Purkey, W. W., Raheim, A. y Cage, B. N. (1983). Self-concept as learner: An overlooked part of self-concept theory. *Journal of Humanistic Education and Development*, 22(2), 52-57.
- Santana-Vega, L. E. y Feliciano, L. (2011). Percepción de apoyo de padres y profesores, autoconcepto y toma de decisiones en bachillerato. *Revista de Educación*, 355, 493-519
- SEP. (2011). *Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares, ENLACE 2011. Educación Básica* [en línea]. Recuperado de: <http://www.enlace.sep.gob.mx/content/ba/pages/estadisticas/estadisticas.html>
- Sinha, B. K. y Watson, D. C. (1997). Psychosocial predictors of personality disorder traits in a non-clinical sample. *Personality and Individual Differences*, 22(4), 527-537.
- Slutzky, C. B. y Simpkins, S. D. (2009). The link between children's sport participation and self-esteem: Exploring the mediating role of sport self-concept. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 381-389
- Sureda, I. (2001). *Cómo mejorar el autoconcepto. Programa de intervención para la mejora de habilidades socio-personales en alumnos de Secundaria*. Madrid: CCS.
- Tranche, J. (2004). Potenciación del autoconcepto. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, 241 [revista electrónica]. Recuperado de <http://www.educadormarista.com/alumnos/POTEAUTO.HTM>
- Urquijo, S. (2002). Auto-concepto y desempeño académico en adolescentes. Relaciones con género, edad e institución. *Psico-USF*, 7(2), 211-218.
- Valentine, J. C., Dubois, D. L. y Cooper, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational Psychologist*, 39(2), 111-133.
- Winne, P. H., Woodlands, M. J. y Wong, B. Y. (1982). Comparability of self concept among learning disabled, normal and gifted students. *Journal of Learning Disabilities*, 15, 470-475.
- Wittrock, M. C. (1988). A constructive review of research on learning strategies. En C. E. Weinstein, E. T. Gotees y P. A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies*, 287-297. Nueva York: Academic Press.
- Zulaika, L. M. (1999). Educación física y mejora del autoconcepto. Revisión de la investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 8, 101-120.

AGRADECEMOS A NUESTROS REVISORES INVITADOS POR SU VALIOSA CONTRIBUCIÓN PARA MEJORAR LA CALIDAD DE LOS ARTÍCULOS INCLUIDOS EN NUESTRA REVISTA

Dr. Rodolfo Gutiérrez Martínez	Mtra. María Hortensia García Vigil
Dra. Estela Jiménez Hernández	Dra. Benilde García Cabrero
Dra. Rosa del Carmen Flores Macías	Dra. Guadalupe Acle Tomasini
Dr. Eduardo Backoff Escudero	Dra. Frida Díaz Barriga Arceo
Dr. Arturo Silva Rodríguez	Dra. Patricia Camarena Gallardo
Dr. Eduardo Javier Aguilar Villalobos	Mtra. Catalina Inclán Espinosa
Dr. Aldo Bazán Ramírez	Dra. Viviana González Maura
Dra. Carmen Yolanda Guevara Benítez	Dr. Miguel López Olivas
Dra. Sofía Vernon Carter	Dra. Hortensia Hickman Rodríguez
Dra. Margarita Peón Zapata	Dra. Guadalupe Mares Cárdenas
Dra. Sandra Castañeda Figueiras	Dra. María Antonia Candela Martín
Mtra. Roxanna Pastor Fasquelle	Dra. Haydeé Pedraza Medina
Lic. José Luis Reyes González	Dr. Joaquín Hernández González
Dra. Esperanza Guarneros Reyes	Dra. Edna Luna Serrano
Mtro. Miguel Ángel Montes de Oca Hernández	Dra. María Eugenia Calzadilla Muñoz
Mtro. Amílcar Alpuche Hernández	Dra. Irma Yolanda del Río Portilla
Mtra. Alicia Hernández Ortega	Dra. Sofía Rivera Aragón
Mtra. María Fernanda Poncelis Raygoza	Dra. Emilia Lucio y Gómez Maqueo
Dr. José Manuel Suárez Riveiro	Dr. Rubén Edel Navarro
Mtra. María Susana Eguía Malo	Dra. Emily Ito Fujiyama
Dra. Yunuen Ixchel Guzmán Cedillo	Dr. Ulises Xolocotzin Eligio
Dra. Cecilia Silva Gutiérrez	Mtro. Germán Pérez Estrada
Dra. María del Carmen Gerardo	Dra. Pilar Roque Hernández
Mtra. Laura Villanueva Méndez	Mtra. María del Rosario Muñoz Cebada

Impulsando prácticas educativas basadas-en-la-evidencia

Fostering evidence-based practices in educational settings

Raquel Cerdán

Tel.963983436

correo electrónico (*e-mail*): raquel.cerdan@uv.es

Universidad de Valencia

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, ERI Lectura

Av. Blasco Ibáñez, 21, CP 46010, Valencia

España.

Artículo recibido: 07 de diciembre de 2012; aceptado: 09 de junio de 2014.

RESUMEN

El artículo aborda las relaciones entre la psicología educativa como disciplina científica y la práctica profesional de la educación, con el propósito de fomentar la conexión entre investigación y práctica profesional, estimulando prácticas profesionales basadas-en-la-evidencia. A la práctica educativa guiada por principios fundados en la investigación se le denomina práctica basada en los datos empíricos o práctica basada-en-la-evidencia (Shavelson y Towne, 2002). Bajo estos argumentos, el trabajo plantea la necesidad de aproximar la teoría psicológica y la práctica profesional de la educación, visto el distanciamiento clásico entre ambas, y revisa las recomendaciones más consistentes que se han generado en los últimos años para organizar de manera efectiva la instrucción y mejorar el aprendizaje de los alumnos. El trabajo considera los bajos resultados de los escolares españoles en las competencias básicas evaluadas por PISA y sostiene que la incorporación de algunas de estas u otras recomendaciones basadas-en-la-evidencia en la práctica profesional de la educación podría permitir la mejora en la adquisición de las competencias básicas por parte de los escolares. Se defiende así la estrecha relación entre el impulso de prácticas educativas basadas-en-la-evidencia, a través de la docencia de los futuros educadores, y la mejora de la calidad de los sistemas educativos.

ABSTRACT

This paper considers the relationships between educational psychology and professional practice and reviews the main efforts on the part of educational psychology to organize the main results generated from research and derive from them professional practices that can easily be adopted by professional educators. The purpose is to strengthen the relations between research and professional practice, fostering evidence-based practices in educational settings. The term evidence-based practice refers to the idea that instructional principles should be testable and supported by rigorous research findings (Shavelson y Towne, 2002). A significant number of authors have reflected on the need to organize the psychological knowledge accumulated so far and generate practical principles that can be easily adopted by professional educators. This paper precisely acknowledges the need to bridge the gap between theory and educational practice and reviews the most consistent recommendations that have been generated in the last years to organize instruction and students' learning effectively. This work also defends the close relationship between evidence-based practices and educational systems' quality.

Palabras clave: psicología educativa; práctica profesional; práctica basada-en-la-evidencia.

Key words: educational psychology; professional practice; evidence-based practice.

El presente trabajo aborda las relaciones entre la psicología educativa como disciplina científica y la práctica profesional de la educación, con el propósito de fomentar la conexión entre investigación y práctica profesional, estimulando prácticas profesionales *basadas en la evidencia*. A la práctica educativa guiada por principios fundados en la investigación se le denomina práctica basada en los datos empíricos o práctica basada en la evidencia (Shavelson y Towne, 2002). Bajo estos argumentos, el trabajo plantea la necesidad de aproximar la teoría psicológica y la práctica profesional de la educación, visto el distanciamiento clásico entre ambas, y revisa las recomendaciones más consistentes que se han generado en los últimos años para organizar de manera efectiva la instrucción y mejorar el aprendizaje de los alumnos.

Así pues, el principal objetivo de este trabajo es contribuir a la reflexión sobre las maneras en que podemos aproximar la psicología educativa como ciencia y la práctica profesional de la educación, de manera que ambas se nutran mutuamente de los desarrollos en los dos campos de trabajo. Para ello, mostraremos en primer lugar el distanciamiento clásico que ha existido entre la investigación en psicología educativa y la práctica profesional de la educación (véase sección 'Relaciones entre psicología educativa como disciplina científica y la práctica profesional de la educación'). Seguidamente, defenderemos cómo se están realizando esfuerzos por aproximar a la psicología educativa como ciencia y a la educación como práctica profesional, a través de las denominadas prácticas basadas en la evidencia. Así, un claro ejemplo son las guías prácticas que compilan los principales resultados derivados de la investigación más rigurosa en psicología educativa y "traducen" estos principios y resultados en prescripciones fácilmente aplicables por los docentes en su práctica cotidiana (véase sección 'Retos educativos en el siglo XXI: construyendo puentes entre la investigación educativa y la práctica profesional'). Una vez definido el qué hacer para conectar los ámbitos de investigación y práctica profesional, reflexionaremos en torno al cómo hacerlo (véase sección 'Formación de los docentes para las prácticas basadas-en-la-evidencia'). Insistiremos en la formación de los futuros docentes, enfatizando una sólida formación en principios derivados de la investigación educativa rigurosa y sistemática, como pilar básico para impulsar prácticas educativas basadas

en la evidencia. No se trata de la única manera en que creemos que es posible el aproximar a la psicología educativa como ciencia y la práctica profesional de la educación, pero sí una herramienta suficientemente potente como para comenzar a transformar la manera en que enseñamos, haciendo hincapié en prácticas educativas derivadas de principios demostrables y basados en la investigación.

RELACIONES ENTRE PSICOLOGÍA EDUCATIVA COMO DISCIPLINA CIENTÍFICA Y LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN

Uno de los debates recurrentes en la psicología educativa ha sido el mayor o menor acercamiento a la realidad educativa. El problema de cómo trasladar los hallazgos en psicología educativa a las prácticas educativas reales continúa vigente (Calfee, 2006).

A pesar de ello, de acuerdo con Mayer (2010), la psicología educativa parece haberse adentrado en un periodo prometedor donde la teoría educativa se ha empezado a construir a partir de los entornos educativos reales con tareas reales y metodologías mixtas, comprendiendo los problemas educativos y las necesidades instruccionales *in situ* y trasladando estos problemas y necesidades al ámbito de la investigación psicológica.

En los inicios de la psicología educativa hubo una gran esperanza en que la nueva ciencia lograría dar respuestas a una gran cantidad de interrogantes que surgían ante el incremento de individuos escolarizados. El surgimiento de una ciencia rigurosa y sistemática como la psicología hizo que los educadores depositaran sus esperanzas en las aportaciones de esta disciplina para la mejora del desempeño de los profesores y la mejora del rendimiento en los alumnos. La psicología aplicada al mundo educativo, desde una perspectiva eminentemente funcionalista como había defendido William James, debería tener consecuencias evidentes sobre las prácticas docentes y procesos de aprendizaje.

Así, la psicología educativa surgió como una psicología aplicada al mundo educativo. Bajo el influjo de Thorndike, esta nueva disciplina aplicada (la psicología de la educación) fue depurando los métodos y procedimientos de investigación, centrándose en investigación relevante sobre los procesos de aprendizaje y medición

educativa, de modo que pudo perder en realismo, pero ganó en cientifismo y sistematicidad. Este creciente cientifismo en la disciplina hizo que algunos educadores empezaran a perder la ilusión inicial por las contribuciones de la psicología educativa, de manera que empezó a instaurarse un sentimiento de irrelevancia y desilusión señalado por Grínder (1978).

Así, la trayectoria histórica de la psicología educativa como disciplina nos muestra una ilusión inicial y confianza por una nueva ciencia llamada psicología, con uno de sus campos de aplicación preferentes como es el entorno educativo. Nos muestra también la decepción y la crisis por parte de los educadores, al vislumbrar una disciplina, la psicología educativa, que se fue alejando de los contextos más naturales y que se olvidó de las cuestiones más relevantes en la vida real de los centros y finalmente nos proporciona una esperanza al contemplar cómo autores y académicos que se sienten formando parte de la psicología educativa contemporánea (Berliner, 2006) reclaman un reposicionamiento del área, generando un conocimiento propio que no pierda la esencia de la psicología como disciplina científica y que a la vez considere a la realidad educativa, en su compleja interacción profesores/estudiantes/tareas/contextos.

De este modo, uno de los retos centrales de la psicología educativa radica en cómo generar conocimiento propio relevante combinando la rigurosidad experimental con metodologías de naturaleza más cualitativa, y cómo ayudar a que este conocimiento sea comprendido y empleado en el mundo educativo, generando en los profesionales de la educación una práctica basada-en-la-evidencia, tal y como algunos autores están defendiendo (*i.e.* Mayer, 2010).

A la práctica educativa guiada por principios fundados en la investigación se le denomina *práctica basada en los datos empíricos* o *práctica basada en la evidencia* (Shavelson y Towne, 2002). En ella, las decisiones educativas se fundan en la comprensión de cómo aprenden los alumnos y en resultados de investigación relevantes sobre cómo incentivar el aprendizaje. De hecho, de acuerdo con Mayer (2010) el futuro de la psicología educativa vuelve a ser prometedor. Si bien la educación y la psicología han atravesado relaciones espinosas en el pasado, la psicología educativa actual aporta grandes posibilidades de mejora a la práctica educativa y contribuye al desarrollo de la teoría psicológica.

RETOS EDUCATIVOS EN EL SIGLO XXI: CONSTRUYENDO PUEENTES ENTRE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y LA PRÁCTICA PROFESIONAL

De manera semejante a Mayer (2010), otros investigadores han tomado conciencia de la necesidad de organizar el conocimiento psicológico acumulado hasta la fecha y convertirlo en principios y prescripciones fácilmente aplicables en el mundo educativo, de tal manera que se facilite la comunicación entre teoría psicológica y práctica profesional. Como ejemplo ilustrativo de esta preocupación clave entre los psicólogos educativos de inspirar la práctica docente, la OCDE ha publicado recientemente el volumen titulado *The nature of learning. Using research to inspire practice* (OCDE, 2010), en el que se compilan investigaciones recientes en el ámbito del aprendizaje que permiten derivar prescripciones que sean aplicables en la práctica profesional de la docencia.

Así pues, se están realizando esfuerzos importantes por compilar los principales resultados que la investigación ha acumulado hasta la fecha y generar prácticas que puedan ser incorporadas fácilmente por los educadores. Se pretende fomentar así la ansiada conexión entre investigación y práctica profesional, estimulando las prácticas basadas-en-la-evidencia a las que nos referimos en este trabajo. A continuación revisamos las recomendaciones más consistentes que se han generado en los últimos años para organizar de manera efectiva la instrucción y mejorar el aprendizaje de los alumnos.

Expertos de prestigio en psicología de la educación han elaborado recientemente un informe o guía práctica (Pashler, Bain, Bottge, Graesser et al., 2007) para que los profesionales de la educación puedan llevar a cabo algunas recomendaciones básicas que se derivan de los principales resultados en investigación. Las recomendaciones que se presentan en este informe tienen como finalidad el proporcionar a los docentes estrategias concretas para organizar tanto la instrucción como el estudio de los materiales por parte de los alumnos, de modo que se facilite el aprendizaje y recuerdo de la información, y sobre todo permitir que los estudiantes puedan emplear lo aprendido en nuevas situaciones.

Una de las características de las recomendaciones que se proporcionan es el alto grado de concreción y especificidad. Las prescripciones concretas sobre cómo

promover el aprendizaje fueron foco de la investigación en psicología educativa durante la primera mitad del siglo xx, pero recibieron mucha menos atención en la segunda mitad. En los últimos años, de acuerdo con este informe, está habiendo un creciente interés por recuperar estos temas de investigación, de manera que la base empírica para proporcionar prescripciones sobre la enseñanza y aprendizaje ha crecido rápidamente.

Se proporcionan siete recomendaciones que han sido seleccionadas específicamente por los expertos que han elaborado la guía como representativas de los principios aplicables más específicos derivados de la investigación en aprendizaje y memoria (véase tabla 1). La primera recomendación se refiere al espaciamiento de los contenidos a aprender. Este es un principio consolidado al que los docentes deberían atender al diseñar las secuencias de instrucción. Esta recomendación proporciona consejos con la intención de ayudar a los estudiantes a que recuerden la información durante más tiempo. La segunda, tercera y cuarta recomendación se refieren a cómo diferentes formas de instrucción deben ser combinadas: alternar problemas ya resueltos con casos a resolver por los estudiantes de manera independiente (recomendación 2); combinar descripciones verbales y gráficas (recomendación 3) así como alternar representaciones abstractas y concretas de los conceptos (recomendación 4).

La recomendación cinco refleja la preocupación constante por la memoria de los contenidos. Frecuentemente, estos son olvidados al finalizar la evaluación. Junto con la recomendación de emplear la presentación espaciada de los materiales para evitar el olvido, un cuerpo sustancial de investigaciones recomiendan que los docentes empleen las preguntas o tests, de manera formal e informal, como herramientas para ayudar a los estudiantes a recordar. Si bien el olvido parece inevitable, sus efectos pueden ser en alguna medida mitigados a través de un uso apropiado de los principios de enseñanza y aprendizaje espaciado, y a través del uso estratégico de preguntas y cuestionarios. La recomendación 6 se refiere a la habilidad de los estudiantes para juzgar cuán bien han aprendido nuevo conocimiento o adquirido una serie de habilidades (metacognición). Una de las habilidades más importantes que los estudiantes han de adquirir es la capacidad de regular su propio aprendizaje en función

de lo que saben y lo que no saben. La investigación psicológica ha demostrado que no siempre somos capaces de evaluar exactamente nuestro propio nivel de aprendizaje. Estimular esta capacidad ha de formar parte de los programas de enseñanza en todos los niveles, incluyendo el universitario.

Finalmente, la séptima recomendación cubre las maneras en que podemos moldear la instrucción una vez que los estudiantes han adquirido habilidades y conocimientos básicos sobre un tema específico. Se recomienda que los profesores pregunten de manera selectiva a los estudiantes preguntas profundas que cubran principios causales y explicativos de los fenómenos enseñados. Un cuerpo significativo de investigación reseña que esta actividad (i.e., el contestar preguntas profundas o también llamadas de alto nivel) puede contribuir al dominio de un tema específico.

Las recomendaciones que se describen reflejan la investigación que se ha desarrollado en los campos de la ciencia cognitiva, la psicología experimental, educativa y la tecnología educativa. Los expertos que han elaborado el citado informe son suficientemente competentes en estas áreas. Su principal meta ha sido la de identificar un número concreto de actuaciones relacionadas con el uso de la instrucción y el manejo del estudio que se pueden aplicar a áreas de conocimiento que demandan el aprendizaje de conocimientos de distinta naturaleza.

En síntesis, los expertos que han elaborado el informe (Pashler, Bain, Bottge, Graesser et al., 2007) recomiendan un conjunto de actuaciones que reflejan el proceso de enseñanza y aprendizaje, y que reconoce las maneras en que la instrucción ha de responder al estado del aprendiz. Refleja asimismo el principio organizativo, reseñado por los expertos que han elaborado el informe, respecto a que el aprendizaje depende de la memoria, y que la memoria de habilidades y conocimientos puede ser reforzada a partir de un número relativo y concreto de estrategias (véase tabla 1).

Esfuerzos similares se han realizado por compilar un conjunto de prescripciones prácticas que los docentes puedan incorporar fácilmente en su práctica profesional. A modo de ejemplo ilustrativo, Graesser, Halpern y Hakel (2008) desarrollaron 25 principios cognitivos del aprendizaje, destinados a ser aplicables en la práctica docente en diversos niveles educativos. Se trata asimismo de principios basados en la investiga-

Tabla 1. Recomendaciones instruccionales para fomentar las prácticas educativas basadas en la evidencia. Adaptado de Pashler, Bain, Bottge, Graesser et al., 2007.

Recomendaciones para la práctica educativa basada en la evidencia

1. Distribuir el aprendizaje a través del tiempo. Revisar los elementos clave de los contenidos del curso con una demora de varias semanas o meses tras la presentación inicial de los contenidos.
 2. Presentar alternativamente tareas ya resueltas con tareas a resolver por los estudiantes. Los estudiantes han de ser expuestos de manera alternativa a problemas o tareas ya resueltos, que son discutidas junto al profesor, y a tareas que ellos mismos resolverán.
 3. Combinar descripciones de naturaleza gráfica y verbal. Tratar de presentar las descripciones verbales junto con presentaciones gráficas que ilustren los procesos clave y los procedimientos.
 4. Conectar e integrar las representaciones abstractas y concretas de los conceptos. Conectar e integrar las representaciones abstractas de un concepto junto con las representaciones concretas de un mismo concepto.
 5. Utilizar los tests de evaluación (*quizzing*) para promover el aprendizaje. Emplear tests con cuestiones que estimulen la recuperación activa de información en todas las fases del proceso de aprendizaje.
Emplear cuestiones para introducir nuevos temas (prepreguntas)
Emplear tests de evaluación para reexponer a los estudiantes a los contenidos clave.
 6. Ayudar a los estudiantes a distribuir el tiempo de estudio eficazmente. Asistir a los estudiantes para que identifiquen el material que conocen bien, y aquel que requiere ser estudiado con mayor detenimiento.
Enseñar a los estudiantes a emplear juicios demorados de aprendizaje para identificar los contenidos que deben ser estudiados.
Emplear tests para identificar el contenido a aprender.
 7. Plantear preguntas profundas. Hacer que los estudiantes contesten preguntas profundas sobre los materiales del curso. Estas preguntas han de ser planteadas de modo que los estudiantes tengan que responder a través de explicaciones que reflejen una comprensión profunda del material enseñado.
-

ción en psicología cognitiva y experimental, equivalentes a los revisados en este trabajo, que enfatizan cómo tienen que enseñar los docentes para promover un aprendizaje significativo y cómo debe ser el aprendizaje de los alumnos. En suma, se están realizando esfuerzos por aproximar la investigación más rigurosa y sistemática en psicología educativa y la práctica profesional de la educación. A través de estos esfuerzos se pretende ir instaurando prácticas educativas basadas en la evidencia científica. Estas prescripciones deberían ser incorporadas en la práctica habitual de los docentes. Una de las maneras en que creemos que es posible hacerlo es a través de la formación de los futuros docentes, una formación que enfatice la relevancia del conocimiento científico como guía orientadora para la práctica profesional, y que evite cierta desilusión entre los co-

nocimientos adquiridos en la formación universitaria y las necesidades a las que se enfrentan los educadores en las aulas. Todo ello lo argumentaremos en la siguiente sección.

**FORMACIÓN DE LOS DOCENTES
PARA LA PRÁCTICA
BASADA-EN-LA-EVIDENCIA**

Ante el reto de construir enlaces entre la investigación y la práctica profesional, plasmado en la tendencia actual a elaborar prescripciones que sean directamente incorporables a la práctica profesional, nos planteamos la siguiente pregunta cuya contestación nos podría facilitar pistas para abordar este reto:

¿Puede una sólida formación en los futuros docentes contribuir a instaurar prácticas educativas basadas en la evidencia y una mayor confianza en los principios derivados de la investigación educativa?

Para contestar esta pregunta, emplearemos algunas de las evi-

dencias y sugerencias que han sido recientemente publicadas por la OCDE (2011) en el informe *Building a high-quality teaching profession. Lessons from around the world*. El informe señala la importancia de dotar de un papel principal a los profesores en la transformación educativa de los países OCDE. Países exitosos en educación, como es el caso de Finlandia, han mostrado que el fomentar una profesión docente que otorga un alto nivel de responsabilidad a los profesores y es premiada de manera acorde puede atraer a los mejores graduados a la carrera docente. El informe señala las maneras en que se puede trabajar en esta dirección. Se sugieren medidas en el proceso de selección del profesorado y la transformación de la profesión docente.

De acuerdo con el informe, los estudiantes más competentes no se sentirán atraídos hacia la carrera docente

si observan que las prácticas docentes carecen de sistematicidad y no son premiadas de manera suficiente, y tampoco si no se proporcionan estímulos para la formación. Se sugieren dos vías para la mejora de la profesión docente, con consecuencias sobre los sistemas educativos de los países. Por un lado, respecto a la carrera profesional, diseño de carreras docentes coherentes y reforzamiento a la ejecución de excelencia. Por otra parte, en cuanto a las posibilidades de aprendizaje, oportunidades para incrementar las competencias propias y estímulos a la colaboración entre profesores, de manera que se produzca mejor enseñanza en las aulas.

Según este informe, el reto actual es formar a profesores capaces de asumir las demandas crecientes de la educación del siglo XXI, entre las que se encuentran la formación sólida inicial en conocimientos científicos relevantes que conduzcan a prácticas coherentes durante el ejercicio profesional, así como el compromiso con la formación constante, la innovación y la participación en iniciativas de investigación. De este modo, el citado informe proporciona sugerencias y se apoya en evidencia disponible sobre cómo realizar reformas efectivas centradas en los profesores como agentes principales para mejorar la calidad de la docencia y el aprendizaje, siendo uno de los ejes fundamentales la manera en que se selecciona a los docentes y su entrenamiento y formación iniciales, con un fuerte énfasis en las prácticas basadas en la evidencia.

En síntesis, las evidencias y sugerencias del informe de la OCDE (*Building a high-quality teaching profession. Lessons from around the world*, 2011) nos han permitido contestar a la pregunta lanzada anteriormente donde nos planteábamos si la formación de los futuros docentes podría estar relacionada con la instauración progresiva de prácticas educativas basadas-en-la-evidencia, una mayor confianza en los principios derivados de la investigación educativa así como una mayor implicación de los profesores en los procesos de cambio educativo necesarios para entrenar en los alumnos las competencias del siglo XXI. La respuesta, visto el ejemplo de algunos países ejemplares en sus sistemas educativos como es el caso de Finlandia, parece que es positiva.

De esta manera, podríamos afirmar que la formación de los futuros educadores es una de las claves para superar la tradicional incompreensión entre teoría psicológica y práctica educativa. La formación que fa-

cilitemos a los futuros docentes con el propósito de superar el distanciamiento entre teoría psicológica y práctica educativa debería anclarse fuertemente en principios fundamentados en la investigación. Sin embargo, surge una segunda cuestión, que formulamos a continuación:

¿Por qué puede ser relevante en nuestro contexto instaurar prácticas educativas basadas en la evidencia?

Contestaremos a la misma a partir de la evidencia de los indicadores de rendimiento en las competencias básicas necesarias para desenvolverse en los actuales entornos complejos. Estos, tal y como son definidas por el informe PISA de la OCDE, no parecen alentadores para el contexto español. Revisamos brevemente en qué consiste este informe y los principales resultados que informan sobre las competencias de los escolares españoles (PISA, 2009).

PISA es el acrónimo del *Programme for International Student Assessment* (Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos), de la organización para la cooperación y el desarrollo económico (OCDE). PISA es un estudio comparativo, internacional y periódico del rendimiento educativo de los alumnos de 15 años, a partir de la evaluación de tres competencias clave: *comprensión lectora*, *competencia matemática* y *competencia científica*. Estas competencias son evaluadas cada tres años, desde la primera convocatoria que tuvo lugar en el año 2000.

PISA evalúa competencias básicas de acuerdo con la definición y selección de competencias clave adoptada por la OCDE (Rychen y Salganik, 2003). Es decir, PISA trata de valorar hasta qué punto los alumnos son capaces de usar los conocimientos y destrezas que han aprendido y practicado en la escuela cuando se ven ante situaciones en las que estos conocimientos pueden resultar relevantes. Las competencias que valora PISA se centran en tres dominios principales: *lectura*, *matemáticas* y *ciencias*.

Pues bien, los resultados en competencias básicas de los escolares en el contexto español no parecen prometedores. Según los resultados en PISA, los escolares españoles sistemáticamente quedan por debajo de los promedios OCDE, siendo especialmente llamativo el escaso porcentaje de estudiantes españoles en los niveles de competencia más altos.

Ante esta situación podríamos retomar la pregunta que lanzábamos anteriormente donde nos cuestionábamos si era relevante en nuestro contexto mejorar la calidad docente a través de la formación del profesorado e impulsar prácticas educativas basadas-en-la-evidencia. Ante esta pregunta, vista la evidencia anterior, la respuesta ha de ser necesariamente afirmativa. Indudablemente, el incremento de las competencias de los escolares españoles ha de ser abordado desde múltiples frentes. Entre ellos, una pieza clave resulta la formación y el entrenamiento de los futuros docentes, tal y como señala el informe de la OCDE *Building a high quality teaching profession. Lessons from around the world* al que hemos hecho alusión anteriormente.

En este trabajo queremos precisamente focalizarnos en esta herramienta potente que es la formación de los futuros docentes para la mejora de los sistemas educativos de los países, y considerar a los profesores como mediadores indiscutibles para la puesta en marcha de prácticas docentes coherentes e innovadoras que partan de la evidencia científica. Desde la formación universitaria de los futuros docentes podemos contribuir al acercamiento entre psicología de la educación académica y práctica profesional.

Este acercamiento se dará en la medida en que facilitemos a nuestros alumnos un conocimiento sistemático, organizado y susceptible de generar prácticas educativas en consonancia con los principios y prescripciones que les transmitamos. Se trata por lo tanto de enfatizar una formación docente sólida en la que se prioricen los conocimientos científicos relevantes que conduzcan a prácticas coherentes durante el ejercicio profesional, así como alentar el compromiso con la formación constante, la innovación y la participación en iniciativas de investigación, tal y como hemos defendido más arriba. De esta manera, además, los futuros docentes no sentirán que el conocimiento académico adquirido les resulta completamente irrelevante, evitando de esta manera el desencanto con la formación académica.

Así, los futuros profesores, estimulados a llevar a cabo estas prácticas basadas-en-la-evidencia, permitirán por un lado superar el tradicional distanciamiento entre la teoría psicológica y práctica educativa y por otro lado contribuirán a la transformación progresiva de los sistemas educativos, de modo que se entrenen de manera adecuada las competencias necesarias para

la vida adulta, tal y como las define PISA. Indudablemente, la formación de los futuros docentes no creemos que sea el único camino a la hora de aproximar la psicología educativa como ciencia y la práctica profesional de la educación, principal objetivo de reflexión en este trabajo. Una pieza clave lo conforma también el cómo se organiza la investigación en psicología educativa de manera que pueda resultar orientadora de la práctica profesional, sin perder en cientifismo y sistematicidad. Este último aspecto deberá ser objeto de análisis minucioso en futuros trabajos.

REFERENCIAS

- Berliner (2006). Educational Psychology: searching for essence throughout a century of influence. En Alexander, P.A. y Winne, P. H. (Eds.) *Handbook of Educational Psychology* (pp.3-28) New York: Routledge. Taylor & Francis.
- Calfee, R. (2006). Educational Psychology in the 21st century. En Alexander, P.A. y Winne, P. H. (Eds.) *Handbook of Educational Psychology* (pp. 29-42) New York: Routledge. Taylor & Francis.
- Graesser, A. C., Halpern, D. F., y Hakel, M. (2008). *25 principles of learning*. Washington, DC: Task Force on Lifelong Learning at Work and at Home. <http://www.psyc.memphis.edu/learning/whatweknow/index.shtml>
- Grinder, R.E. (1978). What 200 years tell us about professional priorities in educational psychology. *Educational Psychologist*, 12, 284-289.
- Mayer (2010). Introducción al Aprendizaje y a la Instrucción. En Mayer (Ed.) *Aprendizaje e Instrucción* (pp. 25-68). Madrid: Alianza Editorial.
- OCDE (2010). *The nature of learning. Using research to inspire practice*. Centre for Educational Research and Innovation (CERI). OCDE Publishing.
- OCDE (2011). *Building a high-quality teaching profession. Lessons from around the world*. Background Report for the International Summit on the Teaching Profession. OCDE Publishing.
- Pashler, H., Bain, P., Bottge, B., Graesser, A., Koedinger, K., McDaniel, M., y Metcalfe, J. (2007) *Organizing Instruction and Study to Improve Student Learning (NCER 2007-2004)*. Washington, DC: National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

PISA (2009). *PISA 2009. Programa para la evaluación internacional de los alumnos*. Informe Español. Ministerio de Educación: Instituto de Evaluación.
Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (Eds.) (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning*

society. Ashland, OH, US: Hogrefe & Huber Publishers.
Shavelson, R. J., y Towne, L. (Eds.) (2002). *Scientific research in education*. Washington DC: National Academy Press.

Escala Cognitiva para Evaluar Estrategias de Aprendizaje y Hábitos de Estudio

Cognitive Scale for the Assessment of Learning Strategies and Study Habits

José Moral-de-la-Rubia¹
María Elena Pacheco-Sánchez²

Tels. ⁽¹⁾81 8333 8233 ext. 423, ⁽²⁾868 6557 1622; Fax: ⁽¹⁾81 8333 82 33 ext. 103.

correos electrónicos (*e-mail*): jose_moral@hotmail.com, epacheco457@hotmail.com

¹Universidad Autónoma de Nuevo León México
Facultad de Psicología
c/Mutualismo 110. Col. Mitras Centro, C. P.64460, Monterrey, Nuevo León
MÉXICO

¹Universidad Autónoma de Baja California
Facultad de Medicina
Calle Dr. Humberto Torres Sanginés s/n. Col. Centro Cívico y Comercial, C.P.21000, Mexicali, Baja California
MÉXICO

Artículo recibido: 10 de septiembre de 2012; aceptado: 25 de marzo de 2014.

RESUMEN

Existe en México un instrumento que evalúa la percepción que tienen los alumnos de sus hábitos, estrategias y actitudes hacia el estudio para lograr un buen desempeño, pero sus propiedades métricas no están establecidas; así esta investigación tiene como objetivo determinar su consistencia interna, estructura factorial y distribución. Se recolectó una muestra no probabilística de 918 alumnos de la Universidad Autónoma de Baja California (59% mujeres y 41% hombres). La escala presentó una estructura de 9 factores correlacionados con un ajuste adecuado a los datos: actitud negativa hacia el estudio, actitud positiva hacia el estudio, concentración, administración del tiempo, comprensión, participación social, responsabilidad hacia el aprendizaje, estrategias para estudiar y autoestima. Los factores fueron consistentes, salvo el de responsabilidad. Las distribuciones fueron asimétricas. Las medias de concentración y comprensión fueron diferenciales entre ambos sexos. Se sugiere el estudio de la escala para aportar pruebas de validez y baremarla por medio de percentiles.

ABSTRACT

There is in Mexico an instrument that assesses students' perceptions of their study habits, strategies and attitudes for achieving a good performance, but its metric properties are not established; so the aim of this research was to determine its of internal consistency, factor structure and distribution. A non-probability sample of 918 undergraduate students at the Autonomous University of Baja California (59% female and 41% men) was collected. The scale presented a structure of correlated 9-factors with an appropriate fit to the data: Negative attitude towards study, positive attitude towards study, concentration, time management, understanding, social participation, responsibility for learning, strategies for studying and self-esteem. The distributions were asymmetrical. The averages of concentration and understanding were differential between both sexes. It is suggested the study of the scale to provide evidence of validity and set its population-based norms by percentiles.

Palabras clave: hábitos, aprendizaje, estudiantes universitarios, sexo, México.

Key words: habits, learning, university students, sex, Mexico.

Chacón (2003), García, Asensio, Carballo, García y Guardia (2004) y Torres, Tolosa, Urrea y Monsalve (2009), entre otros investigadores, señalan la importancia del desarrollo de habilidades o hábitos de estudio apropiados para el buen desempeño del estudiante. La motivación, la administración del tiempo y la responsabilidad hacia el trabajo escolar son aspectos que permiten obtener un alto rendimiento escolar al estar presentes en los estudiantes. Sin embargo, en la cotidianidad de los orientadores educativos, se observa que los hábitos de estudio y las estrategias de aprendizaje son algo deficiente en los alumnos, lo que conlleva altos índices de reprobación y baja calidad académica. Así, su evaluación es muy importante tanto para el orientador como para el investigador de campo.

Los hábitos de estudio son uno de los procesos operativos de mayor rigor disciplinario que permiten al estudiante adquirir conocimiento e información para lograr éxito académico durante el proceso de formación, ya sea a un nivel educativo medio (Jones, Slate, Blake y Sloas, 1995; Kovach, Fleming y Wilgosh, 2001), superior (Kovach, Wilgosh y Stewin, 1999) o de posgrado (Onwuegbuzie, Slate, Paterson, Watson y Schwartz, 2000). De acuerdo a Grajales (2002), los hábitos de estudio son el mejor y más potente predictor del éxito escolar, mucho más que el nivel de inteligencia o de memoria, siendo el tiempo que se dedica y el ritmo que se imprime al trabajo lo que determina el buen desempeño académico. Para el rendimiento escolar también son muy importantes los métodos de estudios; éstos son modos que potencian la atención y concentración, facilitando el aprendizaje.

Una disposición positiva es necesaria para poseer unos buenos hábitos de estudio, incluso un sentido de responsabilidad hacia el deber de estudiar que es inherente al rol de alumno. Precisamente una actitud positiva y receptiva facilita todos los procesos de aprendizaje (Hoang, 2008). Asimismo, una motivación alta posibilita invertir el tiempo necesario para lograr un aprendizaje comprensivo y profundo (Pintrich, 2003), especialmente cuando el aprendizaje se vuelve una meta en sí mismo, esto es, cuando se estudia por el deseo de saber (motivación intrínseca) y no simplemente por aprobar, lograr una buena calificación u obtener un título (extrínseca), como señalan Ryan y Deci (2000). Es de especial importancia, dentro de estos aspectos dispositionales, la motivación hacia la comprensión de textos

frente a un estilo de lectura superficial y aprendizaje memorístico al estar basada gran parte de la educación académica en textos verbales.

Finalmente, otro factor que interactúa con el rendimiento es la autoestima. Una evaluación negativa de la persona hacia sí misma como estudiante se asocia con bajo rendimiento y, a la inversa, una positiva con buen desempeño. La autoestima alta y el autoconcepto positivo actúan como motores que movilizan recursos motivacionales y atencionales para su sostén; cuando la autoestima baja y el autoconcepto negativo actúan en sentido contrario desmotivando y distrayendo del estudio (Aryana, 2010).

En el ámbito de los estudios universitarios sería importante contar con un instrumento con buenas propiedades que permita evaluar y describir cómo el alumno percibe su actitud, disposición hacia el estudio, motivación hacia la comprensión de textos y autoestima académica, al ser todos ellos factores claves para el desempeño escolar. Con el propósito de generar en México un instrumento para tal fin, Pacheco (2011) diseñó la Escala Cognitiva para Evaluar Estrategias de Aprendizaje y Hábitos de Estudio.

Para la elaboración de los ítems del instrumento se realizó una investigación teórica durante el ciclo escolar 2009, considerando sobre todo dos estudios realizados en México, uno de la Universidad Nacional Autónoma México sobre estrategias de aprendizaje (Angulo y García, 2005) y otro del Centro de Investigación Educativa de la Universidad Montemorelos sobre hábitos de estudio (Grajales, 2002); asimismo se tuvo en cuenta los programas de orientación educativa que la Universidad Autónoma de Baja California. El instrumento original se diseñó con 45 ítems y nueve factores: actitud hacia el estudio, concentración, administración del tiempo, interés por comprender, participación social, responsabilidad hacia el aprendizaje, estrategias para estudiar, hábitos de estudiar y autoestima académica. Fue sometido a revisión semántica por expertos (psicólogos educativos). Con base en las observaciones se hicieron correcciones de estilo, sin requerirse la eliminación de ninguno.

Contando con este instrumento, cuyas propiedades métricas no están aún establecidas, la presente investigación tiene como objetivos: 1) seleccionar los ítems de la escala, eliminando aquéllos con consistencia interna baja, dificultad para diferenciar las medias de los

grupos de puntuaciones altas y bajas en la escala, distribuciones más claramente desviadas de la curva normal y carga baja en la configuración de un modelo unidimensional dentro del factor esperado, 2) determinar la estructura factorial de los ítems seleccionados, 3) calcular la consistencia interna de la escala y sus factores, 4) contrastar la invarianza del modelo factorial entre ambos sexos, 5) estudiar la distribución de la escala y sus factores, 6) describir el perfil promedio de la muestra, comparando las medias entre los factores, y 7) estimar diferencias de tendencia central en la escala y los factores entre ambos sexos.

MÉTODO

Participantes

En el diseño inicial del estudio se pretendía obtener una muestra probabilística estratificada por facultad y sexo, con estratos proporcionales a la población de la Universidad Autónoma de Baja California. Se invitó a 19 orientadores educativos de las distintas unidades académicas, pero finalmente sólo participaron seis facultades y la aplicación del instrumento se realizó en los salones de clases. Por lo tanto el muestreo del presente estudio fue no probabilístico.

Se obtuvo una muestra incidental de 918 alumnos, con lo que se logró un tamaño muestral representativo de la población de alumnos de las seis facultades participantes ($N = 8\,128$) para una estimación de la media de la escala cognitiva con un intervalo de confianza de 95% y un error absoluto de 1.15. No obstante, la muestra difiere de las proporciones poblacionales de sexos que serían 62% hombres y 38% mujeres. También difiere en la proporción de alumnos por facultades. Considerando sólo las 6 facultades participantes, la población tendría 47.69% (3,876 de 8,128) de alumnos procedentes de ingeniería, 15.73% (1,279) de arquitectura, 13.41% (1,090) de medicina, 9.29% (755) de enfermería, 8.93% (726) de ciencias políticas y 4.95% (402) de idiomas.

En la presente muestra, 32% (299 de 918) de los participantes procedían de enfermería, 20% (186) de ingeniería, 17% (153) de arquitectura, 13% (117) de idiomas, 10% (88) de medicina y 8% (75) de ciencias políticas. Claramente la facultad de enfermería está sobrerrepresentada. El 59% (544) de los participantes indicaron ser mujeres y 41% (374) varones, habiendo

significativamente más mujeres que hombres (prueba binomial: $p < .01$), cuando en la población el sesgo es masculino. El rango de edad varió de 17 a 37 años. La distribución de edad de media de 20.83 ($DE = 2.95$) presentó asimetría positiva ($S = 3.30$, $EE = 0.08$) y marcado apuntamiento ($C = 18.43$, $EE = 0.16$), concentrándose el 83% entre 18 y 22 años y el 99% entre 17 y 30 años, al igual que en la población de estudiantes de la universidad.

Instrumento de medida

La Escala Cognitiva para Evaluar Estrategias de Aprendizaje y Hábitos de Estudio (Pacheco, 2011). Este instrumento fue elaborado con fines psicopedagógicos para evaluar la percepción del alumno de sus estrategias, actitudes y hábitos de estudio implicados en los procesos de aprendizaje. Está compuesto por 45 ítems tipo Likert con un rango de respuesta de cinco puntos: 1) *siempre*, 2) *frecuentemente*, 3) *a veces sí/a veces no*, 4) *pocas veces* y 5) *nunca*. En su diseño original se consideraron 9 factores con 5 ítems cada uno: 1) actitud hacia el estudio (ítems del 1 al 5); 2) concentración (ítems del 6 al 10); 3) administración del tiempo (ítems del 11 al 15); 4) interés por comprender (ítems del 16 al 20); 5) participación social (ítems del 21 al 25); 6) responsabilidad hacia el aprendizaje (ítems del 26 al 30); 7) estrategia para estudiar (ítems del 31 al 35); 8) hábitos de estudio (ítems del 35 al 40); y 9) autoestima académica (ítems del 41 al 45).

Se obtiene la puntuación total a través de la suma simple de los 45 ítems, variando de 45 a 225. El rango de cada factor es de 5 a 25. La escala indica mejores estrategias y actitudes hacia el estudio a mayor puntuación. En los 32 ítems con redacción directa al rasgo (ítems 1, 3, 5, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 44 y 45) "nunca" corresponde a 1, "pocas veces" a 2, "a veces sí/a veces no" a 3, "frecuentemente" a 4 y "siempre" a 5; en los 13 ítems inversos al rasgo (ítems 2, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 16, 25, 39, 42 y 43) "siempre" corresponde a 1, "frecuentemente" a 2, "a veces sí/a veces no" a 3, "pocas veces" a 4, "y "nunca" a 5. Véase la escala en el 'Anexo'.

Procedimiento

Se procedió a la aplicación del instrumento una vez obtenido el permiso de los directores de facultad, maestros de salón y solicitar el consentimiento infor-

mado de los participantes, explicando en la primera hoja el propósito del estudio. Las respuestas eran anónimas y se garantizaba la confidencialidad de los resultados individuales, ajustándonos a las normas éticas de la Sociedad Mexicana de Psicología (2007) y de la *American Psychological Association* (2002).

Análisis estadísticos

Se consideró que un ítem es consistente si la correlación del mismo con el resto de la escala es mayor que .30; además, si el valor de la consistencia interna del conjunto de ítems disminuye al ser eliminado. La consistencia interna se estimó por el coeficiente alfa de Cronbach (α). Se estipularon como valores de consistencia interna altos aquellos mayores o iguales que .70, adecuados mayores o iguales que .60 y bajos menores que .60 (Cronbach y Shavelson, 2004). Se consideró que un ítem es discriminativo si la diferencia de medias entre el grupo de puntuaciones bajas (menores o iguales al percentil 25) y altas (mayores o iguales al percentil 75) en la escala (suma de los 45 ítems) es significativa y mayor que 0.5 con base en la prueba *t* de Student. Se consideró que un ítem muestra problemas de distribución si ésta se concentra exclusivamente en el valor más alto (efecto techo) o en el más bajo (efecto suelo), o tiene modas múltiples.

El ajuste de la distribución a una curva normal se contrastó por la prueba de Kolmogorov-Smirnov (Z_{KS}). Debido a falta de normalidad de las distribuciones de la puntuación total y los factores, las diferencias de medias entre hombres y mujeres se contrastaron por la *U* de Mann-Whitney. Las diferencias de tendencia central entre los factores se contrastaron por la prueba de Friedman tras homogeneizar el rango de los mismos, dividiendo la suma de los ítems por el número de ítems sumados.

La estructura dimensional se determinó tanto por análisis factorial exploratorio por Componentes Principales con rotación Promax como por análisis factorial confirmatorio por Mínimos Cuadrados Generalizados (GLS). Se contemplaron siete índices de ajuste: tres básicos (función de discrepancia [*FD*], prueba chi-cuadrado [χ^2] y cociente entre el estadístico chi-cuadrado y sus grados de libertad [χ^2/gf]); dos poblacionales de no centralidad (parámetro de no centralidad poblacional [*PNCP*] y residuo cuadrático medio de aproximación [*RMSEA*] de Steiger-Lind); además dos

índices comparativos (índice de bondad de ajuste [*GFI*] de Jöreskog y Sörbom y su modalidad corregida [*AGFI*]). Se estipularon como valores de buen ajuste para los índices: p de $\chi^2 > .05$, *FD* y $\chi^2/gf \leq 2$, *PNCP* ≤ 1 , *RMSEA* $\leq .05$, *GFI* $\geq .95$ y *AGFI* $\geq .90$; y como valores adecuados: p de $\chi^2 > .01$, *FD* y $\chi^2/gf \leq 3$, *PNCP* ≤ 2 , *RMSEA* $\leq .08$, *GFI* $\geq .85$ y *AGFI* $\geq .80$ (Moral, 2006). Se empleó la modalidad multigrupo manejando un modelo sin restricciones para contrastar la equivalencia o invarianza de la estructura dimensional entre ambos sexos.

RESULTADOS

Para dar respuesta a las preguntas de investigación implícitas en los objetivos, en primer lugar se estudiaron las propiedades de cada ítem para eliminar aquellos con problemas de consistencia interna, discriminación o anomalías en su distribución (efecto techo, suelo o modas múltiples), contrastando la normalidad y buscando la mayor proximidad a la misma. En segundo lugar se estudió la unidimensionalidad y consistencia interna de cada factor propuesto a fin de seleccionar sus mejores indicadores. En tercer lugar se determinó el número, configuración y consistencia de los factores desde los ítems seleccionados. En cuarto lugar se contrastó la invarianza del modelo factorial entre hombres y mujeres. En quinto lugar se estudiaron las distribuciones de la escala y sus factores. En sexto lugar se compararon las medias entre los factores tras homogeneizar su rango para describir el perfil promedio de la muestra. Finalmente se compararon las medias de la escala y los factores entre hombres y mujeres.

Propiedades de los ítems: consistencia interna, discriminación y distribución

Los ítems 25 y 29 no correlacionaron con el resto de la escala y su eliminación incrementaba el valor del coeficiente alfa del conjunto de reactivos. Los ítems 26, 32, 39, 40 y 41 tuvieron correlaciones bajas ($< .30$) y su eliminación también incrementaba o no disminuía el valor del coeficiente alfa. Los demás ítems tuvieron buenas propiedades de consistencia interna (véase tabla 1).

Las medias en el ítem 25 de los grupos de puntuaciones altas (mayores o iguales al percentil 75) y bajas (menores o iguales al percentil 25) en la escala fueron esta-

Tabla 1. Consistencia interna, discriminación y descriptivos de distribución de los 45 ítems.

Ítems	r_c	α_c	DM	t	gl	p	M	Mdn	M o	DE	S	C
1	.46	.876	1.09	15.44	431.01	< .01	3.95	4	4	0.86	-0.43	-0.27
2	.29	.879	0.76	9.15	463.00	< .01	3.67	4	4	0.92	-0.56	0.30
3	.32	.878	0.80	9.99	381.91	< .01	4.40	5	5	0.85	-1.69	3.18
4	.27	.879	1.00	9.27	452.35	< .01	3.25	3	4	1.16	-0.35	-0.64
5	.30	.879	0.65	8.47	399.55	< .01	4.51	5	5	0.79	-1.73	2.94
6	.47	.876	1.35	15.31	445.10	< .01	3.36	3	3	1.03	-0.31	-0.34
7	.45	.876	1.22	14.46	447.02	< .01	3.15	3	4	1.01	-0.34	-0.49
8	.32	.878	0.89	9.16	436.95	< .01	3.73	4	4	1.06	-0.64	-0.14
9	.50	.875	1.38	15.66	434.37	< .01	3.37	4	4	1.05	-0.46	-0.30
10	.30	.879	0.95	9.16	438.68	< .01	3.72	4	4	1.15	-0.65	-0.39
11	.41	.877	1.52	14.26	446.69	< .01	3.35	3	4	1.27	-0.33	-0.94
12	.44	.876	1.53	15.93	438.38	< .01	3.53	4	4	1.20	-0.52	-0.64
13	.44	.876	1.26	14.08	459.43	< .01	3.26	3	3	1.07	-0.21	-0.60
14	.44	.876	1.31	13.80	439.20	< .01	3.88	4	5	1.10	-0.77	-0.15
15	.37	.878	1.02	11.70	412.19	< .01	3.60	4	4	0.99	-0.37	-0.30
16	.26	.879	0.67	7.32	451.74	< .01	3.10	3	3	0.96	0.01	-0.22
17	.40	.877	1.04	12.89	461.75	< .01	3.27	3	3	0.94	0.05	-0.18
18	.41	.877	1.13	13.45	435.12	< .01	3.90	4	4	0.99	-0.62	-0.27
19	.43	.877	1.29	14.03	463.00	< .01	3.29	3	3	1.10	-0.03	-0.76
20	.39	.877	0.90	12.16	378.27	< .01	4.12	4	5	0.88	-0.78	0.16
21	.40	.877	1.09	12.09	436.94	< .01	3.67	4	3	1.04	-0.34	-0.56
22	.43	.877	1.27	13.61	442.29	< .01	3.54	4	4	1.08	-0.37	-0.54
23	.41	.877	1.32	13.66	463.00	< .01	3.61	4	4	1.13	-0.50	-0.45
24	.36	.878	0.89	11.45	414.01	< .01	4.02	4	4	0.90	-0.74	0.26
25	-.02	.884	0.16	1.43	463.00	.15	2.38	2	3	1.17	0.40	-0.71
26	.16	.881	0.50	5.50	431.28	< .01	4.32	5	5	0.96	-1.56	2.19
27	.38	.877	1.15	12.62	463.00	< .01	3.66	4	4	1.06	-0.42	-0.47
28	.59	.874	1.62	20.45	453.76	< .01	3.39	3	3	1.03	-0.22	-0.35
29	.04	.884	0.32	2.78	463.00	.01	3.54	4	5	1.23	-0.39	-0.85
30	.29	.879	0.76	8.69	425.99	< .01	4.10	4	5	0.95	-0.83	0.02
31	.48	.876	1.35	15.70	391.58	< .01	3.88	4	4	0.99	-0.80	0.29
32	.26	.880	0.93	8.79	453.74	< .01	3.58	4	4	1.15	-0.56	-0.42
33	.35	.878	1.18	11.88	457.89	< .01	3.37	3	4	1.16	-0.35	-0.69
34	.45	.877	1.06	13.63	344.35	< .01	4.14	4	5	0.89	-0.98	0.85
35	.41	.877	1.34	13.59	441.89	< .01	3.60	4	4	1.15	-0.55	-0.44
36	.53	.875	1.38	17.99	417.50	< .01	3.81	4	4	0.96	-0.53	-0.07
37	.44	.876	1.31	15.10	404.07	< .01	3.90	4	5	1.07	-0.77	-0.07
38	.57	.874	1.50	19.19	460.52	< .01	3.30	3	3	0.98	-0.11	-0.32
39	.09	.884	0.74	5.76	453.93	< .01	2.67	3	1	1.40	0.33	-1.14
40	.24	.880	0.94	8.60	463.00	< .01	2.98	3	3	1.24	0.06	-0.82
41	.16	.880	0.35	4.97	402.30	< .01	4.50	5	5	0.76	-1.67	3.20
42	.28	.879	0.93	8.29	440.16	< .01	2.76	3	3	1.17	0.23	-0.64
43	.26	.879	0.84	8.36	421.59	< .01	2.35	2	2	1.09	0.43	-0.58
44	.53	.876	1.13	15.94	463.00	< .01	3.93	4	4	0.84	-0.40	-0.13
45	.43	.877	1.23	14.03	463.00	< .01	3.60	4	4	1.03	-0.38	-0.39

Todos los ítems puntuados en sentido de rasgo. EE de $S = 0.08$ y EE de $C = 0.16$. $gl = 463$ (asumiendo igual de varianza) y < 463 (sin asumir igualdad de varianza). $\alpha = .880$ (45 ítems).

dísticamente equivalentes, es decir, el ítem 25 no fue discriminativo. Los ítems 26, 29 y 41 presentaron una diferencia media significativa, pero menor o igual que

0.5, así su capacidad de discriminación fue débil. Los ítems 2, 3, 8, 10, 16, 20, 24, 30, 32, 39, 40, 42 y 43 tuvieron una diferencia media significativa menor que 1. En los 28

ítems restantes la diferencia media significativa fue mayor que 1, esto es, mostraron una alta capacidad de discriminación (véase tabla 1).

La distribución de ninguno de los ítems presentó efecto techo, suelo o modas múltiples, pero ninguna se ajustó a una curva normal con base en la prueba de Kolmogorov-Smirnov ($p < .01$). Sólo las distribuciones de los ítems 16, 17, 19, 38 y 40 fueron simétricas, esto es, con igual concentración de puntuaciones por encima o debajo de la media ($-0.16 \leq S \leq 0.16$). La mayoría de los ítems presentaron distribuciones asimétricas negativas, es decir, con mayor concentración de puntuaciones por encima de la media ($S < -0.16$). Las distribuciones de los ítems 25, 39, 42 y 43 fueron asimétricas positivas o con mayor concentración de puntuaciones por debajo de la media ($S > 0.16$). Las distribuciones de los ítems 1, 2, 8, 9, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 24, 26, 30, 31, 36, 37, 38 y 44 fueron mesocúrticas o con una dispersión equivalente a una campana de Gauss ($-0.32 \leq C \leq 0.32$). No obstante, los perfiles de la mayoría de los reactivos (ítems 4, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 19, 21, 22, 23, 25, 27, 28, 29, 32, 33, 35, 39, 40, 42, 43 y 45) fueron aplanados o con más dispersión que una campana de Gauss ($C < -0.32$). Los perfiles de los ítems 3, 5, 34 y 41 fueron apuntados o con menos dispersión que una campana de Gauss ($C > 0.32$) (véase tabla 1).

Los ítems 25, 26, 29, 39, 40 y 41 fueron los más débiles por baja consistencia, incapacidad o pobre discriminación entre los grupos de puntuaciones altas y baja en la escala y distribuciones asimétricas o apuntadas.

Propiedades de los ítems: unidimensionalidad y consistencia interna en el factor

Desde la observación de las nueve matrices de componentes con 5 ítems cada una, fijando el número de componentes por el criterio de Kaiser (autovalores iniciales mayores que 1) o por el número esperado (uno), cinco ítems se mostraron como indicadores débiles de unidimensionalidad, afectando a 4 factores: ítem 25 de participación social, ítem 29 de responsabilidad hacia el aprendizaje, ítems 39 y 40 de hábitos de estudio e ítem 41 de autoestima académica. Presentaron cargas factoriales bajas ($< .35$), incrementándose la consistencia interna del factor con su eliminación. Eliminados estos ítems los valores de consistencia interna de estos 4 factores variaron de .62 a .72.

La unidimensionalidad se reprodujo claramente con sus 5 indicadores en los factores de concentración, administración del tiempo, estrategia para estudiar e interés por comprender, variando los valores de consistencia interna de .60 a .75.

El factor de actitud hacia el estudio fue el más problemático. Tuvo consistencia baja ($\alpha = .51$) y parece desdoblarse (dos factores por el criterio de Kaiser) en actitud positiva y negativa con correlación baja entre ambas actitudes. Al igual le ocurre a la dimensión de autoestima académica, pero con consistencia adecuada ($\alpha = .65$).

Como anteriormente se señaló, los ítems 25, 26, 29, 39, 40 y 41 fueron los más débiles por problemas de consistencia, discriminación o anomalías en su distribución. Ahora se añade la debilidad de éstos como indicadores del factor esperado, salvo el ítem 26 que sí contribuye a la unidimensionalidad y consistencia interna de participación social. Así éste se retuvo y se eliminaron los cinco restantes antes de explorar la estructura factorial del conjunto.

Estructura factorial: análisis exploratorio del conjunto de ítems

Se extrajeron los factores de los 40 ítems seleccionados. Por el criterio de Kaiser, su número fue 9. Los 9 factores explicaron el 51.63% de la varianza total. Tras una rotación oblicua de la matriz de componentes, el primero quedó constituido por 10 indicadores (ítems 2, 4, 6, 7, 9, 13, 28, 36, 37 y 38) que hacían referencia a una actitud negativa hacia el estudio; no correspondiendo exactamente a ninguno de los factores esperados. El segundo quedó configurado por 5 indicadores (ítems 18, 21, 22, 23 y 24), que con la excepción del ítem 18, correspondieron al factor esperado de participación social. El tercero quedó definido por 5 indicadores (ítems 31, 32, 33, 34 y 35) que correspondieron al factor esperado de estrategias para estudiar. El cuarto quedó conformado por 3 indicadores (ítems 11, 12 y 14) que correspondieron al factor esperado de administración del tiempo. El quinto quedó constituido por 4 indicadores (ítems 42, 43, 44 y 45) que correspondieron al factor esperado de autoestima académica. El sexto quedó formado por 4 indicadores (ítems 7, 8, 9 y 10) que correspondieron al factor esperado de concentración. El séptimo quedó definido por 3 indicadores (ítems 16, 17 y

19) que correspondieron al factor esperado de interés por comprender. El octavo quedó configurado con 4 indicadores (ítems 3, 5, 15 y 20) que correspondieron al factor esperado de actitud positiva. El noveno quedó conformado por 3 indicadores (ítems 26, 27 y 30) que correspondieron al factor esperado de responsabilidad hacia el aprendizaje.

En relación con las expectativas no se reprodujo el factor de hábitos de estudio y el de actitud hacia el estudio se desdobló en actitud negativa y positiva, quedando los ítems 36, 37 y 38 de hábitos integrados en el factor de actitud negativa.

A los ítems 25, 29, 39, 40 y 41, que fueron excluidos previamente por sus malas propiedades de consistencia, discriminación o distribución, se les añadieron los ítems 1, 13, 15, 18, 36, 37 y 38 en el proceso de eliminación para definir, de una forma clara, 9 factores. Desde los resultados del análisis exploratorio la expectativa de configuración factorial fue: a) actitud negativa hacia el estudio (ítems 2, 4 y 6), b) actitud positiva hacia el estudio (ítems 3, 5 y 20), c) concentración (ítems 7, 8, 9 y 10), d), administración del tiempo (ítems 11, 12 y 14), e) interés por comprender (ítems 16, 17 y 19), f) participación social (ítems 21, 22, 23 y 24), 7) responsabilidad hacia el aprendizaje (ítems 26, 27 y 30), g) estrategias para estudiar (ítems 31, 32, 33, 34 y 35) y h) autoestima académica (ítems 42, 43, 44 y 45).

Al extraer los factores de los 32 ítems, por el criterio de Kaiser, se definieron 9 componentes que explican el 55.21% de la varianza total. Tras la rotación oblicua se obtuvieron los factores esperados enunciados en el párrafo previo. Todos ellos tuvieron valores de consistencia interna de adecuados a buenos, salvo el factor de responsabilidad hacia el aprendizaje que tuvo una consistencia interna baja ($\alpha = .42$). En el cálculo de la consistencia interna también se consideró a los ítems 7 y 9 en el factor de actitud negativa hacia el estudio, el ítem 30 en el de interés por comprender y el ítem 34 en el de actitud positiva hacia el estudio, al contribuir de forma secundaria con cargas mayores o iguales que .35 y fortalecer la misma (véase tabla 2).

Contraste del nuevo modelo de nueve factores correlacionados

Por análisis factorial confirmatorio, empleando el método GLS, se contrastó un modelo de 9 factores corre-

lacionados con tres o cinco indicadores cada uno: actitud negativa hacia el estudio (los ítems 2, 4, 6, 7 y 9), actitud positiva hacia el estudio (ítems 3, 5, 20 y 34), concentración (ítems 7, 8, 9 y 10), administración del tiempo (ítems 11, 12 y 14), interés por comprender (ítems 16, 17, 19 y 30), participación social (ítems 21, 22, 23 y 24), responsabilidad hacia el aprendizaje (ítems 26, 27 y 30), estrategias para estudiar (ítems 31, 32, 33, 34 y 35) y autoestima académica (ítems 42, 43, 44 y 45).

Los coeficientes de determinación para los 32 indicadores fueron significativos, oscilando el porcentaje de varianza explicada de 7 a 62% con un promedio de 36%. Las 36 correlaciones entre los 9 factores también fueron significativas, salvo la correlación entre los factores de concentración y responsabilidad ($r = -.17, p = .06$), variando de .17 a .62 con una media de .40 ($DE = .12$). Los valores de los índices de ajuste fueron adecuados en una valoración global: $\chi^2/gf = 2.29$, $GFI = .93$, $AGFI = .92$, $FD = 1.06$, $PNCP = 0.59$ y $RMSEA = .04$. Como es usual en un modelo tan complejo la bondad de ajuste se rechazó por la prueba chi-cuadrado ($\chi^2[428, N = 918] = 970.06, p < .01$).

Al hacerse el contraste multigrupo de este modelo sin restricciones, el ajuste fue adecuado en términos generales ($\chi^2/gf = 1.60$, $GFI = .91$, $AGFI = .88$, $FD = 1.49$, $PNCP = 0.56$ y $RMSEA = .03$), salvo por la prueba chi-cuadrado ($\chi^2[428, N = 918] = 1356.26, p < .01$). En la muestra de mujeres todos los indicadores tuvieron coeficientes de determinación significativos y las 36 correlaciones fueron significativas. En la muestra de hombres también los coeficientes de determinación fueron significativos, pero no la correlación entre los factores de concentración y responsabilidad ($r = -.23, p = .07$).

Descripción de la distribución y diferencias de medias

Tanto la distribución de la puntuación total como las de 7 factores mostraron asimétrica negativa, concentrándose las puntuaciones en los valores por encima de la media, no ajustándose al perfil de la campana de Gauss. Se dividió la puntuación total y las puntuaciones de los 9 factores por sus respectivos números de ítems para reducir el recorrido a un rango de 1 (nada) a 5 (siempre) en un sentido de buena disposición para el aprendizaje. La media de la puntuación total redondeada a un valor entero (3.51 ~ 4) correspondió a una

Tabla 2. Matriz de patrones con 32 ítems (sin 1, 13, 15, 18, 25, 28, 29, 36, 37, 38, 39, 40 y 41).

Ítems	C 1	C 2	C 3	C 4	C 5	C 6	C 7	C 8	C 9
2	.09	.01	-.04	.22	.69	-.14	-.08	-.25	.02
3	.01	-.10	-.10	.11	.01	.05	-.04	.57	.17
4	.02	-.01	-.13	-.19	.62	.02	.05	-.04	.03
5	-.05	.10	.02	-.13	-.34	-.19	.03	.67	.04
6	-.02	.03	.18	-.16	.60	-.03	-.07	.05	.01
7	-.14	.04	.46	-.10	.37	-.03	.02	.17	.00
8	.03	.02	.79	.05	.03	-.00	.09	-.11	.01
9	-.08	-.05	.51	-.06	.40	-.03	.08	.05	.00
10	.13	-.06	.84	.04	-.17	.05	-.02	-.12	-.02
11	.03	.01	.12	.04	-.07	-.06	.84	.01	-.10
12	.04	.01	.00	-.03	.04	.06	.86	.00	-.11
14	-.15	-.02	-.06	.12	-.14	-.15	.43	.30	.21
16	-.06	.04	-.03	.00	.17	-.66	.09	.14	.02
17	-.02	-.01	.00	.03	.02	.74	.00	.02	.22
19	.12	.13	-.02	-.03	.06	.57	.07	.16	-.02
20	.25	-.07	-.10	-.01	.09	.14	.10	.55	-.05
21	-.04	.69	-.19	.11	.27	-.04	.02	.10	-.01
22	.02	.72	.05	.23	.09	.03	-.07	-.02	.05
23	-.09	.79	.10	-.02	-.15	.06	.11	-.20	.01
24	.07	.74	-.04	-.20	-.14	-.02	-.05	.07	-.13
26	-.15	-.10	-.03	.06	.06	-.06	-.10	.12	.80
27	.12	.05	.07	-.06	-.07	.32	-.01	.02	.46
30	-.09	.06	.03	-.08	-.01	.35	-.06	.04	.58
31	.46	.01	-.10	-.02	.14	.01	.30	-.12	.25
32	.58	-.01	-.06	-.14	.06	-.18	.18	-.22	.17
33	.76	.01	.04	.03	-.01	.09	-.13	.05	-.20
34	.68	.01	-.08	.02	.07	.01	-.08	.36	-.12
35	.65	-.06	.21	.08	-.07	.12	.07	.11	-.08
42	.20	.04	.07	-.46	.01	-.25	-.23	-.02	.22
43	.13	.04	.13	-.67	-.02	-.13	-.04	.14	.11
44	.16	.03	.09	.63	-.15	-.07	-.05	.16	.17
45	.12	.09	.13	.82	-.06	-.16	-.05	.02	.08
Núm. ít.	5	4	4	4	5	4	3	4	3
Alfa	.69	.72	.72	.65	.71	.60	.65	.60	.42

Extracción: Componentes Principales. Rotación: Promax. Convergíó en 11 iteraciones la solución de dos componentes. C1: Estrategias para estudiar, C2: Participación social, C3: Concentración, C4: Autoestima académica, C5: Actitud negativa hacia el estudio, C6: Interés por comprender, C7: Administración del tiempo, C8: Actitud positiva hacia el estudio, y C9: Responsabilidad hacia el aprendizaje.

respuesta de "frecuentemente", al igual que los factores de actitud positiva (4.29), responsabilidad (4.03), participación social (3.71) y estrategias para estudiar (3.71). Correspondieron a una media redondeada de 3 ("a veces sí/ a veces no") los factores de autoestima (3.16), actitud negativa (3.36), interés por comprender (3.44) y concentración (3.49). La media redondeada del

factor de administración del tiempo (2.41) correspondió a una respuesta de "pocas veces".

Se rechazó la equivalencia de medias entre los 9 factores ($\chi^2[8, N = 918] = 2560.62, p < .01$). Las medias más altas aparecieron en actitud positiva (4.29) y responsabilidad (4.03), y la media más baja en administración del tiempo (2.41).

Al contrastar las diferencias entre hombres y mujeres, por la prueba de Mann-Whitney, los promedios fueron equivalentes, salvo en los factores de concentración ($ZU = -2.84, p < .01$) e interés por comprender ($ZU = -2.55, p = .01$). En ambos factores las medias fueron más altas en hombres (3.57 en hombres versus 3.44 en mujeres en concentración, y 3.49 en hombres versus 3.40 en mujeres en comprender). No obstante, el tamaño del efecto del sexo (estimado por la correlación biserial-puntual) fue bajo ($r_{bp} = -.08$ y $-.07$, respectivamente, esto es, menos de 1% de varianza compartida), por lo que podrían manejarse los mismos baremos para ambos sexos. En la tabla 3 se presentan los deciles de la puntuación total y de los 9 factores en la muestra conjunta.

DISCUSIÓN

En el diseño de la escala se contempló un factor de hábitos de estudio, pero éste en el análisis factorial no se logra definir. Al analizarlo de forma aislada tiene consistencia interna baja. En un primer momento esto parece cuestionar una parte esencial de la escala y por consiguiente su validez de

contenido. No obstante, los factores de estrategias para estudiar, concentración y administración del tiempo que evalúan aspectos afines permanecen con consistencia interna alta o adecuada, por lo que la escala no pierde propiamente validez de contenido.

Se logran 9 factores, tras eliminar el de hábitos de estudio, lo que corresponde al número que inicialmente

Tabla 3. Deciles de la puntuación total y los 9 factores en la muestra conjunta.

Escala cognitiva de 32 ítems	Rango	Deciles								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Puntuación total	32-160	98	103	107	110	113.0	115	118	122	127
Actitud negativa	5-25	12	14	15	16	17.0	18	19	20	21
Actitud positiva	4-20	14	15	16	17	17.0	18	19	19	20
Concentración	4-20	10	11	13	14	14.0	15	16	17	18
Adm. del tiempo	3-15	4	5	6	6	7.0	8	9	9	11
Comprender	4-20	11	12	12	13	14.0	14	15	16	17
Participación social	4-20	11	12	13	14	15.0	16	16	18	19
Responsabilidad	3-15	10	11	11	12	12.0	13	13	14	15
Estrategias para estudiar	5-25	14	16	17	18	19.0	20	21	22	23
Autoestima	4-20	9	10	11	12	12.5	13	14	15	17

N = 918. Actitud negativa hacia el estudio (2, 4, 6, 7 y 9), Actitud positiva hacia el estudio (3, 5, 20 y 34), Concentración (7, 8, 9 y 10), Administración del tiempo (11, 12 y 14), Interés por comprender (16, 17, 19 y 30), Participación social (21, 22, 23 y 24), Responsabilidad hacia el aprendizaje (26, 27 y 30), Estrategias para estudiar (31, 32, 33, 34 y 35) y Autoestima académica (42, 43, 44 y 45).

se pretendía. Se consigue a expensas de desdoblarse la actitud hacia el estudio. Tanto en el factor de actitud hacia estudio como en el de autoestima se observa un fenómeno común en las escalas Likert conceptualmente unidimensionales, en las que hay ítems directos e inversos. Este consistente en un patrón diferencial de respuesta a los ítems redactados en un sentido positivo, socialmente deseable o favorable a la propia imagen (afirmación o aquiescencia) y aquéllos redactados en sentido negativo, socialmente no deseables o desfavorables para la autoimagen (negación), como por ejemplo en la escala de autoestima de Rosenberg (Martín, Núñez, Navarro y Grijalvo, 2007). Las medias suelen ser más altas en los ítems redactados en un sentido socialmente deseable. En nuestro caso esta expectativa se cumple claramente con la actitud hacia el estudio y la autoestima (solución bidimensional al ser analizado aisladamente).

Los valores de consistencia interna son altos o adecuados, salvo en un factor, el de responsabilidad. Debe considerarse que se tiene un número reducido de indicadores por factor, de 3 a 5, lo que dificulta alcanzar valores altos de consistencia; no obstante, este número reducido de indicadores favorece el ajuste del modelo estructural, el cual en conjunto es adecuado. Esto refleja que en futuros estudios debe ser fácil reproducir los 9 factores desde el conjunto de los 32 ítems seleccionados, a pesar de la consistencia interna baja

de responsabilidad y adecuada de interés por comprender, actitud positiva hacia el estudio y administración del tiempo.

El factor de responsabilidad hacia el aprendizaje no sólo tiene consistencia interna baja, sino que su distribución presenta la mayor asimetría negativa y apuntamiento, siendo uno de los promedios más altos entre los factores. Esto refleja que los estudiantes tienden a reconocerse con frecuencia que son responsables en el estudio. Cabe preguntarse si esta afirmación es realmente cierta, sobre todo por el

problema de consistencia. Debe señalarse que estos jóvenes han hecho la elección de seguir estudiando y de una carrera vocacional con un sostén familiar, lo que les motiva hacia el estudio y les hace más responsables. De ahí que probablemente sí sea cierta dicha afirmación. No obstante, en este estudio, no se consideró la variable de la deseabilidad social al responder (Paulhus, 2002). Si el efecto de la deseabilidad social fuese significativo en el factor de responsabilidad hacia el aprendizaje, probablemente sea mayor el efecto del aspecto del manejo de la impresión (atribución de cualidades y ocultamiento de defectos ante los demás de forma intencional) que el del autoengaño (atribución de cualidades que no se tienen y negación de defectos que se poseen ante sí mismo sin conciencia de hacerlo), por la matización que se realizan al proporcionar la información, lo que genera mayor inconsistencia entre los ítems, esto es, baja consistencia interna. El autoengaño generaría un patrón más homogéneo de respuestas favorables, al no haber análisis crítico. Consideramos que la asimetría y apuntamiento de la distribución reflejan una realidad, por lo que el tamaño del efecto de la deseabilidad probablemente sea pequeño en caso de ser significativo.

Los estudiantes encuestados reconocen que administran mal su tiempo, resultando este factor el que tiene menor promedio. Aquí se observa una debilidad sobre la cual se podría intervenir para lograr un mejor rendimien-

to en estos estudiantes universitarios. Este punto de debilidad también es señalado por Laborda (2004) al estudiar cómo mejora el rendimiento académico en España.

Por la asimetría de las distribuciones la escala debe ser baremada por medidas de posición, esto es, por los percentiles. Con base en los presentes datos no se requieren baremos diferenciales entre hombres y mujeres. En la puntuación total y en siete factores no hay diferencia de medias significativa. En los dos factores donde la diferencia sí es significativa el tamaño del efecto es muy pequeño.

Las diferencias por sexo sólo se presentan en actitud positiva y en responsabilidad. Los hombres reportan ligeramente una actitud más positiva y mayor responsabilidad hacia el aprendizaje, lo cual es consonante con la identidad de género, al estar la masculina más enfocada al logro y la emancipación (Bazán y Aparicio, 2001); no obstante, en las últimas décadas, el género masculino ha pasado a ser factor de riesgo de deserción y fracaso escolares (Mulrine, 2001; Moral, 2008). Debido al escaso tamaño de efecto de la diferencia de género en estos dos factores de la escala, si la deseabilidad social fuese un correlato significativo, al parcializar su efecto, probablemente ambas diferencias dejarían de ser significativas, y por ende cabría atribuir las a los aspectos de identidad que sesgan la deseabilidad social al responder. No obstante, se requerirían análisis más finos, evaluando identidad de género, para confirmar esta interpretación o hipótesis. Debe mencionarse que el sexo tiene mayor efecto sobre los hábitos de estudio en niveles de estudios inferiores, como secundaria y media superior, más entre las clases sociales más desfavorecidas (Bazán y Aparicio, 2001), perdiendo impacto en los estudios superiores, quizá por los filtros y procesos de selección que se dan en el camino (Grajales, 2002; Moral, 2008).

Como limitaciones del estudio es importante señalar que no se logró una muestra estratificada por facultades y sexos de la Universidad Autónoma de Baja California, por lo que las conclusiones deben considerarse como hipótesis o expectativas para estudios futuros con muestras probabilísticas, siendo la población alumnos de licenciatura con edades de 18 a 22. En la presente muestra, la facultad de enfermería está sobrerrepresentada, lo que da lugar a un ligero sesgo femenino en su integración. Finalmente, debe remarcarse que los datos son de autoinforme, así pueden diferir de otros de diferente naturaleza, como proyectivos u observacionales.

En conclusión, la escala con los 32 ítems seleccionados de los 45 iniciales presenta una estructura de 9 factores correlacionados con un ajuste adecuado a los datos: actitud negativa hacia el estudio, actitud positiva hacia el estudio, concentración, administración del tiempo, interés por comprender, participación social, responsabilidad hacia el aprendizaje, estrategias para estudiar y autoestima. Los factores son consistentes, salvo el de responsabilidad hacia el aprendizaje, cuyos indicadores podrían incrementarse y mejorarse en calidad a través de un estudio con un grupo de expertos o un grupo focal con estudiantes. Las distribuciones son asimétricas por lo que la escala debe ser baremada por percentiles, no requiriéndose normas diferenciales entre hombres y mujeres, al existir diferencia significativa sólo en dos factores con un tamaño de efecto pequeño.

Este estudio aporta información sobre las propiedades psicométricas de un instrumento diseñado en México. Éste puede ser muy útil para evaluar aspectos de actitud, disposición y hábitos que facilitan un aprendizaje de calidad y una buena calificación. Precisamente los presentes datos revelan que existen problemas de administración del tiempo entre estos estudiantes universitarios, los cuales podrían ser abordados desde una intervención grupal basada en técnicas de solución de problemas (Malouff, Thorsteinsson, y Schutte, 2007).

Se aconseja estudiar el tamaño del efecto de la deseabilidad social en la escala desde el modelo bidimensional de manejo de la impresión y autoengaño de Paulhus (2002), a tal fin se puede emplear el Inventario Balanceado de Deseabilidad Social al Responder (Moral, García y Antona, 2012). Se motiva a establecer la validez predictiva en relación con la calificación promedio del alumno. Se pronostica un tamaño de efecto pequeño de la deseabilidad social, y correlación directa y moderada con rendimiento escolar. Asimismo, se sugiere establecer la validez convergente con otras escalas afines, como la de Pozar (1989) o de Román y Gallego (1994). Se carecen de datos sobre la estabilidad temporal, siendo éstos importantes para valorar de forma más completa la confiabilidad de la escala. Finalmente resta establecer los baremos poblacionales con muestras probabilísticas, constituyendo los presentes resultados hipótesis o expectativas para futuros estudios con estudiantes universitarios.

REFERENCIAS

- American Psychological Association* (2002). Ethical principles of psychologists and code of conduct. *American Psychologist*, 57(12), 1060-1073.
- Angulo, B. O. y García, M. D. (2005). *Manual de estrategias de aprendizaje*. México: Dirección General de Orientación y Servicios Educativos, Universidad nacional Autónoma de México.
- Aryana, M. (2010). Relationship between self-esteem and academic achievement amongst pre-university students. *Journal of Applied Sciences*, 10, 2474-2477.
- Bazán, J., y Aparicio, A. (2001). Modelo explicativo entre hábitos de estudio, sexo y procedencia en egresantes de secundaria de nivel socioeconómico bajo. *Revista de Investigación en Psicología*, 4(2), 41-53.
- Chacón, O. (2003). Programa de orientación vocacional para la educación media y diversificada. *Acción Pedagógica*, 12(1), 68-79.
- Cronbach, L. J., y Shavelson, R. J. (2004). My current thoughts on coefficient alpha and successor procedures. *Educational and Psychological Measurement*, 64(3), 391-418.
- García, N., Asensio, I. I., Carballo, R., García, M., y Guardia, S. (2004). *Guía para la labor tutorial en la universidad en el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Grajales, T. (2002). *Hábitos de estudio de estudiantes universitarios. Informe de investigación del Centro de Investigación Educativa*, Universidad Montemorelos, México.
- Hoang, T. N. (2008). The effects of grade level, gender, and ethnicity on attitude and learning environment in mathematics in high school. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 3(1). Recuperado de <http://www.iejme.com>
- Jones, C. H., Slate, J. R., Clark, P., y Sloas, S. (1995). Relationship of study skills, conceptions of intelligence, and grade level in secondary school students. *The High School Journal*, 79, 25-32.
- Kovach, K., Fleming, D., y Wilgosh L. (2001). The relationship between study skills and conceptions of intelligence for high school students. *The Korean Journal of Thinking and Problem Solving*, 11(1), 39-49.
- Kovach, K., Wilgosh, L., y Stewin, L. (1999). Relationship between study skills and conceptions of intelligence for postsecondary students. *The Korean Journal of Thinking and Problem Solving*, 9(2), 21-30.
- Laborda, C. (2004). *Atención a la diversidad: principios rectores para su correcta implementación*. Departamento de Pedagogía Aplicada. Barcelona: Universidad.
- Malouff, J. M., Thorsteinsson, E. B., y Schutte, N. S. (2007). The efficacy of problem solving therapy in reducing mental and physical health problems: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 27(1), 46-57.
- Martín, J., Núñez, J. L., Navarro, J. G., y Grijalvo, F. (2007). The Rosenberg self-esteem scale: Translation and validation in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 10, 458-467.
- Moral, J. (2006). Análisis factorial confirmatorio. En R. Landero y M. T. González (eds.), *Estadística con SPSS y metodología de la investigación* (pp. 445-528). México: Trillas.
- Moral, J. (2008). Predicción del rendimiento académico en población universitaria por medidas de inteligencia y personalidad en relación con las políticas de selección de alumnos. En J. García-Horta (Ed.), *Política y gestión educativa desde Nuevo León: Una aportación joven al debate nacional* (pp. 59-102). Monterrey: Comité Norte de Cooperación con la UNESCO-UANL.
- Moral, J., García, C. H., y Antona, C. J. (2012). Traducción y validación del Inventario Balanceado de Deseabilidad Social al Responder en una muestra probabilística de estudiantes universitarios mexicanos. *Revista de Psicología GEPU*, 3(2), 20-32.
- Mulrine, A. (2001). Are boys the weaker sex? *U.S. News & World Report*, 131(4), 40-48.
- Onwuegbuzie, A. J., Slate, J. R., Paterson, F. R. A., Watson, M. H., y Schwartz, R. A. (2000). Factor associated with achievement in educational research courses. *Research in the Schools*, 7(1), 53-56.
- Pacheco, M. E. (2011). *Escala cognitiva para evaluar estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio*. Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California.
- Paulhus, D. L. (2002). Socially desirable responding: The evolution of a construct. En H. Brau, D. Jackson y D. E. Wiley (Ed.), *The role of constructs in psychological and educational measurement* (pp. 46-69). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pintrich, P. R. (2003). Motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686.
- Pozar, F. F. (1989). *Inventario de hábitos de estudio*. Madrid: TEA.
- Román, J. M., y Gallego, S. (1994). *Escala de estrategias de aprendizaje*. Madrid: TEA.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Sociedad Mexicana de Psicología (2007). *Código ético del psicólogo* (4ª ed.). México: Trillas.
- Torres, M. R., Tolosa, I., Urrea, M. C., y Monsalve, A. M. (2009). Hábitos de estudio vs. fracaso académico. *Revista Educación*, 33(2), 15-24.

Anexo en página 58

Anexo

Indique con qué tanto se presentan en los últimos meses las siguientes conductas y características, considerando la siguiente escala de frecuencia:

1. Siempre 2. Frecuentemente 3. A veces sí/A veces no 4. Pocas veces 5. Nunca

Conductas y características	Frecuencia				
	1	2	3	4	5
1. Me siento motivado de ir a la escuela					
2. Me disgusta estudiar					
3. Me gusta aprender cosas nuevas a pesar de su dificultad					
4. Tengo dificultad de levantarme para ir a la escuela					
5. Estoy dispuesto a sacrificar algunas cosas que me gustan con tal de terminar mi carrera					
6. Tengo dificultad para sentarme a estudiar					
7. Pierdo la concentración fácilmente					
8. Cuando estudio me pongo muy tenso					
9. Me cuesta trabajo dejar de pensar en otras cosas cuando estoy estudiando					
10. Cuando pienso que me va ir mal en el examen pierdo la concentración					
11. Organizo mis actividades escolares y personales por semana					
12. Distribuyo el tiempo de acuerdo a la dificultad de las materias					
13. Tengo dificultad para establecer un tiempo de estudio					
14. Puedo controlar mi tiempo para decidir cuándo atender a mis amigos y cuando a la escuela					
15. Dedico la mayor parte del tiempo a la escuela					
16. Me quedo solo con la información que recibo en las clases					
17. Me gusta investigar más allá de lo que veo en clases					
18. Cuando tengo dudas en el contenido de la clase pregunto					
19. Me interesa conocer de donde se origina el contenido de lo que veo en clase					
20. Me gusta aplicar lo aprendido en la práctica o en otras materias					
21. Me gusta participar en clase					
22. Me gusta coordinar las actividades de mi equipo					
23. Me motiva trabajar en equipo					
24. Me gusta compartir el conocimiento con mis compañeros					
25. Prefiero estudiar de manera individual					
26. Pienso que soy el único responsable de mi aprendizaje					
27. Me gusta experimentar nuevas técnicas para estudiar					
28. Preparo con tiempo las tareas y exámenes					
29. Me disgusta tener que posponer alguna actividad planeada porque a última hora se cambio la fecha de un examen					
30. Me gusta navegar en el internet para buscar información nueva					
31. Primero analizo el tipo de información que debo estudiar					
32. Hago una lectura general de la información y después memorizo parte por parte					
33. Identifico si el contenido que se ve en clase ya se abordó en otra asignatura					
34. Busco relacionar la información de la teoría con la práctica					
35. Me gusta clasificar la información por áreas de contenido					
36. Tengo todo dispuesto a la hora de iniciar mi estudio					
37. Mi espacio físico para estudiar esta limpio y ordenado					
38. Tengo el hábito de estudiar					
39. Me preocupa no tener hábito de lectura					
40. Prefiero estudiar el fin de semana que desvelarme					
41. Puedo identificar cuando no he dado lo mejor para estudiar					
42. Reconozco que no soy un(a) estudiante dedicado(a)					
43. Requero más esfuerzo para mejorar mi rendimiento					
44. Me considero un buen estudiante					
45. Me siento satisfecho(a) con mi rendimiento académico y personal					

Las teorías implícitas de los profesores de primaria, secundaria y bachillerato sobre la enseñanza y el aprendizaje¹

Elementary and High School Teachers' Implicit Theories on Teaching and Learning

Rigoberto León-Sánchez

Tel. (52) 55 5622 2277

correo electrónico (*e-mail*): rigobert@unam.mx

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Psicología
Edificio B, 3er piso, Cubículo 38, Ciudad Universitaria
Av. Universidad 3004, Col. Copilco-Universidad
Delegación Coyoacán, CP 04510, México, DF.
MÉXICO

Artículo recibido: 04 de abril de 2013; aceptado: 25 de marzo de 2014.

RESUMEN

Con base en el modelo evolutivo-educativo de Pozo et al. (2006), el presente trabajo exploró las teorías implícitas de los profesores de primaria (Estudio 1) y de secundaria y bachillerato (Estudio 2) sobre la enseñanza y el aprendizaje. Los datos obtenidos en el Estudio 1 mostraron diferencias en la elección de las teorías Constructiva (TC), Interpretativa (TI) y Directa (TD), $X^2(2,90) = 146,379, p < .01$. Siendo que los docentes se decantan mayormente por TC. Por su parte, una prueba de Pearson indicó que TC guarda una relación negativa y fuerte, tanto con TI, $r = -.911, p < .01$ como con TD, $r = -.645, p < .01$. Mientras que TI y TD guardan una relación positiva entre sí, $r = .272, p < .01$. Este hecho corrobora los presupuestos del modelo evolutivo-educativo. Resultados similares fueron obtenidos en el Estudio 2. A saber, los profesores, tanto de secundaria como de bachillerato, tendieron a elegir TC el 57.60% de las veces. Los resultados obtenidos en los dos estudios son similares a los encontrados en otras investigaciones.

ABSTRACT

Taking the evolutionary-educational model by Pozo et al. (2006) as reference, the purpose of these studies was to explore implicit theories on teaching and learning hold by elementary school teachers (Study 1) and by high school ones (Study 2). The data gathered through Study 1 showed that the participating teachers' preferences differed on what it respected to three kinds of implicit theories: Constructive (CT), Interpretative (IT) and Direct (DT), $X^2(2,90) = 146,379, p < .01$. Most of them chose CT. On the other hand, a Pearson's test showed CT as inverse and strongly related to both IT, $r = -.911, p < .01$ and DT, $r = -.645, p < .01$; whereas IT and DT appeared as directly related to each other, $r = .272, p < .01$. Such finding confirms the assumptions involved in the evolutionary-educational model. Similar results were obtained through Study 2; in other words, high school teachers chose CT 57.60% of the occasions. The results obtained in both studies are similar to the ones yielded by other investigations.

Palabras clave: teorías implícitas, constructivismo, enseñanza y aprendizaje, profesores.

Key words: implicit theories, constructivism, teaching and learning, teachers.

¹Esta investigación se llevó a cabo con el apoyo del proyecto de investigación: *Las teorías implícitas de los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje* (SEP-CONACYT 60392).

Una teoría puede ser definida como una estructura mental compleja que atiende a un dominio de fenómenos representado mentalmente y de principios explicativos que dan razón de ellos (Carey, 1991; 2009). Algunos autores (Murphy y Medin, 1985) han utilizado el término teoría para referirse a las "explicaciones" que dan los individuos acerca de los fenómenos cotidianos. Así, podría decirse que las teorías que construyen los seres humanos, aunque diferentes estructuralmente de las teorías científicas, comparten con éstas su finalidad explicativa. En cuanto a su génesis, se asume que dichas teorías son el resultado de aprendizajes de naturaleza asociativa, poseen un carácter situado, o dependiente del contexto, y sus contenidos se refieren a aspectos superficiales o básicos (Rosch, 1978/1999) del dominio que representan. Asimismo, y con independencia de las distintas adjetivaciones que estas teorías han recibido (legas, intuitivas, implícitas, de sentido común, etc.), existe acuerdo en que son marcos de referencia que influyen en los procesos de percepción, interpretación y predicción de eventos sociales (Ramírez y Levy, 2010); en otras palabras, tienen la función de organizar la experiencia, generar inferencias, guiar el aprendizaje e influir en las interacciones sociales (Gelman y Legare, 2011).

Ahora bien, si tales teorías (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993) son elaboradas por los individuos con el propósito de explicar cómo ocurren los fenómenos en el mundo circundante, entonces no sería extraño suponer que en el ámbito de la educación los docentes estructuran explicaciones acerca de las distintas situaciones o elementos que conforman los objetos del conocimiento pedagógico y la práctica educativa (Carver y Klahr, 2001; Fives y Buehl, 2008; Loo, Olmos y Granados, 2003; Pozo y Scheuer, 1999; Rodríguez, 1999). Es decir, que los docentes construyen teorías con el fin de interpretar cómo ocurren los procesos de enseñanza o de aprendizaje (Amurrio, Fossatti, y Fanfa, 2011; Aparicio, Hoyos y Niebles, 2004; Biasutti, 2012; Gómez y Guerra, 2012; Pérez-Echeverría, Mateos, Pozo y Scheuer, 2001; Scheuer, Pozo, de La Cruz y Baccala, 2001). Ello quizás también implica la factibilidad de que dichas teorías influyan en su forma de "conceptuar" el aprendizaje y "practicar" la enseñanza de contenidos educativos específicos en contextos particulares (Bacáicoa, 1996; Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez-Echeverría, 2006; Rodrigo, 1997), ya

sea en dominios como la enseñanza-aprendizaje de la ciencia (Saad y BouJaoude, 2012) o de las matemáticas (Zapata, Blanco y Camacho, 2012).

Las teorías que construyen los seres humanos acerca de los fenómenos que ocurren en el mundo constituyen sistemas explicativos (aunque de naturaleza implícita) conformados por principios epistemológicos, ontológicos y conceptuales (Pozo, 2003) que les dan cohesión y organización (Pozo y Gómez Crespo, 1998; Pozo et al., 2006). Así, de acuerdo con el enfoque evolutivo-educativo (Pozo et al., 2006) utilizado para investigar las teorías implícitas de los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje puede predecirse que éstas se organizarán, al menos, de tres maneras distintas: (1) Teoría Directa, (2) Teoría Interpretativa, y (3) Teoría Constructiva. La teoría implícita del aprendizaje más básica es la teoría directa (TD). En su versión extrema, esta teoría se centra en el resultado o producto final del aprendizaje, sin atender a los contextos o procesos que lo posibilitan. En su versión algo más sofisticada vincula los resultados alcanzados a condiciones que aseguran u obstaculizan el aprendizaje. El aprendizaje, desde esta perspectiva, constituye un "saber más" en el sentido acumulativo. Los principios sobre los que se basa TD son: (1) Epistemológicamente, se asienta en un realismo ingenuo. Por lo tanto, los resultados del aprendizaje son un retrato directo o una copia fiel de la realidad o del modelo percibido. (2) Ontológicamente, el aprendizaje aparece como un estado o suceso aislado. (3) Conceptualmente, en la versión extrema, no parecen intervenir supuestos abstractos ya que se contempla un único componente del aprendizaje (los resultados). Una versión algo más elaborada establece una relación automática entre ciertas condiciones y los resultados del aprendizaje.

La teoría interpretativa (TI) conecta los resultados, los procesos y las condiciones del aprendizaje de modo relativamente lineal. No obstante, si bien por un lado considera que el aprendiz se constituye en el eje del aprendizaje, por el otro lado también considera que es necesario reducir al mínimo las distorsiones provocadas por su propia actividad. Una versión embrionaria de TI considera la actividad del aprendiz sólo en sus aspectos manifiestos; a saber, se aprende haciendo y practicando repetidamente. En cambio, una TI auténtica requiere integrar en la actividad del aprendiz procesos mentales. Los principios sobre los que se basa

TI son: (1) Epistemológicamente, parte de un principio realista el cual asume que el "buen" conocimiento debe reflejar la realidad y, por tanto, el aprendizaje tiene por meta captar esa realidad. Sin embargo, los procesos mentales involucrados en este proceso distorsionan u obstaculizan el logro de copias completas y exactas. (2) Ontológicamente, el aprendizaje se presenta como un proceso. (3) Conceptualmente, articula los componentes básicos del aprendizaje como eslabones de una cadena causal lineal y unidireccional. Como puede observarse, si bien TI es una teoría más sofisticada que TD en lo referente a los supuestos ontológicos y conceptuales, le es muy próxima en sus supuestos epistemológicos.

Por último, de acuerdo con la teoría constructiva (TC), el aprendizaje implica procesos mentales reconstructivos de las propias representaciones acerca del mundo así como la autorregulación de la propia actividad de aprender. Para TC, los resultados del aprendizaje implican inevitablemente una redescipción de los contenidos e incluso de la propia persona que aprende. Por tanto, el rasgo distintivo de TC es precisamente su base epistemológica. Es decir, se caracteriza por asumir que distintas personas pueden dar significado a una misma información de múltiples modos, que el conocimiento puede tener diferentes grados de incertidumbre, que su adquisición implica necesariamente una transformación del contenido que se aprende. Desde los puntos de vista ontológico y conceptual, TC se asienta sobre la noción del aprendizaje como sistema dinámico autorregulado que articula condiciones, procesos y resultados.

Los trabajos dedicados al tema, y que han utilizado el marco evolutivo-educativo, han aportado algunos resultados interesantes. Por ejemplo, Martín et al. (2006) encontraron que el 47.5% de los profesores de primaria que ellas examinaron se decantaba por la Teoría Constructiva (TC) mientras que el restante 52.5% lo hacía por las otras teorías. En otros casos (Pérez-Echeverría, Pozo, Pecharromán, Cervi y Martínez, 2006) se ha observado que los profesores de secundaria en servicio así como los estudiantes de profesorado para secundaria tendieron a elegir tanto TC como TI. No obstante, si bien los profesores eligieron casi en la misma proporción ambas teorías (32%), fueron los estudiantes quienes se inclinaron más por TC (42%). Respuestas muy similares han encontrado Amurrio et

al. (2011). A saber, estos investigadores encontraron que el 50.9% de los profesores de educación infantil, básica y media que examinaron tendieron a elegir TC. No obstante, algunas otras investigaciones (Aparicio et al., 2004) han encontrado que profesores de educación básica tienden a elegir, en mayor medida, aproximaciones más cercanas a las teorías interpretativa y directa (realista) que a la constructiva. Y, asimismo, en otros casos (Gómez y Guerra, 2012; Gómez et al., 2012), se ha constatado que los profesores universitarios más bien tienden a mezclar las tres teorías.

En conjunto, el grueso de estos datos indica que los profesores de distintos niveles educativos tienden a elegir TC en mayor medida. Con todo, si bien los datos (Amurrio et al., 2011; Martín et al., 2006; Pérez-Echeverría et al., 2006) señalan que los profesores, sean de primaria o secundaria, tienden a elegir TC en una mayor proporción, es notorio que no dejan de elegir las concepciones interpretativa y directa y, si bien esta última teoría muestra puntajes de elección muy bajos en todas las investigaciones, lo cierto es que no dejan de aparecer. Una posible explicación, como lo señalan Pérez-Echeverría et al. (2006), es que los profesores recurren a distintas teorías dependiendo del contexto y del escenario acerca del que se les pregunta. Sin embargo, no es claro por qué un contexto o escenario particular activa una determinada teoría. Con todo, otros datos aportados por estos investigadores (Pérez-Echeverría et al., 2006) indican la posibilidad de que ciertas características de los profesores influyan en la elección de la teoría. Por ejemplo, comparados por nivel educativo, se encontró que los profesores de primaria eligen en mayor medida TC (40%) que los profesores de secundaria (32%). O bien, que los estudiantes procedentes de las facultades de formación de profesorado tienden más hacia TC (54%) que los estudiantes de licenciatura que optan por ser profesores de secundaria (42%). En otros estudios (Bautista, Pérez-Echeverría, Pozo y Brizuela, 2012) se encontró que los estudiantes de piano de mayor edad (22 años) presentaron una mayor preferencia por TC. Este hecho, como lo mencionan los autores, podría deberse no solo a la edad y el nivel de instrucción, sino también a los cursos de didáctica y pedagogía que reciben en sus estudios. Pero, si bien esto parece indicar que un mayor conocimiento didáctico-pedagógico puede propiciar la tendencia a elegir TC y, por ende, explica porque los estudiantes que se forman para profesores eligen en

mayor proporción TC que aquellos que no reciben esa formación, deja sin responder porque la proporción de elección de TC varía entre profesores de primaria y de secundaria, del mismo modo que no explica por qué los profesores en formación tienden más hacia TC que los profesores en servicio, dado que estos últimos deberían de tener un mayor conocimiento técnico-pedagógico que los primeros.

El propósito del presente trabajo es doble, por un lado, examinar qué teorías eligen los profesores de primaria, secundaria y bachillerato para interpretar algunas situaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje y, por el otro, indagar si en esa elección influyen la experiencia docente, el nivel educativo, el tipo de escuela y la carrera magisterial. La indagación que se hará acerca de las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje de los profesores de primaria (Estudio 1) y de secundaria y bachillerato (Estudio 2), se instrumentará a través de dos cuestionarios (versiones A y B) elaborados ex profeso para ello (Martín et al., 2006).

ESTUDIO 1

Método

Participantes

Se seleccionaron, por conveniencia, 90 profesores de educación primaria (51 mujeres y 39 hombres) quienes impartían clases en escuelas pertenecientes a dos sectores federales de la región norte del estado de Puebla (Huachinango y Xicotepec). Los profesores tenían un rango de edad de 19 a 60 años ($M = 40.41$, $DE = 9.84$). Reportaron 83 de ellos tener una licenciatura y los 7 restantes una maestría. En cuanto al tipo de escuela en el cual impartían clases los profesores, 39 de ellos lo hacía en escuelas urbanas, 40 en escuelas rurales y 11 en escuelas multigrado. Respecto a la antigüedad docente, ésta abarcaba un rango de 1 a 40 años ($M = 16.87$, $DE = 10.53$). Tenían 45 de los profesores carrera magisterial y la otra mitad, no. De los 45 profesores con carrera magisterial, 26 tenían el nivel A, 11 el nivel B, 4 el nivel C, 1 el nivel D y 3 el nivel E.

Instrumentos

Se utilizaron los dos cuestionarios (formas A y B) diseñados por Martí et al. (2006). para examinar las teorías implícitas de profesores de primaria sobre la enseñanza

y el aprendizaje. Dichos cuestionarios están compuestos por 18 pequeñas narraciones cada uno. Las 36 narraciones describen situaciones que ocurren en el proceso de enseñanza-aprendizaje; específicamente, hacen referencia a seis escenarios (véase tabla 1) en los cuales se desenvuelve dicho proceso, a saber, en la forma A: Motivación, Evaluación, Capacidades/Contenidos y, en la forma B: Procedimientos, Conceptos y Actitudes. Asimismo, para cada una de las narraciones se proponían tres opciones de respuesta cada una de ellas representando una de las tres teorías examinadas (TC, TI, TD).

Las 36 narraciones se les presentaron a cuatro profesores de la Unidad de Innovación, Desarrollo Académico y Directivo del estado de Puebla quienes hicieron una revisión de las mismas. A partir de ese análisis se decidió utilizar únicamente 22 narraciones dado que las 14 narraciones eliminadas, a juicio de los profesores, no representaban actividades que los docentes enfrentan en sus escuelas (por ejemplo, seleccionar los libros del curso) o hacían referencia a espacios físicos que no existen en la mayoría de esas escuelas (por ejemplo, biblioteca).

La elección de las teorías fue calificada del siguiente modo: TD = 1, TI = 2 y TC = 3.

Procedimiento

Se contactó a dos jefes de sector de la Secretaría de Educación Pública del estado de Puebla. Se les expusieron los objetivos de la investigación y ellos transmitieron esa información a los directores de las escuelas pertenecientes a su sector ubicadas en la zona norte del Estado. Poco después, fuimos informados de una reunión de trabajo que se iba a llevar a cabo con profesores de escuelas pertenecientes a las dos zonas escolares federales de la región norte del estado de Puebla. En dicha reunión contactamos con los profesores y les informamos de los objetivos de la investigación. Se les entregó el cuestionario únicamente a aquellos profesores que decidieron contestarlo (siete profesores declinaron contestarlo). El tiempo de aplicación duró un promedio de 30 minutos.

Resultados

Primero se realizó un análisis de fiabilidad alfa de Cronbach de los 22 dilemas que componen el cuestionario. El resultado arrojó un $\alpha = .734$. A partir de

Tabla 1. Ejemplos de dilemas que constituyen el cuestionario, por escenario y por opción teórica.

Escenario: Motivación

Existe una creciente preocupación entre los profesores de Primaria porque los alumnos muestran cada vez menos interés por aprender. Entre las razones que los profesores dan para explicar esa falta de interés y las medidas que proponen para resolver el problema, se encuentran las siguientes:

- a) El problema se debe a que los contenidos escolares están muy alejados de los intereses de los alumnos. La mejor manera de despertar el interés de los alumnos es crear un clima relajado en clase para que se sientan a gusto y hacer más atractivos y amenos los contenidos. TI
 - b) El problema se debe a que cada vez se les exige menos en su vida y por eso están poco acostumbrados a esforzarse. Lo que hay que hacer es fomentar la cultura del esfuerzo, exigiéndoles más y recompensándoles de acuerdo con sus logros. TD
 - c) La falta de interés por aprender que muestran los alumnos se debe a que no llegan a comprender los contenidos que les enseñamos. Habría que procurar partir de los significados que ellos dan a esos contenidos y aproximarse gradualmente a los significados que queremos que aprendan. TC
-

Escenario: Capacidades/Contenidos

En una reunión los profesores manifiestan discrepancias sobre la forma en la que se debe utilizar la biblioteca de la escuela:

- a) La biblioteca de la escuela debe servir para que los alumnos puedan hacer alguna consulta y se acostumbren a leer para realizar sus trabajos. No obstante, el peso de la clase debe descansar en un texto plural y bien diseñado. TI
 - b) La biblioteca de la escuela debe servir para que los alumnos puedan acceder a diferentes fuentes que les permitan contrastar perspectivas diversas y aprender a obtener información, aunque a veces se pierda en coherencia. TC
 - c) Lo mejor es que los alumnos tengan un libro de texto bien escogido y que en la biblioteca de la escuela haya algunas lecturas complementarias y fotocopias a las que el profesor pueda remitir a los alumnos en circunstancias específicas. TD
-

Escenario: Conceptos

Cuando en clase un alumno expresa en público una concepción o idea intuitiva que resulta errónea según el conocimiento científico, lo mejor es:

- a) Retomar la idea del alumno y contrastarla con la explicación correcta para que los demás alumnos comprendan las diferencias que hay entre ellas, lo que hará que se comprenda mejor la propia explicación científica. TI
 - b) Pedirle que explique con más detalle lo que piensa, que busque otros ejemplos, y hacer que sus compañeros muestren su acuerdo o desacuerdo con él, para así ir mejorando la idea expresada por el alumno, en contraste con otros modelos y explicaciones. TC
 - c) Valorar la idea del alumno como una muestra de sus conocimientos previos, pero para evitar interpretaciones erróneas, explicarle con detalle la concepción correcta al respecto, haciendo ver al alumno por qué esa posición es errónea. TD
-

Escenario: Procedimientos

Es frecuente que los alumnos, cuando tienen que enfrentar tareas complejas con una cierta autonomía, no sean capaces de tomar decisiones ni planificar su propio trabajo. Esto suele ser debido a que:

- a) Aunque hayan aprendido a hacerlo, muchas veces no saben aplicarlo a nuevas situaciones y necesitan una pista o ayuda que les oriente en lo que deben hacer. TI
 - b) No practican suficientemente lo que les enseñamos y, por lo tanto, no saben hacerlo con la rapidez y eficacia necesaria. TD
 - c) No logramos que comprendan por qué hacen las cosas y, por lo tanto, no son capaces de dirigir su propio aprendizaje ni de fijar sus propias metas. TC
-

Nota: TC = Teoría Constructiva; TD = Teoría Directa; TI = Teoría Interpretativa.

este análisis se eliminaron cuatro dilemas cuyas puntuaciones de correlación eran menores a .20. Con los 18 dilemas seleccionados se aplicó nuevamente el coeficiente α y, aunque se obtuvo un valor de confiabilidad estandarizada de .731, menor al obtenido anteriormente, se decidió que era mejor para los futuros análisis estadísticos eliminar esos cuatro dilemas. Posteriormente, se identificaron los estadísticos descriptivos y se examinaron la asimetría y la curtosis de los ítems y se sumaron los 18 ítems con el fin de obtener una puntuación total a partir de la cual analizar su distribución. Las puntuaciones obtenidas fueron de 36.00 como mínimo y de 54.00 como máximo ($M = 45.37$, $DE = 4.01$, IC al 95% [44.52, 46.20]). Los valores de la media recortada al 5% y de la mediana fueron, respectivamente, de 45.43 y de 45.00. Por último, una prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, con la corrección de significación de Lilliefors, indicó que la suma de los 18 dilemas posee una distribución normal, $K-S = .086$, $p > .05$.

Con el fin de comparar las respuestas de los participantes de acuerdo con algunos de sus atributos, se establecieron cuatro variables de contraste: edad, tipo de escuela (urbana o rural), carrera magisterial (tener o no) y experiencia docente. En cuanto a esta última variable, primero se probó la relación que guardaba con la variable edad y se encontró, mediante una prueba de Pearson, que ambas variables mantenían una relación positiva muy estrecha, como era de esperar; es decir, a mayor edad mayor experiencia docente: $r = .928$, $p < .001$. Por ende, se decidió utilizar únicamente la variable experiencia docente y eliminar edad con el fin de evitar redundancia en la información.

Un análisis de las frecuencias de las respuestas dadas por los participantes indicó que eligieron 60.74% de las veces TC, 30.56% TI y 8.70% TD. Una prueba de Friedman mostró diferencias estadísticamente significativas en la elección de la teoría ($X^2(2,90) = 146.379$, $p < .01$), con los siguientes rangos promedio: 2.82, 2.14 y 1.04, para TC, TI y TD, respectivamente. Asimismo, y con el fin de examinar las relaciones que pudieran existir entre las tres teorías, se aplicó una prueba de Pearson. Dicha prueba indicó que TC guarda una relación negativa, y fuerte, tanto con TI, $r = -.911$, $p < .01$ (bilateral), como con TD, $r = -.645$, $p < .01$ (bilateral). Mientras que TI y TD guardan una relación positiva entre ellas, $r = .272$, $p < .01$ (bilateral). Es decir, dado que TC

es diferente de TI y TD, la elección de la primera hace que decrezca la probabilidad de elegir las otras teorías. No así cuando se eligen TD o TI, en este caso, la elección de una de ellas no excluye la elección de la otra.

Al analizar las respuestas de los participantes en la elección de las teorías de acuerdo con la variable tipo de escuela, mediante una prueba t para muestras independientes, se encontró que existen diferencias estadísticamente significativas entre los profesores de escuela urbana ($n = 39$, $M = 11.61$, $DE = 3.32$) y los de escuela rural ($n = 40$, $M = 10.17$, $DE = 2.75$) en lo que toca a la elección de TC, $t(77) = 2.100$, $p = 0.03$, siendo los primeros quienes eligen TC en mayor proporción. Asimismo, se encontró que los profesores de escuela rural ($n = 40$, $M = 6.25$, $DE = 2.25$) tienden a elegir en mayor medida TI que los profesores de escuela urbana ($n = 39$, $M = 4.84$, $DE = 2.60$), $t(77) = -2.567$, $p = 0.01$, siendo los profesores de escuela rural quienes eligen TI en mayor proporción. Por último, también se encontró que no existen diferencias significativas en la selección de TD entre profesores de escuela urbana ($n = 39$, $M = 1.53$, $DE = 1.35$) y rural ($n = 40$, $M = 1.57$, $DE = 1.29$), $t(77) = -.122$, $p > 0.05$. Es decir, los participantes de ambos tipos de escuela tienden a elegir esta opción teórica en la misma proporción.

De manera equivalente, y con el fin de comparar también las respuestas de los participantes de las escuelas multigrado (escasamente representados en nuestro estudio), se planeó un análisis adicional. Antes de llevar a cabo dicho análisis, se igualó el número de participantes por grupo; de esta manera, quedaron 11 participantes elegidos al azar en cada grupo. Mediante una prueba de Kruskal-Wallis se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la elección de la teoría de acuerdo con el tipo de escuela (véase tabla 2), pero únicamente en la elección de TI.

Para saber entre qué tipos de escuelas hay diferencias en la elección de TI, se utilizó la prueba de Mann-Whitney para dos muestras independientes acompañada de la corrección de Bonferroni para controlar la tasa de error. Así, se consideró que había diferencias significativas cuando el nivel crítico era menor de 0.017. Los datos indican que únicamente hubo diferencias significativas entre las escuelas urbana y rural [$Z = -3.025$ ($p = .008$)], y que los profesores de escuela urbana ($Mdn = 9.0$) usan en menor grado la TI que los profesores de escuela rural ($Mdn = 12.0$). Asimismo, puede

Tabla 2. Diferencia en el uso de cada teoría respecto del tipo de escuela.

Tipo de escuela	TI <i>Mdn</i>	TC <i>Mdn</i>	TD <i>Mdn</i>
Urbana ($n = 11$)	9.0	21.0	6.0
Rural ($n = 11$)	12.0	17.0	4.0
Multigrado ($n = 11$)	10.0	19.0	7.0
	X^2 12.773**	2.943	1.722

Nota: TI= Teoría Interpretativa, TC = Teoría Constructiva, TD = Teoría Directa.
** $p < .01$

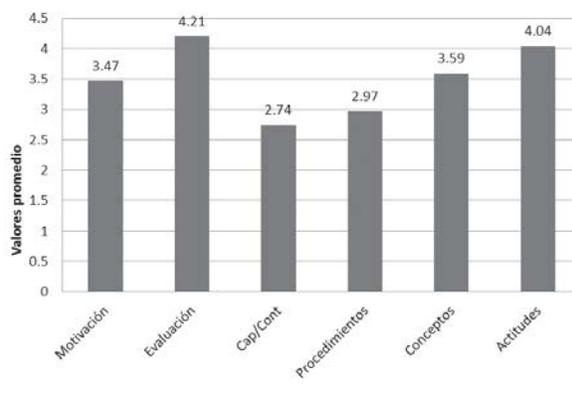
verse que los profesores de escuela multigrado tienden a elegir TI menos que los de escuela rural. No obstante, aun y cuando eligen TC en mayor medida que los profesores de escuela rural, también son quienes puntúan más alto en la preferencia de TD.

Por otra parte, un análisis mediante una prueba t para muestras independientes no mostró la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los profesores que tienen carrera magisterial y aquellos que no la tienen respecto a la elección de teoría, sea TC, TI o TD. Es decir, cuando ambos grupos de profesores eligen una teoría, sea cual sea, lo hacen en la misma proporción.

Con el fin de examinar si la variable experiencia docente tenía un efecto en la elección de la teoría, primero se determinó la posición de los cuartiles 1, 2 y 3 con el fin de conformar cuatro grupos. Determinadas dichas posiciones, los grupos quedaron conformados de la siguiente manera: G1_{exp}, con un rango de experiencia docente de 1 a 7 años ($n = 22$, $M = 3.73$, $DE = 2.02$); G2_{exp}, con un rango de 8 a 16 años ($n = 24$, $M = 11.38$, $DE = 2.68$), G3_{exp}, con un rango de 17 a 27 años ($n = 24$, $M = 22.88$, $DE = 3.43$) y G4_{exp}, con un rango de 28 a 40 años ($n = 20$, $M = 30.70$, $DE = 2.71$). Una prueba ANOVA de un factor no mostró diferencias estadísticamente significativas en la elección de la teoría como efecto de la experiencia docente. Es decir, los participantes de los tres grupos de experiencia eligen TC, TI o TD en la misma proporción.

Asimismo, pudo constatar que la elección de la teoría varía dependiendo del escenario. Es decir, si bien los participantes tienden a elegir TC en los seis escenarios, la proporción en la cual eligen TC varía. Una prueba de Friedman indicó que existen diferencias estadísticamente significativas entre los rangos promedio de los seis escenarios ($X^2(2, 90) = 47.0172$, $p < .001$). En otras palabras, los participantes tienden a elegir TC en mayor medida en el caso del escenario Evaluación y en menor medida en el caso del escenario Capacidades/Contenidos (véase figura 1).

Por otra parte, una prueba t para muestras independientes indicó la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas de los profesores de escuela urbana ($n = 39$, $M = 2.64$, $DE = .336$) y rural ($n = 40$, $M = 2.37$, $DE = .371$) únicamente en el caso del escenario Conceptos, $t(77) = 3.334$, $p = .001$. A saber, son los profesores de escuela urbana quienes eligen en mayor proporción TC en ese escenario. En los restantes cinco escenarios no se encuentran diferencias estadísticamente significativas en las respuestas de ambos grupos de profesores (p -valor $> .05$ en todos los casos). En el mismo sentido, una comparación de las respuestas de los profesores con y sin carrera magisterial, mediante una prueba t para muestras independientes, no mostró diferencias en la elección de la teoría en ninguno de los seis escenarios. Una prueba ANOVA de un factor tampoco mostró diferencias en las respuestas dadas por los cuatro grupos de experiencia docente en ninguno de los seis escenarios.

**Figura 1.** Diferencia en el uso de cada teoría respecto del tipo de escuela.

Comentarios

Como puede observarse, al igual que en los datos mencionados en la literatura (Amurrio et al., 2011; Martín et al., 2006; Pérez Echeverría et al., 2006), los docentes examinados en este estudio tienden a elegir TC (60.74%) en mayor proporción que TI (30.56%) o TD (8.70%). Además, son particularmente Evaluación y Actitudes los dos escenarios en los cuales los participantes tienden a dar más respuestas del tipo TC. Asimismo, si bien los resultados obtenidos indican que en algunas ocasiones los profesores eligen TI o TD, lo cierto es que las fronteras epistemológicas, ontológicas y conceptuales de cada teoría están claramente definidas (Pozo et al., 2006), de tal suerte que TC correlaciona fuertemente, pero de manera negativa, tanto con TI como con TD, y éstas dos, no obstante correlacionar positivamente, tienen una relación débil entre ellas.

Por otra parte, llama la atención que las variables carrera magisterial y experiencia docente no tengan ningún efecto en la elección de la teoría. Es interesante dado que una parte de la literatura ha reportado que los profesores en formación tienden más hacia TC que los profesores en servicio (Pérez-Echeverría et al., 2006); en ese sentido, esperábamos que los profesores con menor antigüedad docente siguieran dicho patrón. En contrapartida, la variable tipo de escuela sí mostró tener efecto en la elección de la teoría. Respecto a tal variable, el hecho de que los profesores de escuelas urbanas tiendan más hacia TC y los de escuelas rurales más hacia TI parece indicar que el contexto en el cual trabajan los profesores influye en la elección de la teoría. Sin embargo, dado que no se examinó de manera detallada el contexto en el cual trabajan los profesores no se puede ofrecer una explicación de por qué se da esa tendencia en la elección de la teoría.

ESTUDIO 2

Método

Participantes

Se seleccionaron, en un muestreo por conveniencia, 52 profesores de secundaria y 51 de bachillerato. La muestra total ($N = 103$) estuvo comprendida por 65 mujeres y

38 hombres, cuyo rango de edad se distribuyó entre 24 y 65 años ($M = 48.32$, $DE = 10.05$). El rango de experiencia docente fluctuó entre 2 y 40 años ($M = 21.70$, $DE = 10.68$).

Instrumentos

De los dos cuestionarios /formas A y B) diseñados por Martín et al. (2006) para examinar las teorías implícitas de los profesores de secundaria sobre la enseñanza y el aprendizaje, para este estudio se utilizó solo la forma A. El cuestionario utilizado, conformado por 18 narraciones, describe tres escenarios (véase tabla 2): Motivación (5 dilemas), Evaluación (7 dilemas) y Capacidades/Contenidos (6 dilemas).

La elección de las teorías fue calificada del siguiente modo: TD = 1, TI = 2 y TC = 3.

Procedimiento

Se acudió a la coordinadora de Actualización Académica de la Dirección General de Educación Secundaria para solicitar su apoyo. Le explicamos el objetivo de la investigación y le dimos el cuestionario para que lo analizara. Dos semanas después asistimos a una reunión con profesores de la zona centro de la ciudad de México. Allí les explicamos a los profesores el propósito de la investigación. Les dimos los cuestionarios únicamente a aquellos profesores que accedieron a contestarlos. La aplicación se realizó de manera individual y duró, aproximadamente, veinte minutos. Dos cuestionarios fueron eliminados porque tenían más del 20% de narraciones sin contestar. Para contactar a los profesores de bachillerato, se acudió a un coordinador del área de humanidades de una escuela ubicada en la zona sur de la ciudad de México y se le informó de los objetivos de la investigación. Invitados a una reunión del claustro de profesores, en ella se les informó a estos del propósito del estudio y se les dio el cuestionario únicamente a aquellos que aceptaron contestarlo. Los cuestionarios fueron aplicados en dos sesiones (no más de 30 participantes por sesión) y fueron contestados en, aproximadamente, 15 minutos. Diez de los cuestionarios fueron excluidos porque estaban incompletos.

Resultados

Se sumaron las 18 narraciones con el fin de obtener un puntaje total a partir del cual analizar su distribución.

Tabla 3. Ejemplos de dilemas que constituyen el cuestionario, por escenario y por opción teórica.**Escenario: Motivación**

Los profesores de una asignatura se lamentan porque son muy pocos los alumnos que han asistido a las actividades que la escuela ha organizado a lo largo del curso fuera del horario escolar (conferencias sobre temas de actualidad, visitas culturales, etc.). Los profesores discuten sobre las medidas que pueden adoptar ante la falta de interés que muestran los alumnos por este tipo de actividades.

- a) Lo cierto es que la única manera de conseguir que asistan más alumnos es ofreciéndoles algo a cambio, por ejemplo, diciéndoles que se les va a sumar algún punto en la calificación final de la asignatura. TD
- b) Lo que habría que hacer es explicarles claramente lo importantes que son esas actividades para su formación. TI
- c) Sería importante que los alumnos pudieran participar, junto con los profesores, en la selección de las actividades y en su preparación. TC

Escenario: Evaluación

Un grupo de profesores está discutiendo cómo calificar a un alumno que ha realizado adecuadamente todas las tareas en su cuaderno de trabajo; ha hecho bien los trabajos que el profesor ha pedido y ha participado en clase; sin embargo, reprobó el examen final. Se plantean las siguientes opiniones.

- a) Habría que aprobarlo porque la evaluación durante el curso demuestra que ha aprendido. TC
- b) El alumno debe suspender ya que a pesar de haber trabajado no ha alcanzado los conocimientos adecuados. TD
- c) Depende, si está muy cerca del aprobado se le podrían subir unas décimas por todo el esfuerzo que ha hecho. TI

Escenario: Capacidades/Contenidos

En una junta, los profesores están discutiendo sobre el programa de una determinada asignatura. Mientras algunos de ellos opinan que el temario es excesivamente largo y algo difícil, otros creen que tiene que ser así.

- a) Es verdad que los temarios son largos y exigentes, pero tiene que ser así. Se trata de una materia difícil y, por responsabilidad, debe presentarse como es, manteniendo el rigor y el nivel de exigencia y evitando que baje el nivel de los contenidos. TD
- b) Habría que dar el temario con toda la complejidad y el rigor académicos, pero con los alumnos que tenemos es muy difícil hacerlo. La solución sería dividirles en grupos en función del nivel: aquellos que pueden seguir un currículo más exigente que lo sigan, y con los otros hay que adaptar los contenidos a su nivel. TI
- c) Hay que elegir unos cuantos temas y trabajarlos con una cierta profundidad, porque a partir de ellos, aunque no se agote todo el temario se puede lograr que los alumnos desarrollen los conocimientos y estrategias que se busca que aprendan. TC

Nota: TC = Teoría Constructiva; TD = Teoría Directa; TI = Teoría Interpretativa.

Así, de la amplitud total de respuestas esperadas al cuestionario, 18 como puntaje mínimo y 54 como máximo, las respuestas obtenidas se distribuyeron de 36.00 a 54.00 ($M = 44.25, DE = 3.99, IC 95\% [43.47, 45.03]$). El valor de la media recortada al 5% fue de 44.23 y el de la mediana fue de 44.00. Por último, se utilizó la prueba de contraste de Kolmogorov-Smirnov, conjuntamente con la corrección de significación de Lilliefors con el propósito de estimar la distribución normal de la muestra a estudiar. El resultado obtenido indicó que las res-

puestas de los participantes se ajustan a una distribución normal, $K-S = .060, p > .05$.

Un análisis de la distribución en la elección de las respuestas mostró que los participantes eligieron TC 57.60% de las veces, mientras que solo optaron 30.63% y 11.77% de las veces por TI y TD, respectivamente. Con todo, una prueba t para muestras independientes no indicó diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas dadas a los 18 dilemas del cuestionario por los profesores de secundaria ($M = 43.94$,

DE = 4.06) y los de bachillerato ($M = 44.56$, $DE = 3.95$), $t(101) = -7.93$, $p > .05$. Es decir, como puede observarse en la tabla 4, la elección de las tres teorías por parte de los dos grupos de profesores son muy similares. En otras palabras, el nivel educativo en el cual laboran los profesores no tiene ninguna incidencia en la elección de la teoría.

Una prueba de Pearson indicó que TC guarda una relación negativa y fuerte, tanto con TI, $r = -.798$, $p < .01$ (bilateral), como con TD, $r = -.526$, $p < .01$ (bilateral). Mientras que la relación entre TI y TD no es significativa, $p > .05$. Es decir, dado que TC parece oponerse a TI y TD, la elección de la primera hace que decrezca la probabilidad de elegir las otras dos teorías. Sin embargo, dado que no se diferencian TD y TI, la elección de una de ellas no excluye la elección de la otra.

Por otro lado, con el fin de contrastar la elección de las tres teorías en cada uno de los tres escenarios, primero se obtuvieron los promedios de cada uno de ellos dada la diferencia en el número de dilemas que los conformaban. Una prueba de Friedman mostró que existen diferencias estadísticamente significativas entre los rangos promedio de los tres escenarios ($\chi^2(2,103) = 15.450$, $p < .001$) [véase figura 2].

Con todo, una prueba t para muestras independientes no indicó diferencias entre las respuestas de los profesores de secundaria y las de los profesores de bachillerato en ninguno de los tres escenarios (p -valor $> .05$). En otras palabras, el nivel educativo en el cual laboran

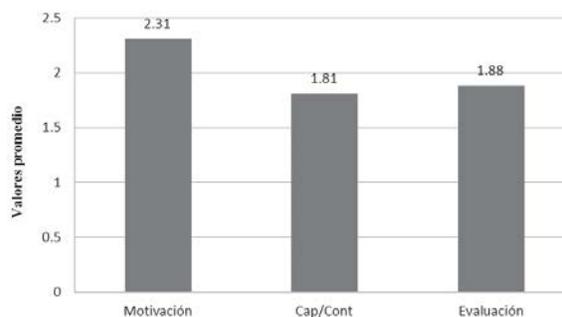


Figura 2. Valores promedio obtenidos en cada uno de los tres escenarios examinados.

los profesores no tiene efecto en la elección de la teoría en ninguno de los tres escenarios examinados.

En cuanto a la posibilidad de comparar las respuestas de los participantes a partir de la variable experiencia docente, primero se exploró la relación que guardaba ésta con la variable edad y se encontró, mediante una prueba de Pearson, que ambas variables mantenían una relación positiva muy estrecha, es decir, a mayor edad mayor experiencia docente: $r = .890$, $p < .001$. Por ende, se decidió utilizar únicamente la variable experiencia docente y dejar fuera la variable edad para evitar redundancia en la información.

Una vez realizado lo anterior, primero se determinó la posición de los cuartiles 1, 2 y 3 con el fin de conformar cuatro grupos diferentes respecto de la experiencia docente. Determinadas dichas posiciones, los grupos quedaron conformados de la siguiente manera: $G1_{exp}$, con un rango de experiencia docente de 2 a 13 años ($n = 27$, $M = 7.48$, $DE = 3.69$); $G2_{exp}$, con un rango de 14 a 21 años ($n = 23$, $M = 17.83$, $DE = 2.49$), $G3_{exp}$, con un rango de 22 a 31 años ($n = 28$, $M = 26.93$, $DE = 2.77$) y $G4_{exp}$, con un rango de 32 a 40 años ($n = 25$, $M = 34.76$, $DE = 2.20$). Una prueba ANOVA de un factor indicó que únicamente existen diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas de los cuatro grupos en la teoría interpretativa, $F(3, 102) = 2.795$, $p = .044$. Una prueba de Tukey mostró que la diferencia, aunque limítrofe, se da entre $G2_{exp}$ y $G3_{exp}$, $p = .051$. Siendo que $G2_{exp}$ ($M = 6.65$, $DE = 2.56$) elige en mayor medida TI que $G3_{exp}$ ($M = 4.92$, $DE = 2.49$). Por último, un análisis de las respuestas de los cuatro grupos de experiencia docente

Tabla 4. Medias y desviaciones estándar obtenidas por los participantes de secundaria y bachillerato en cada una de las tres teorías.

Nivel educativo	TD		TI		TC	
	M	DE	M	DE	M	DE
Secundaria ($n = 52$)	2.09	1.70	5.86	2.68	10.03	2.98
Bachillerato ($n = 51$)	2.13	1.73	5.15	2.06	10.07	2.63

Nota: TD = Teoría Directa, TI = Teoría Interpretativa, TC = Teoría Constructiva.

mediante una prueba ANOVA de un factor no mostró diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los tres escenarios examinados (p -valor $> .05$ en todos los casos).

Comentarios

Los datos obtenidos en este estudio indican que los participantes tienden a elegir TC en mayor proporción que TI y TD. Asimismo, es interesante constatar que el nivel educativo en el cual laboran ambos grupos de profesores (bachillerato y secundaria) no incide en la tendencia de elección; esto es, la elección de teoría no es afectada por el nivel en el cual laboran los participantes. Idéntico resultado se observa si la variable de contraste es la experiencia docente. En otras palabras, las dos muestras estudiadas son más similares que diferentes en cuanto a la elección de las tres teorías.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Existe evidencia de que los docentes estructuran explicaciones sobre las distintas situaciones que ocurren en la práctica educativa (Carver y Klahr, 2001; Fives y Buehl, 2008; Loo, Olmos y Granados, 2003). Es decir, construyen teorías que les posibilitan interpretar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Amurrio, Fossatti, y Fanfa, 2011; Aparicio, Hoyos y Niebles, 2004; Biasutti, 2012; Gómez y Guerra, 2012; Pérez Echeverría, Mateos, Pozo y Scheuer, 2001; Scheuer, Pozo, de La Cruz y Baccala, 2001). Por ello, saber cuáles son las teorías que los profesores estructuran permite, a la vez, conocer la manera a partir de la cual interpretan las distintas situaciones que ocurren en el ámbito educativo y, específicamente, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con el enfoque evolutivo-educativo (Pozo et al., 2006) adoptado en este trabajo, las teorías que construyen los profesores tienen la función de explicar y predecir los hechos que ocurren en el espacio educativo. Asimismo, dichas teorías son implícitas; a saber, son asumidas y utilizadas sin que los profesores sean conscientes de ellas. Así, desde esta perspectiva, puede asumirse que existen al menos tres teorías que organizan las creencias de los profesores acerca de la práctica educativa (Amurrio et al., 2011; Martín et al., 2006; Pérez Echeverría et al., 2006; Pozo et al., 2006).

Cada una de ellas con principios epistemológicos, ontológicos y conceptuales diferentes: teoría constructiva, teoría interpretativa y teoría directa.

Como se dijo en la introducción, el grueso de los datos recabados en las investigaciones que han utilizado este enfoque indica que los profesores de distintos niveles educativos se decantan, en mayor medida por TC; elección a la que le sigue TI y, en último lugar TD (Amurrio et al., 2011; Martín et al., 2006; Pérez-Echeverría et al., 2006). Esa tendencia es muy similar a la encontrada en los dos estudios que estamos reportando. En el primero de ellos, los profesores de primaria eligieron el 60.74% de las veces TC, 30.56% TI y 8.70% TD; mientras que en el segundo, los profesores de secundaria y bachillerato tendieron a elegir TC el 57.60% de las veces, mientras que solo optaron el 30.63% y el 11.77% de las veces por TI y TD, respectivamente. Sin embargo, dicha tendencia de respuesta parece ser independiente, en el caso de los profesores de primaria, de si tienen o no un nivel de carrera magisterial y de la experiencia docente. En este caso, únicamente el tipo de escuela en el que trabajan los profesores tiene un efecto en la elección de la respuesta. A saber, los profesores de escuela urbana tienden más hacia TC y los de escuela rural más hacia TI. Asimismo, pudo observarse que los profesores de escuela multigrado tienden a elegir TI en menor proporción que los de escuela rural; no obstante, aun y cuando eligen TC en mayor medida que los profesores de escuela rural, también son quienes puntúan más alto en la preferencia de TD. En cuanto a los resultados obtenidos en el Estudio 2, pudo observarse que si bien la experiencia docente afecta la elección de una determinada teoría, este efecto solo se muestra en TI. Con todo, el resultado obtenido parece ser circunstancial y, por ende, no se podría asegurar que la experiencia docente, en este caso, tiene un efecto en la elección de las teorías. Asimismo, los datos indicaron que las respuestas de los profesores de secundaria y bachillerato son muy similares en las tres teorías. Es decir, el nivel educativo en el cual laboran los profesores no mostró tener incidencia en la elección de las teorías.

Estos resultados parecen ir en contra de otros resultados que se han obtenido utilizando los mismos cuestionarios. En otras palabras, se ha afirmado que algunas características de los profesores inciden en la

elección de una determinada teoría, por ejemplo, que los estudiantes para profesores tienden más hacia TC que los profesores en servicio (Pérez-Echeverría et al., 2006), o bien, que aquellos que reciben una mayor formación didáctico-pedagógica tienden más hacia TC que aquellos que no la reciben (Bautista et al., 2012). Sin embargo, en los resultados reportados aquí estos hechos no se cumplen. Así, por un lado, los profesores con una menor experiencia docente ($G1_{exp}$) tienden a elegir en la misma proporción las tres teorías que los profesores del $G4_{exp}$. Por el otro lado, profesores con una mayor experiencia didáctico-pedagógica, por ejemplo, aquellos que tienen carrera magisterial, no se diferencian en la elección que hacen de las tres teorías de aquellos que no la tienen.

Con todo, quizás haya una explicación de por qué los profesores examinados tienden mayoritariamente hacia TC. Es decir, cuando se les propone a los profesores, sean de primaria, secundaria o bachillerato, una serie de situaciones a partir de las cuales ellos pueden elegir entre tres opciones que son diferentes entre sí, epistemológica, ontológica y conceptualmente, ellos tienden a preferir una concepción que implica un proceso de aprendizaje más orientado hacia la comprensión que hacia la transmisión de información; o bien, que defiende que los alumnos son constructores activos del conocimiento y no tabulas rasas en las cuales se imprime lo transmitido por el profesor o los libros de texto. Al mismo tiempo, aunque no del todo, dejan de lado concepciones realistas y mecanicistas de la enseñanza y el aprendizaje, representadas tanto por TD (en mayor medida) y por TI. No obstante, es llamativo que TI, en los dos estudios, sea elegida un tercio de las veces. Una posible explicación podría ser, de acuerdo con Pozo et al. (2006), que algunos profesores eligen TI en esa proporción porque tienden a asimilar TI a TC. Es decir, al asumir que la actividad del estudiante es un requisito básico del proceso de aprendizaje (sus conocimientos previos, la motivación, el desarrollo cognitivo, etc.), no consideran que dicha actividad, bajo la concepción TI, tiene un fuerte carácter reproductivo, más no constructivo. Por ende, a pesar de que TI sostiene una epistemología realista en la forma de concebir la construcción del conocimiento, ello no impide que a ella se adhiera (en ambos estudios) un tercio de los profesores examinados. En otras palabras, y para reafirmar lo ante-

rior, el porcentaje tan bajo con el cual los profesores de ambos estudios eligen TD (alrededor del 10%) hace pensar que no la consideran una opción viable para interpretar las situaciones que se les propusieron y que es muy diferente de las opciones TI y TC.

Por último, y tal y como se ha encontrado en otras investigaciones (Pérez Echeverría et al., 2006), los resultados obtenidos en los dos estudios indican que el porcentaje de elección de TC difiere dependiendo de los escenarios. Así, y tomando únicamente el cuestionario Forma A, el cual describe los escenarios Motivación, Evaluación y Capacidades/Contenidos, pudo observarse que tanto para los profesores de primaria como para los de secundaria y bachillerato el escenario Capacidades/Contenidos es calificado más con TI y TD que con TC. Sin embargo, también se observa una tendencia diferente en ambos grupos de profesores al calificar los escenarios. Por ejemplo, los profesores de primaria tienden a calificar el escenario Evaluación con TC mientras que los profesores de secundaria y bachillerato lo hacen en el escenario Motivación. Es posible que esta diferencia se genere por el nivel educativo en el cual laboran. No obstante, ello no explica porque en algunos escenarios los profesores son más teórico-constructivistas que en otros. Si en esa diferencia se encuentra implicado el nivel educativo en el cual actúan los profesores (así como las características de los educandos), los datos que hemos obtenido no lo indican. Nuevas investigaciones, con mejores controles, deberán de dar cuenta de cuáles son las variables que afectan la elección de una teoría.

REFERENCIAS

- Amurrio, S., Fossatti, P., y Fanfa, D. (2011). Teorías implícitas sobre o ensino e a aprendizagem. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP, 15*(2), 291-299.
- Aparicio, J. A., Hoyos, O., y Niebles R. (2004). De Velázquez a Dalí: Las concepciones implícitas de los profesores sobre el aprendizaje. *Psicología desde el Caribe, 13*, 144-168.
- Bacáicoa, F. (1996). La práctica docente y la evolución de las ideas sobre aprendizaje escolar y enseñanza. En F. Bacáicoa (Ed.), *La construcción de conocimientos* (pp. 19-56). Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Bautista, A., Pérez-Echeverría, M. P., Pozo, J. I., y Brizuela, B. M. (2012). Piano students' conceptions of learning,

- teaching, assessment, and evaluation. *Estudios de Psicología*, 33(1), 79-104.
- Biasutti, M. (2012). Teaching beliefs: a comparison between Italian primary and secondary school trainee teachers. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 38(3), 231-244.
- Carey, S. (2009). *The origin of concepts*. New York: Oxford University Press.
- Carey, S. (1991). Knowledge acquisition: Enrichment or conceptual change? En S. Carey, y R. Gelman (eds.), *The epigenesis of mind: Essays on biological and cognition* (pp. 257-291). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carver, S. M., y Klahr, D. (Eds.) (2001). *Cognition and instruction: Twenty-five years of progress*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fives, H., y Buehl, M. M. (2008). What do teachers believe? Developing a framework for examining beliefs about teachers' knowledge and ability. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 134-176.
- Gelman, S., y Legare, C. (2011). Concepts and folk theories. *Annual Review of Anthropology*, 40, 379-398. doi:10.1146/annurev-anthro-081309-145822.
- Gómez, V., y Guerra, P. (2012). Teorías implícitas respecto a la enseñanza y el aprendizaje: ¿Existen diferencias entre profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía? *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 25-43.
- Gómez, V., Guerra, P., Santa Cruz, J., Thomsen, P., Rodríguez, C., y Beas, J. (2012). Díadas reflexivas colaborativas: construyen nuevos significados sobre aprendizaje y enseñanza. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 271-310. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/26/espagnol/Art_26_677.pdf
- Loo, I., Olmos, A., y Granados (2003). Teorías implícitas predominantes en docentes de cinco carreras profesionales. *Rev Enferm IMSS*, 11(2), 63-69.
- Martín, E., Mateos, M., Martínez, P., Cervi, J., Pecharromán, A., y Villalón, R. (2006). Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, y M. de la Cruz (Eds.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 171-187). Barcelona: Graó.
- Murphy, G., y Medin, D. (1985). The role of theories in conceptual coherence. *Psychological Review*, 92(3), 289-316.
- Pérez Echeverría, M. P., Pozo, J. I., Pecharromán, A., Cervi, J., y Martínez, P. (2006). Las concepciones de los profesores de educación secundaria sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, y M. de la Cruz (Eds.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*.
- Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 289-304). Barcelona: Graó.
- Pérez Echeverría, M. P., Mateos, M., Pozo, J. I., y Scheuer, N. (2001). En busca del constructivismo perdido: concepciones implícitas sobre el aprendizaje. *Estudios de Psicología*, 22(2), 155-173.
- Pozo, J. I. (2003). *Adquisición del conocimiento*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I., y Scheuer, N. (1999). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En J. I. Pozo y C. Monereo (Eds.). *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo* (pp. 87-108). Madrid: Santillana/Aula XXI.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M., y Pérez Echeverría, M. P. (2006). Teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, y M. de la Cruz (Eds.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-132). Barcelona: Graó.
- Pozo, J. I., y Gómez Crespo, M. A. (1998). *Aprender y enseñar ciencia*. Madrid: Morata.
- Ramírez, L., y Levy, S. (2010). Sentido común y conflicto: impacto de las teorías legas sobre relaciones intergrupales. *Universitas Psychologica*, 9(2), 331-343.
- Rodríguez, J. M. (1999). Las teorías implícitas sobre la enseñanza de los profesores en formación antes de las prácticas: el caso de Alicia. XXI, *Revista de Educación*, 1, 133-156.
- Rodrigo, M. J. (1997). Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas. En M. J. Rodrigo y J. Arny (Eds.). *La construcción del conocimiento escolar* (pp. 177-191). Barcelona, Paidós.
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A., y Marrero, J. (1993). Teorías sobre la construcción del conocimiento. En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez, y J. Marrero (Eds.), *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 33-66). Madrid: Aprendizaje-Visor.
- Rosch, E. (1978/1999). Principles of categorization. En E. Margolis, y S. Laurence (Eds.) *Concepts: Core readings*, (pp. 189-206). Cambridge, MA: MIT Press.
- Saad, R., y BouJaoude, S. (2012). The relationship between teachers' knowledge and beliefs about science and inquiry and their classroom practices. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 8(2), 113-128.
- Scheuer, N., Pozo, J. I., de La Cruz, M., y Baccala, N. (2001) ¿Cómo aprendí a dibujar? Las teorías de los niños sobre el aprendizaje. *Estudios de Psicología*, 22(2), 185-205.
- Zapata, M., Blanco, L., y Camacho, M. (2012). Análisis de las concepciones de los estudiantes para profesores sobre las matemáticas y su enseñanza-aprendizaje. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 26(44), 1443-1466.

Si usted quiere suscribirse a la versión impresa de la RMPE:

- a) Haga el depósito correspondiente
- b) Llene el formulario que se encuentra en www.psicol.unam.mx/silviamacotela/Revista/Index2.html insertando la imagen escaneada de su ficha de pago
- c) envíe el formulario lleno a rmdepsiceducativa@gmail.com

FORMATO DE SUSCRIPCIÓN

Datos personales

Grado: _____ Nombre completo _____

Dirección a la que se enviará la revista _____

Ciudad _____ Estado/Provincia _____

Código postal _____ País _____

Teléfono con clave lada internacional y nacional _____

email _____

Datos institucionales

Nombre de la institución _____

Nombramiento _____

Línea de investigación _____

Suscripción _____ Nueva _____ Renovación

___ Un año (números 1, 2) \$ 240.00 MXN

___ Dos años (números 1, 2, 3, 4) \$ 480.00 MXN

El pago debe hacerse a nombre de la **FUNDACIÓN DOCTORA SILVIA MACOTELA A.C.** a la cuenta Santander Serfín 65 50277492-4. Para transferencia interbancaria CLABE 014180655027749249. Por favor, inserte la imagen escaneada de su ficha de pago o transferencia bancaria dando clic en el logotipo de la Fundación, y envíe este formulario lleno a rmdepsiceducativa@gmail.com.



Dificultades de inserción sociolaboral de los jóvenes contemporáneos: el síndrome de Alicia

*Contemporary young people's difficulties of labour insertion:
Alice's syndrome*

María de la Villa **Moral-Jiménez**¹

Raúl Alejandro **Gutiérrez-García**²

Tel. 985103282 Fax: 985104144
correo electrónico (*e-mail*): mvilla@uniovi.es

¹Universidad de Oviedo
Departamento de Psicología, Área de Psicología Social, Facultad de Psicología
Plaza de Feijóo, s/ndespeaho 211, CP 33003, Oviedo.
ESPAÑA

²Universidad Autónoma de Aguascalientes
Departamento de Psicología
Av. Universidad núm. 940, Ciudad Universitaria, CP 20131,
Aguascalientes, Aguascalientes.
MÉXICO

Artículo recibido: 29 de mayo de 2014; aceptado: 18 de agosto de 2014.

RESUMEN

La inserción sociolaboral de los jóvenes contemporáneos constituye un apremiante reto en el proceso de construcción de su identidad psicosocial. Como objetivo se propone evaluar el proceso de juvenalización de la sociedad postindustrial desde una perspectiva psicosocial e incidir en una diagnosis de sus características diferenciales que influyen sobre la tendencia a la diversificación de las trayectorias de inserción de los jóvenes y sobre el diseño e implementación de nuevas políticas educativas y de formación para el empleo a nivel institucional. Asimismo, se plantea la vinculación entre las crisis identitarias y los obstáculos para la plena inserción sociolaboral de los jóvenes ante los conflictos derivados de los nuevos significados atribuidos al trabajo y a las nuevas modalidades de contratación. En este sentido, se proponen algunas líneas prospectivas de actuación que abunden en la viabilidad y optimización de ese proceso como reto socioeducativo.

ABSTRACT

The socio labor insertion of the contemporary young persons constitutes an urgent challenge in the process of construction of his psychosocial identity. Since aim we propose to evaluate the juvenalization process of the postindustrial society by a psychosocial perspective and one affects in a diagnostics of his differential characteristics that influence the trend to the diversification of the paths of insertion of the young persons and the design and implementation of new educational policies and of formation for the employment to institutional level. Likewise, the entail appears between the identity crisis and the obstacles for the full socio labor insertion of the young persons before the conflicts derived from the new meanings attributed to the work and to the new modalities of contracting. In this respect, they propose some market lines of action that abound in the viability and optimization of this process as a socio educative challenge.

Palabras clave: adolescencia, enseñanza y formación, desarrollo de habilidades, inserción sociolaboral.

Key words: adolescence, education and formation, development of skills, socio labor insertion.

DIAGNOSIS DE LA SOCIEDAD POSTINDUSTRIAL CONTEMPORÁNEA

En las últimas décadas se está produciendo una compleja diversificación de las trayectorias de inserción socioprofesional de los jóvenes contemporáneos en diferentes contextos. Semejante búsqueda de inserción se ve obstaculizada por la falta de correspondencia entre las condiciones definitorias que articulan esta sociedad postindustrial de transformaciones globales (Giddens y Santos, 2007; Giddens, Diamond y Liddle, 2009; MacGrew y Held, 2007; Ritzer, 2006) y el tipo de cualificación profesional aportada por las instituciones educativas, por el propio proceso de *postescolarización* (Fernández-Enguita, 2001), así como por la vinculación entre la sobrecualificación y la flexibilidad laboral descrita en análisis como los de García Montalvo y Peiró (2009). En la era neoliberal, según Sennett (2005), se han ido transformando los valores promovidos por la ética del trabajo en la temprana modernidad industrial.

Aperturas y presiones sobre la esfera laboral y el mercado, disminución de las barreras al flujo libre de mercancías, la extensión de los hábitos consumistas, precarizaciones laborales, cambios en la producción y nuevas transiciones de las formas postindustriales caracterizan la tendencia globalizadora en el plano socioeconómico. De este modo, se suceden un conjunto de transformaciones globales que afectan a los sistemas productivos en las sociedades tecnificadas. Se sostiene que la calificada como *mundialización* por autores como Giner (1999) se asocia a una serie de signos y síntomas como señas identificativas que la caracterizan y que redundan en cambios evidenciados en las esferas macrocontextuales, laborales, sociales, educativas e interpersonales. Baste recordar que en menos de un siglo se ha pasado, en expresión de Lipovetsky (2000), del trabajador disciplinado al ser humano flexible. De semejante estado de flexibilización propio de una modernidad líquida (Baumann, 2002) se derivan consecuencias de carácter psicosocial asociadas a las crisis identitarias promovidas por desregulaciones en el estatuto del trabajo como tradicional eje director de la vida de los individuos, de modo que si bien se incide en la centralidad del trabajo en la conformación de la propia identidad, debido a la flexibilización se puede generar, además, una pérdida de identificación con la labor desempeñada (Rojas y Castellanos, 2014).

A nivel psicosocial se asiste a un proceso de transformación revitalizante de valores, ideologías, metalenguajes y movimientos asociativos de las culturas juveniles tanto en Iberoamérica (Bringé y Sábada, 2008; Duarte, 2009; García Canclini, 2008; García y Guataquí, 2009) como en España (Bernete, 2007; Moral, 2010; Romero y Minalli, 2011; Rubio, 2009, 2010) y a nivel anglosajón cosificados bajo el etiquetaje de *Net Generation* (Palfrey y Gasser, 2008; Selwyn, 2009; Tapscot, 2009). En los *postadolescentes* (Moral y Ovejero, 2004) los tiempos de espera se van incrementando progresivamente como un período no sólo formativo, sino distractor de otras búsquedas, ante renovadas exigencias socioeducativas y la puesta en cuestión de las fuentes referenciales en el dilatado proceso de socialización. El anunciado orden postindustrial, global y postmoderno que afecta al ámbito laboral y académico exige cambios que redunden en beneficio del proceso de inserción sociolaboral de los jóvenes. El acceso a empleos precarios, así como la propia exclusión sociolaboral y la vulnerabilidad en el empleo obstaculizan la consecución de los objetivos planteados por agencias como la OIT (2009). Fruto de la falta de correspondencia entre la cualificación profesional y la inserción laboral acorde con ella también se observa una tendencia polarizada a un mayor abandono temprano de los estudios a todos los niveles en el entorno mediterráneo, con grave retroceso de la formación profesional (OCDE, 2008). En este sentido, según las estadísticas oficiales de organismos internacionales (OCDE, EUROSTAT) la problemática del abandono escolar temprano representa una cuestión política y social de primer orden en el entorno europeo, ejemplo de ello podría ser el caso concreto de España (PISA, 2009, 2013). Ciertamente, el abandono escolar es el resultado frustrado de una realidad hipercompleja donde factores identitarios, escolares, psicosociales y de carácter macrosituacional convergen en los procesos de construcción del éxito y del fracaso escolar e influyen en las transiciones al mercado laboral (véase Adame y Salvà, 2010; Fernández-Enguita, Mena y Rivière, 2010; García, Casal, Merino y Sánchez, 2013). Ciertamente, los retos de inclusión laboral y socioeducativa afectan también al entorno latinoamericano (véase Aparicio, 2008; De Oliveira, 2006; Di Castro, 2009; Duarte, 2009; Pérez y Mora, 2006; Weller, 2006, 2007). En el caso concreto de los jóvenes mexicanos, según Vázquez-González y Sarasola (2011),

presentan tasas de desempleo más altas que los adultos y la crisis los ha impactado con mayor intensidad (OIT, 2009, 2010). Tales transiciones al mercado laboral presentan como común denominador los tres procesos reseñados, globalización, privatización y desreglamentación (Pérez y Urteaga, 2001) que marcan el escenario estructural (véase Rojas y Castellanos, 2014).

A pesar de su mejor cualificación profesional que las generaciones precedentes, la calificada como *generación perdida*, de acuerdo con la denominación del Fondo Monetario Internacional (Strauss-Khan, 2010), presentan mayor vulnerabilidad y están más sometidos a la exclusión del desempeño laboral acorde con su cualificación. Ante tales retos se demandan nuevas políticas educativas y de formación para el empleo acorde a tales perfiles de esta *generación flexible*, para cuyos miembros integrantes la temporalidad y la precariedad laboral son sus señas identificativas, tal y como se refleja en la literatura especializada sobre el tema (Cardenal y Hernández, 2009; Casquero, García y Navarro, 2010; Duarte, 2009; Gil Calvo, 2009; Miguélez y Prieto, 2009; Santos, 2006).

En suma, como consecuencia de la prolongación del período de enseñanza obligatoria, los jóvenes han de enfrentarse al difícil proceso de inserción en la sociedad adulta en el ámbito laboral. El acceso se ve obstaculizado por multitud de factores. Es más, la sobreeducación provoca un aumento de la insatisfacción laboral, tal y como expusieron hace décadas por Carnoy y Levin (1985), reflejo del enorme desajuste existente entre el ámbito educativo y el laboral.

Planteado lo anterior, nuestro objetivo consiste en ofrecer un análisis psicosocial de las dificultades de plena inserción sociolaboral de los jóvenes en las sociedades postindustriales y profundizar en cómo afecta la centralidad del trabajo en sus crisis identitarias fundamentando las señas identificativas del que hemos calificado como *síndrome de Alicia*.

PLANTEAMIENTO

Juvenalización de la sociedad como síndrome de Juventas frente al síndrome de Alicia

En la sociedad contemporánea parece asistirse al advenimiento de un juvenalismo, como si de una *inflamación anormal* se tratara, en opinión defendida por Ma-

rías hace más de tres décadas (1981). He aquí la consideración de la juventud como modelo de comportamiento y actuación en los términos de Iglesias de Usel (1989) e incluso la alusión al *juvenalismo* actual (Moral, 2007). Ello supone la mención de la tendencia a que lo *joven* se constituya como referencia, aunque no por el escaso poder social que se le permite, de hecho, ejercer, pero sí por lo estético, por sus valores e ideologías, por la originalidad asociada a todo movimiento juvenil, por las tendencias innovadoras vinculadas al ejercicio de los ocios, etc. Se tiende a una *juvenalización de la sociedad* como si ello supusiera una extensión a otros colectivos de ciertos efectos derivados de las condiciones definitorias de lo joven como un hacer común, un intento generalizador de unas tendencias o una unificación de la diversidad bajo un estilo juvenil, actuando como joven y seleccionándose ciertas prácticas, costumbres, valores o estéticas identificativas de semejante estilo. Es como si se asistiera a la reemergencia de "lo juvenil", todos quisieran bañarse en la *fuerza de Juventas* y se rescatase el sentido de las juvenalías bajo la imagen renovada de ocios de masas, hedonismos, sentires y búsquedas compartidos y hechos propios, aunque inducidos persuasivamente.

Hace décadas nos recordaba Mannheim (1962) que asistimos a una *juvenalización del mundo*, donde el prestigio de ser joven, de pensar y actuar como tal, prima sobre la, en otros tiempos, *cotizada sabiduría de la vejez*. Puede, incluso, que *el mal de finales de siglo xx* sea el juvenalismo, según Soriano (1994). De este modo la *juvenalización* de la cultura de masas *no es una panacea para los jóvenes*, arguye Pérez Tornero (2000), sino que encubre una estrategia plenamente interesada de seducción, es decir podría ser una argucia programada de antemano. No olvidemos que, de acuerdo con Touraine (1997), ser joven significa estar en proceso de formación para su plena integración como ciudadanos en la sociedad. Sin embargo, ello se complejiza por el supuesto relativo a la juventud como problema y el problema de no ser/aparentar ser joven. En este sentido, se debe constatar la construcción massmediática de un *estilo de vida juvenil* que se autoimpone a través de los poderes constitutivos de realidades diversas, de discursos asociados, de propuestas actitudinales, de reatribución de significados, de ensalzamiento de unos valores y tendencia a denostar otros, etc., lo cual se aporta tanto con el empleo de la seducción como explícita-

mente a través de acciones mediante las que se tienden a ensanchar las fronteras de la necesidad bajo una apariencia seductora y particularmente engañosa. Ello representa una extensión del estilo de vida juvenil como manera, modo, forma, uso, práctica, costumbre o moda por sí mismo que se sugiere como criterio de comparación con respecto al resto de las tendencias, facilitándose su ejercicio y adhiriéndose a él mediante la conformidad y puesta en práctica de sus características definitorias y de sus modos de acción.

Consideramos que el calificativo *mal del desánimo de Alicia* correspondería a la primera de las posibilidades apuntadas. Con esta etiqueta se podría designar a aquellos jóvenes que quieren madurar y que viven su tiempo de espera como púberes sociales. Se alude a la sensación de desesperanza ante uno mismo en un mundo cambiante, con reglas absurdas y rígidas, que mutan vertiginosamente (como en el País de las Maravillas). Se vive en perpetuo estado de adolescente del que al joven le interesa salir aunque se pierde en un laberinto dentro del laberinto donde los caminos no parecen conducir a ninguna parte (como en el diálogo de Alicia y el Gato). Y por el acceso incompleto a posiciones sociales entre la madurez biológica y la social el postadolescente se siente en un cuerpo social de púber mientras tiene un cuerpo físico de adulto.

Más conocido el *mal de Peter Pann* (véase Angulo, 2009; Sánchez, 2011), esto es, el diagnóstico de jóvenes que no quieren madurar y vivir como adultos, es la segunda de las posibilidades apuntadas. Se les acusa de su propia situación de ambivalencia y se apela a su disposición acomodaticia. Los etiquetados así suelen recrear su mundo de ilusiones, como en el cuento, en el que la diversión y los destellos fulgurantes parecen no tener fin. Se inventan sus propias necesidades y se afanan en satisfacerlas para lo que cuentan con suficientes formas de distracción. No desean un *regreso al futuro*, sino que el tiempo parece detenerse, de modo que se desea permanecer en un estado de eterna adolescencia (auto)impuesta.

En fin, la sabiduría popular señala que *cada cosa tiene su tiempo*, de modo que cuando algo se prolonga por encima de su tiempo "natural" puede convertirse en cautivo del mismo. La actual adolescencia prolongada consiste en un *estiramiento* de un estadio que deriva propiamente en un estado que finaliza con la completa madurez social, y para su logro la centralidad del traba-

jo como forjador de identidades es de gran importancia a nivel psicosocial.

En la sociedad occidental u occidentalizada contemporánea se asiste al afianzamiento de tendencias globalizadoras político-sociales y culturales dominantes, bajo la acción de nuevas herramientas de poder en la era digital y ante las exigencias productivas y consumistas del neoliberalismo y la reevaluación del significado del trabajo vinculado al nuevo orden informacional (véase Agulló y Ovejero, 2001; Ovejero, 2014; Walter y Pohl, 2007). Se imponen nuevas fórmulas de contratación en condiciones de globalización como las actuales, agudizadas por sus impactos multidimensionales con estados de expectación psicosocial y comunitaria no satisfechos que se ve agudizados ante la nueva crisis mundial de estos últimos años (García, 2011; González, 2010; Marichal, 2011; Robertson, 2005; Romero, 2007; Salama, 2010; Silva, 2009; Tarabini y Bonal, 2011). La mayoría de nuestros jóvenes presentan itinerarios de aproximación sucesiva e itinerarios de precariedad (Casal, García, Merino y Quesada, 2006) vinculados a características tales como la prolongación y dificultad de las experiencias escolares que no se ven correspondidas con óptimas experiencias laborales acordes a sus niveles de formación. Los sentidos que los jóvenes atribuyen a su inserción sociolaboral, tanto durante sus trayectorias de inserción, como en el marco más general de su proyecto de vida, están diversificados. Las trayectorias laborales de los jóvenes son muy heterogéneas en un mercado de trabajo restringido, inestable y flexible (Casal, García y Merino, 2011; Dávila y Ghiardo, 2008; Serrano, 2011;). Ello redundará en la dilación en los procesos de emancipación familiar y en reajustes diversos en proyectos sistemáticos de vida.

El trabajo actúa como forjador de identidades. Precisamente, en la literatura sobre el tema, se evidencia la conexión entre la centralidad del trabajo, la identificación grupal y la propia identidad social del individuo (Bendit y Stokes, 2002; Blanch, 2001; Melendro, 2011; Moral y Ovejero, 1999; Torregrosa, Bergere y Álvaro, 1989). Manifestamos que, por un lado, lo que llamamos *trabajo* podría considerarse como una invención de la modernidad, en los términos expuestos por Gorz (1995). Por otro lado, la *juventud* como estadio psicosociológico transitorio ha dejado de ser un paréntesis que se completa con la inserción sociolaboral y la indepen-

dencia a otros niveles para convertirse en un estado ralentizado que conforma una realidad propia en la que la postescolarización, el estado de moratoria psicossocial, los sucesivos ensayos de inserción laboral frustrados o el esparcimiento como conducta distractora, son sus principales signos y síntomas. Vincular semejantes transformaciones al actual período cada vez más dilatado de *adolescencia forzada*, ha de fundamentarse en una retroalimentación de las crisis de la adolescencia en una *sociedad adolescente en crisis*, de acuerdo con lo expuesto por Moral y Ovejero (2004). En su conjunto, la retroalimentación de las crisis identitarias y conflictos intra e interpersonales de los adolescentes con los propios desórdenes y desregulaciones que se ofrecen como diagnóstico de la sociedad contemporánea bajo parámetros adscriptores como la precarización laboral, la sobreeducación, el consumismo o el imperio de lo efímero resulta inexcusable. Por un lado, se constatan modificaciones en parámetros que redefinen el *trabajo del futuro* y *el futuro del trabajo* (véase Castillo, 1999; Ovejero, 2001) y se asiste a lo que Rifkin (1996, 1999) ha calificado como el *fin del trabajo*, al menos bajo fórmulas tradicionales. Por el lado de la educación, al joven egresado se (auto)impone credencialismos varios como supuesta vía de acceso al mercado laboral, si bien se agudizan las presiones tanto en la adquisición de una identidad profesional, debido a la moratoria psicossocial a la que se somete a los jóvenes, como por los conflictos derivados de la falta de correspondencia entre preparación y desempeño. A ello se añade el hecho de que, como se adujo hace un par de décadas en el análisis de Peiró, Hontangas y Salanova (1992), se observa un alargamiento de los itinerarios de formación que conducen a la primera transición de la escuela al trabajo, calificando de desempleados encubiertos a este colectivo de jóvenes para quienes la escuela hace los efectos de *sala de espera*. Y es que la juventud ha de interpretarse como un fenómeno social, cultural e históricamente determinado e instrumentalizado, siendo el joven producto y agente en todo proceso recurrente cognoscible de constitución e interpretación de la(s) realidad(es) negociada(s) con otros. Se trata, en todo caso, de un nacimiento social como acto de reemergencia de lo individual para lo social en el seno colectivo que lo acoge de nuevo en unas condiciones cuya singularidad radica en la iniciación como acto de renacimiento en el que impera lo

social sobre lo estrictamente biológico (véase Gaitán, 2010).

Ante coordenadas socioeducativas y productivas como las descritas, debería promoverse un enfoque de análisis e intervención comprensivo e integrador que redunde de forma optimizadora en un intento de favorecer el pleno desarrollo de la función capacitadora de inserción socioprofesional de las instituciones formativas, así como una reafirmación de las identidades profesionales de los jóvenes contemporáneos en condiciones de moratoria psicossocial.

Crisis identitarias e inserción socioprofesional

La sintomatología del hombre postindustrial es transmitida al postadolescente y afecta a sus estilos de vida, actitudes, valores, idiosincrasias individuales e identidades ancladas en el imaginario colectivo (Limonés, 2011; Moreira, Sánchez y Mirón, 2010; Monreal, 2009). Ciertamente, el *hic et nunc* de esta sociedad postindustrial, complejo, rápido, móvil y contradictorio, afecta a las crisis que se experimentan durante la adolescencia prolongada, al mismo tiempo que se nutre de las condiciones que impone aquélla. Con objeto de profundizar en semejante influencia del sistema postindustrial sobre el propio proceso de redefinición de las identidades juveniles sería necesario emprender una reevaluación del significado del trabajo en nuestros días fruto de las metamorfosis que ha experimentado en las últimas décadas en condiciones como las actuales de *transformaciones globales* (Biersteker, 2000; Marichal, 2011; Tarabini y Bonal, 2011). De este modo, los cambios experimentados al pasar a ser de un mero *engranaje de la máquina industrial* a un *dígito computacional* encuentran un reflejo, de la misma forma que también son reactivados, por las nuevas condiciones laborales y se tiende a producir o problematizar ciertos conflictos que afectan a las identidades de aquellos jóvenes que, ante un mundo laboral de semejantes características, tras una dilación desmesurada entre su período de formación y su válida inserción, añaden a las incertidumbres e inseguridades derivadas de su estado psicossociológico aquellas que proceden de la complejidad de la morfología de la red sociolaboral, materializada en procesos y sistemas organizacionales, que impone reajustes necesarios para favorecer adaptaciones.

En muchos casos el paro afecta a la propia identidad, de modo que puede representar más que una incertidumbre sobre el futuro (véase Elzo, 2004). Hace décadas Erikson (1972, 1980) sostuvo que uno de los problemas que más preocupa a los jóvenes es la incapacidad de consolidar una identidad ocupacional. El desempleo prolonga la dependencia hacia el hogar y representa un período de *moratoria* en la formación de la identidad del sujeto. En semejante proceso de inserción social e integración educativa y laboral destaca el hecho de que, por ejemplo, en el año 2010 la tasa de paro de los jóvenes menores de 25 años superó el 41% en España, siendo el país con mayor paro juvenil de la Unión Europea (UE). Los datos disponibles confirman que, efectivamente, los jóvenes que están sin estudiar ni trabajar (*nini*) son una realidad tal vez "mundial" que tiene causas, alcances e implicaciones distintas en cada país. Así, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) estima que en los países que la integran, alrededor de 15.2% de los jóvenes de 15 a 29 años de edad que no estudian ni trabajan (OCDE, 2012).

El trabajo sigue siendo el eje director de la vida de las personas al ser proveedor de fines instrumentales y expresivos mediante los que el joven adquiere independencia económica, posibilitan la emancipación familiar que se va retrasando y promueven un cierto reconocimiento al haber superado las trabas propias del proceso de inserción socioprofesional (véase Castillo, 2000; García-Montalvo, Peiró y Soro, 2006; Giner y Homs, 2009). A pesar de los riesgos en el descentramiento del trabajo como eje de la organización personal y el énfasis en su valor utilitario (Pérez y Urteaga, 2001) se sigue constatando el valor del trabajo como central en los procesos de autonomía y constitución de las identidades sociales juveniles, lo cual se constata tanto en estudios con jóvenes mexicanos (Girardo y Siles, 2012; Guerra, 20005; Leyva y Rodríguez, 2006; López Moguel, 2009; Román y Cervantes, 2013), como españoles (García Moreno, 2012; García et al., 2013; Lejarriaga, Bel y Martín, 2013; Suárez Bustamante, 2012). Específicamente, los jóvenes universitarios mexicanos otorgan diversos significados al trabajo, otorgándole distintos "ámbitos de sentido", más allá de la necesidad, la sobrevivencia o del consumo (Guzmán, 2004). De acuerdo con Guerra (2005) en términos generales, sus *trayectorias educativas* presentan

dos fenómenos: la combinación de trabajo/estudio y la fragmentación.

En este sentido, se ha confirmado que la ausencia de trabajo y las escasas posibilidades de lograrlo tienen *consecuencias psicológicas* para los jóvenes, tales como un estado ansiógeno o de frustración motivada por el permanente estado de transitoriedad, entre otras consecuencias de índole psicosocial (Álvaro Estramiana, 2001; Blanch, 2001; Peiró, Bresó y García-Montalvo, 2007), lo cual se haya agudizado ante los conflictos derivados de los nuevos significados atribuidos al trabajo y a las nuevas modalidades de contratación en las sociedades postindustriales. Acorde con ello, las *empresas de trabajo temporal* (ETT) (véase Calvo y Rodríguez-Piñero, 2010; Guamán, 2013; Hernández y Gil, 2011; Martínez, Vela y Pérez, 2011) crean y responden nuevas fórmulas de contratación como auténtico destello de oportunidades de inserción sociolaboral que, por lo general, bajo una apariencia seductora, complican aún más la de por sí precaria situación. Baste recordar a este respecto los cambios introducidos en el marco legislativo en países como España mediante la Ley de Empresas de Trabajo Temporal (RDL 10/2010, de 16 de junio de 2010) y el cumplimiento de directivas comunitarias europeas (Directiva 2008/104/CE) (Borrego, 2010; García Salas, 2011; Ginés, 2011; Pérez de Cobos, 2010, 2011) que se sitúa dentro de la política de *flexiseguridad* promocionada por las instituciones comunitarias, según Gala (2009).

Últimamente se amplían y remodelan las propias trayectorias de incorporación al mercado de trabajo y la consecución de la emancipación adulta. La participación ciudadana, la educación y el empleo, como actividades formativas y potenciadoras idealmente del desarrollo integral, constituyen herramientas básicas de inserción, en opinión de Marín Agudelo (2009). El pleno acceso al desempeño sociolaboral, así como la emancipación familiar e independencia económica representan indicadores básicos de semejante estatus. Sin embargo, tal y como se ha apuntado, se incrementan las dificultades de inserción profesional, así como la propia construcción de una parcela de la identidad inextricablemente unida a la actividad profesional, lo cual agudiza la vulnerabilidad maximizada por los estados de expectación (véase Cachón, 2004; Guerra, 2005; Eckert, 2006; Hirschler, 2010; Martín, 2007; Moscoso, 2009). Como vulnerable reciente fue califi-

cado por Busso (2001) aquel tipo de individuo, entre ellos los jóvenes en proceso de inserción, que viven una condición de desventaja coyuntural de carácter transitorio, contrariamente a otros tipos de exclusión de carácter más permanente.

Existen discusiones, más o menos estériles, sobre el futuro del actual prototipo de relaciones industriales y sobre el tipo ideal de organización (véase Carnoy, 2001a, 2001b). En el caso específico de la escuela recordemos que se han propuesto varios enfoques desde la sociología de la educación como modelos explicativos de la vinculación entre escuela y trabajo: a) mediante el *enfoque funcionalista* se prioriza la necesidad de una formación cada vez más elevada para adecuarse a los cambios impuestos por la innovación tecnológica y se alude a la estrecha relación entre la socialización escolar y las exigencias laborales; b) desde teorías del *capital humano* se afirma que la educación es una inversión que las personas hacen en sí mismas; c) el enfoque *credencialista* otorga gran importancia a los títulos, diplomas o credenciales como elementos que influyen, por encima de los conocimientos y capacidades, en la relación entre educación y empleo); d) desde la teoría de la *correspondencia* se privilegia la función de socialización de la escuela por encima de la de instrucción y se admite que son variables eminentemente psicosociales las que prevalecen por encima de las capacidades o conocimientos y, entre otros, e) desde posicionamientos *tayloristas* se intenta trasladar a la escuela el modelo industrial relativo al control del producto y del proceso de producción. Todos los enfoques, con marcados matices diferenciales, han admitido, en mayor o menor grado, que la función principal delegada por la sociedad en la escuela es la propia formación de los individuos para su posterior incorporación laboral. En este sentido, la educación ha dejado de ser considerada por muchos, exclusivamente, como un medio de autorrealización y de enriquecimiento cultural, para enfatizar aún más su función de ser dilucidadora del porvenir profesional. De esta forma, la alusión a la metáfora del *centro educativo como fábrica* resulta imprescindible para fundamentar aún más el supuesto relativo a la producción en cadena de conocimientos en el alumnado como tarea fundamental de la organización escolar. Se convenga en que la escuela deba atender al ofrecimiento de respuesta a las demandas formativas del sistema produc-

tivo, en que capacite o socialice para el trabajo o en que sea mera instancia de custodia de población que se prepara para optar a la inserción socioprofesional, es incuestionable que esta delegación de múltiples funciones se vincula al estado de permanente insatisfacción ante el cumplimiento parcial de las mismas. Y es que, últimamente, se constata un desfase entre las estructuras de la tradicional organización escolar y las coordinadas actuales de movilidad, especialización, búsqueda de gratificación inmediata, etc. Se forma parte de una estructura de organización pseudoempresarial, de roles claramente definidos, prácticas estandarizadas, discursos seleccionados, jerarquías establecidas, significados atribuidos e institucionalización de procedimientos que representan la unidad básica uniforme de la escuela de la era postindustrial. Aunque la escuela actúa como organización-instrumento-agente socializador de primera magnitud en donde se instruye, se disciplina, se educa, se forma o se prepara para el trabajo, la reeducación ha de continuar partiendo de una base sólida lo más adaptada posible tanto el mercado laboral como a la vida relacional en sí. Asimismo, debe complementarse con otras actuaciones mediante las que se posibilite con eficacia la inserción y adaptación plena a las condiciones que lo definen y anticipar las que definirán este nuevo orden postindustrial. En cualquier caso, se sigue depositando en la escuela una función no sólo de enculturación e instrucción, sino formativa-cualificadora que promueva el cumplimiento de las expectativas de inserción sociolaboral del alumnado; de ahí la necesidad de repensar las funciones de la educación (Moral y Ovejero, 2005).

La incidencia de la intervención socioeducativa en el tránsito a la vida adulta de los jóvenes y para su inclusión en una sociedad sostenible es central, tal y como es demandado desde agencias como la Organización de Naciones Unidas (2006), la Organización Internacional del Trabajo (2009) o la Unión Europea (Comisión Europea, 2003; Pacto Europeo de la Juventud, 2005), así como se constata en investigaciones en las que se describen los aprendizajes significativos en competencia para la vida laboral, la convivencia, la vida autónoma y la maduración personal (Mardones, 2013; Melendro, 2011).

En consecuencia, en las sociedades tecnificadas se suceden transformaciones profundas en los sistemas productivos asociadas a cambios en el reparto del

tiempo de trabajo, así como se tiende a un proceso de internalización de la dimensión global de las relaciones productivas. Se constata que la globalización socioeconómica tiende a la flexibilidad laboral y afecta significativamente a las relaciones laborales reestructurando sus señas identificativas (Hirschler, 2010; Kalleberg, 2001). Y es que asistimos a la emergencia de un nuevo orden que se está instalando y que ya parece adquirir o redefinir su idiosincrasia en ámbitos como el industrial, el social o el del pensamiento. De este modo, han de someterse a un proceso de visibilización las dificultades de inserción sociolaboral de los jóvenes egresados contemporáneos, así como incidir sobre las consecuencias psicosociales derivadas de tales intentos frustrados de consolidación de una identidad profesional plena.

DISCUSIÓN

Nuestro interés investigador se ha focalizado en el colectivo juvenil como demandante de una válida inserción social a través del trabajo en un mundo en el que los imperativos de la globalización socioeconómica, la inestabilidad laboral, el rediseño de los puestos de trabajo o la demanda de profesionales superespecializados pueden conducir a una persistente sensación de incertidumbre psicosociológica asociada a las características del nuevo (des)orden de la sociedad postindustrial. Han de ser las mismas estructuras sociales y de producción las que converjan en un intento optimizador de sus recursos que redunde en la consiguiente superación del estado de cronificación de la adolescencia social en la actualidad, a modo de *sui generis* reensamblaje de lo social, demandado lacónicamente por Latour (2008).

Ciertamente, uno de los momentos más críticos en la vida de cada individuo es aquel en el que, una vez formado, decide acceder a la vida activa y al empleo. La pregunta que hemos de plantearnos, de acuerdo a la opinión de Touraine (1988) es la relativa a *¿qué empleo para qué jóvenes?*, cuestión abordada desde la mirada social del propio autor (2009) como un reto inexcusable para este incipiente siglo XXI. Debido a las dificultades de inserción plena de los jóvenes al mundo laboral el propio Touraine (1997) incidía en el hecho de que su dinámica vital multidimensional de integración/exclusión los mantiene a la vez como factor de conti-

nuidad o de discontinuidad, así como elemento social marginal. Baste citar que en países como España se formulan renovadas modalidades elementales de pobreza juvenil asociadas a situaciones de precariedad, dificultades de inserción sociolaboral y retrasos en la emancipación familiar (Ayala, 2008; Ayllon, 2009; Valls, 2011; Vaquero, 2012), lo cual también es aplicable a los jóvenes mexicanos, de acuerdo con Román y Cervantes (2013).

Han de articularse mecanismos de adecuación del puesto desempeñado a la cualificación y el intento de superar desafortunadas tendencias a la *macdonologización de la sociedad*, en los términos manifestados hace casi una década por Ritzer (1993), bajo contrataciones precarias que agudizan las consecuencias psicosociales de las crisis de identidad profesional de los jóvenes de hoy y se ante demandas de diversificación de las inminentes perspectivas de socialización laboral (véase Freire, 2009; Moreno, 2008). En concreto, dadas las condiciones de crisis, la inserción laboral de los jóvenes españoles y de la Unión Europea en su conjunto se ve obstaculizada por condicionantes de marcado cariz socioeconómico (Davia, 2010), máxime ante las coordenadas del *hic et nunc* de las sociedades postindustriales en *tiempos de transiciones* descritos por Habermas (2004) de esta calificada como *Generación Global* por Beck y Beck-Gernsheim (2008).

De acuerdo con una visión prospectiva debemos mencionar algunas de las futuras líneas de actuación que representan retos inexcusables en los próximos años en materia de jóvenes y empleo:

- La viabilidad del proceso válido de inserción socioprofesional de los jóvenes contemporáneos ha de vincularse inexcusablemente a una reducción de los tiempos de moratoria psicosocial y ha de apoyarse sobre cambios globales en las funciones de socialización en la fuerza del trabajo y en la redefinición del significado del mismo, a través de la no exclusión de los jóvenes que optan a su primer empleo.
- La capacitación y socialización en el trabajo representa la principal función de la escuela, de modo que la formación de los jóvenes para su posterior incorporación al mercado laboral y la consiguiente adquisición de una identidad socioprofesional supone todo un reto educativo.

- La preparación de las jóvenes generaciones para la incorporación a la vida colectiva representa una de las funciones privilegiadas por la escuela y demandadas por la sociedad, de ahí la necesidad de una corresponsabilización entre agencias de socialización y comunitarias.
- Ha de superarse la paradoja relativa a la juvenalización de la sociedad y la cronificación de la juventud, ya que de ella se derivan diversos desórdenes psicosociológicos.
- La exclusión de los jóvenes que optan a su primer empleo, encubierta ya sea bajo fórmulas precarias de contratación o mediante la no correspondencia entre cualificación profesional y desempeño laboral futuro, ha de reemplazarse por intentos optimizados de los recursos materiales y humanos mediante los que se promuevan una transición psicosocial no traumática a la vida adulta.
- La reducción de los tiempos de espera de los jóvenes contemporáneos y la superación de lo que hemos calificado como *síndrome de Alicia*, consecuencia de las trabas impuestas en la plena inserción socio-profesional, representa un reto inminente.

En suma, como fenómeno político cultural emergente ha de ser concebido semejante proceso de inserción y estabilización ocupacional asociado a la reivindicación del derecho al *empleo digno*, tal y como es demandado por la OIT (2011). De este modo, la intensificación de las tareas orientadas al apoyo de la sociedad civil y la participación ciudadana, ha sido llevada a cabo por la mayor parte de las agencias de cooperación internacional, de acuerdo con un enfoque de intervención basado en derechos (*rights-based approach*), según Biekart (2005). Asimismo, dado que han de atenderse las especificidades de los procesos de inserción sociolaboral juvenil, se aboga por la conveniencia de adecuar los niveles formativos de los jóvenes a las exigencias del mercado laboral, máxime dadas la celeridad de los cambios económicos y productivos y la imprevisibilidad de las demandas del mercado de trabajo (Ovejero, 2014), así como la necesidad de reducir el fracaso y el abandono escolar prematuro, de acuerdo con las recomendaciones de agencias como el Consejo Europeo (2011) o Naciones Unidas en la Declaración del Milenio (2006). En este sentido, la inserción sociolaboral juvenil en el contex-

to de la cooperación internacional en México ha experimentado en los últimos años un proceso de profundización y fortalecimiento basado no solo en la mejora de los mecanismos gubernamentales convencionales establecidos para dicho efecto, sino por la implicación de organizaciones de la sociedad civil en tareas relacionadas con su formación e inserción laboral (Girardo y Siles, 2012; Jacinto y Lasida, 2008). Ante tales necesidades el papel de las agencias de socialización, tanto a nivel informal como formal, así como de dispositivos de acompañamiento a sus transiciones identitarias en el terreno laboral resulta de gran valor (véase García y Merino, 2009; García et al. 2013). Todos los retos planteados podrían articularse en torno a una colaboración entre agencias socializadoras por excelencia como la escuela y la familia y contando con la colaboración institucional, la participación ciudadana, así como con la implicación activa de los propios jóvenes en proceso de inserción sociolaboral.

REFERENCIAS

- Agulló, E. y Ovejero, A. (Coords.) (2001). *Trabajo, individuo y sociedad. Perspectivas psicosociológicas sobre el futuro del trabajo*. Madrid: Pirámide.
- Adame, M. T. y Salvà, F. (2010). Abandono escolar prematuro y transición a la vida activa. El caso de Baleares. *Revista de Educación*, 351, 185-210.
- Angulo, M. (2009). ¿Crecer? Nunca jamás: Peter Pan y Wendy, dos patrones de conducta adolescente. *La Torre del Virrey: revista de estudios culturales*, 6, 105-113.
- Álvaro Estramiana, J. L. (2001). Psicología social del desempleo: sus efectos en la salud mental. En J. L. González Castro (Ed.), *Sociedad y sucesos vitales extremos* (pp. 95-111). Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos.
- Aparicio, P. (2008). Los/las jóvenes y los retos de la inclusión educativa y laboral en Argentina, a partir de las transformaciones de los años 90. Causas, dinámicas y consecuencias. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(1), 1-23.
- Ayala, L. (coord.) (2008). Desigualdad, pobreza y privación. En V. Renes (ed). *Informe FOESSA sobre la situación social en España* (pp. 87-171). Madrid: Fundación FOESSA / Cáritas.
- Ayllón, S. (2009). Poverty and living arrangements among youth in Spain, 1980-2005, *Demographic Research*, 20(17), 403-434.
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2008). *Generación Global*. Barcelona: Paidós.

- Bendit, R. y Stokes, D. (2004). Jóvenes en situación de desventaja social: políticas de transición entre la construcción social y las necesidades de una juventud vulnerable. *Revista Estudios de Juventud*, 65, 115-131.
- Bernete, F. (2007). Culturas juveniles como aperturas de espacios, tiempos y expresividades. *Revista de Estudios de Juventud*, 78, 46-61.
- Biekart, K. (2005). *Políticas de las Ong's europeas para América Latina: Tendencias y perspectivas recientes*. La Haya: Instituto de Estudios Sociales (ISS).
- Biersteker, Th. J. (2000). Globalization as a mode of thinking in mayor institutional actors. En N. Woods (Ed.), *The Political Economy of Globalization* (pp. 51-80). London: McMillan.
- Blanch, J.M. (2001). Empleo y desempleo, ¿viejos conceptos en nuevos contextos? En E. Agulló y A. Ovejero (Coords.), *Trabajo, individuo y sociedad. Perspectivas psicossociológicas sobre el futuro del trabajo* (pp. 27-48). Madrid: Pirámide.
- Borrego, A. (2010). La Reforma de la intermediación laboral en la Ley 35/2010. *Diario La Ley*, 7488.
- Bringé, X. y Sábada, Ch. (Coord.) (2008). *La Generación interactiva en Iberoamérica. Niños y adolescentes ante las pantallas*. Barcelona: Ariel.
- Busso, G. (2001). *Vulnerabilidad social: Nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI* [en línea]. CEPAL/CELADE. Recuperado de <<http://www.redadultosmayores.com.ar/buscador/files/ORGIN011.pdf>> [Fecha de Consulta: 7/04/2012].
- Cachón, L. (2004). Las políticas de transición: estrategias de actores y políticas de empleo juvenil en Europa. *Revista de Estudios de Juventud*, 65, 51-63.
- Calvo, F. J. y Rodríguez-Piñero, M. C. (2010). Nuevas normas en materia de intermediación y empresas de trabajo temporal. *Temas Laborales: Revista andaluza de trabajo y bienestar social*, 107, 303-335.
- Cardenal, M, E, y Hernández, A. (2009). Abandono escolar, trabajo precario y reproducción social en Canarias: una aproximación empírica. *Témpora: Revista de historia y sociología de la educación*, 12, 19-36.
- Carnoy, M. (2001a). El impacto de la mundialización en las estrategias de reforma educativa. *Revista de Educación, extra*, 101-110.
- Carnoy, M. (2001b). La articulación de las reformas educativas en la economía mundial. *Revista de Educación, extra*, 111-120.
- Carnoy, M. y Levin, H. (1985). *Schooling and Work in the Democratic State*. Stanford: Stanford University Press.
- Casal, J., García, M., Merino, R. y Quesada, M. (2006). Itinerarios y trayectorias. Una perspectiva de la transición de la escuela al trabajo. *Paradigmas laborales a debate. Trayectorias*, VIII(22), 9-20.
- Casal, J., Merino, R. y García, M. (2011). Pasado y futuro del estudio sobre la transición de los jóvenes. *Papers*, 96(4), 1139-1162.
- Casquero, A., García, D. y Navarro, L. (2010). Especialización educativa e inserción laboral en España. *Estadística Española*, 52(175), 419-468.
- Castillo, G. (2000). *De la Universidad al puesto de trabajo: estrategias y recursos para acceder al primer empleo*. Madrid: Pirámide.
- Castillo, J.J. (1999). Trabajo del pasado, trabajo del futuro: por una renovación de la Sociología del Trabajo. En J.J. Castillo (ed.), *El trabajo del futuro*. Madrid: Editorial Complutense.
- Consejo Europeo (2011). *Recomendación del Consejo relativa a las políticas para reducir el abandono escolar prematuro*. Recuperado el 7 de abril de 2012 de <http://ec.europa.eu/education/>
- Davia, M. A. (2010). Job mobility and wage growth at the beginning of the professional career in Spain. *Revista de Economía Aplicada*, 18(52), 5-34.
- Dávila, O. y Ghiardo, F. (2008). *Trayectorias sociales juveniles. Ambivalencias y discursos sobre el trabajo*. Santiago de Chile: Injuv, Cidpa.
- Duarte, C. (2009). Sobre los que no son, aunque sean. Éxito como exclusión de jóvenes empobrecidos en contextos capitalistas. *Última década*, 30, 11-39.
- De Oliveira, O. (2006). Jóvenes y precariedad laboral. *Papeles de población*, 49, 37-73.
- Di Castro, E. (2009). Justicia y libertad. Un acercamiento desde las capacidades, En E. Di Castro. *Justicia, desigualdad y exclusión*. (Ed.) Debates contemporáneos. México, DF: UNAM.
- Duarte, C. (2009). Sobre los que no son, aunque sean. Éxito como exclusión de jóvenes empobrecidos en contextos capitalistas. *Última década*, 30, 11-39.
- Eckert, H. (2006). Entre el fracaso escolar y las dificultades de inserción profesional: la vulnerabilidad de los jóvenes sin formación en el inicio de la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación*, 341, 35-56.
- Elzo, J. (2004). La educación del futuro y los valores. En: *Debatos de educación* (2004: Barcelona) [artículo en línea]. Fundación Jaume Bofill; UOC. [Fecha de consulta: 11/4/2014]. <http://www.uoc.edu/dt/esp/elzo0704.pdf>
- Erikson, E.H. (1972). *Sociedad y adolescencia*. Madrid: Siglo XXI.
- Erikson, E.H. (1980). *Identidad. Juventud y crisis*. Madrid: Taurus.
- European Commission. (2003). *Employment and Social Affairs. The Social Inclusion Process*. Recuperado el 19 de abril de 2011, de: www.europa.eu.int
- Fernández-Enguita, M. (2001). ¿Parte del problema o parte de la solución? *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 12-17.
- Fernández. Enguita, M., Mena, L. y Rivière J. (2010). Fracaso y abandono escolar en España. En *Colección Estudios Sociales*, 29. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Freire, M. J. (2009). Los jóvenes y la flexibilidad laboral. *Cuadernos de Economía: Spanish Journal of Economics and Finance*, 32(89), 5-38.
- Gaitán, L. (2010). Sociedad, infancia y adolescencia ¿de quién es la dificultad? *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 17, 29-42.
- Gala, C. (2009). La Directiva de empresas de trabajo temporal y su impacto en España. *Temas Laborales: Revista andaluza de trabajo y bienestar social*, 102, 13-49.
- García, M. J. (2011). Impacto de la globalización en la universidad europea del siglo XXI. *Revista de Educación*, 356, 509-529.

- García Canclini, N. (2008). Los jóvenes no se ven como el futuro: ¿serán el presente? *Pensamiento Iberoamericano*, 3, 3-16.
- García-Montalvo, J. y Peiró, J. M. (2009). *Análisis de la sobrecualificación y la flexibilidad laboral: observatorio de inserción laboral de los jóvenes 2008*. Instituto Valencia: Valenciano de Investigaciones Económicas (IVIE).
- García Montalvo, J., Peiró, J. M. y Soro, A. (2006). *Los jóvenes y el mercado del trabajo en la España urbana: resultados del Observatorio de Inserción Laboral 2005*. Valencia: Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (IVIE).
- García Moreno, J. M. (2012). Ser joven hoy en España. Dificultades para el acceso al mundo de los adultos. *Barataria: revista castellano-manchega de ciencias sociales*, 14, 29-40.
- García Salas, A. I. (2011). La modificación sustancial de condiciones en el marco de la contratación a través de empresas de trabajo temporal. *Civitas. Revista Española de Derecho del Trabajo*, 152, 1069-1112.
- García, M. y Merino, R. (2009). Las transiciones de los adolescentes después de la escuela obligatoria. Cambios sociales y respuestas socioeducativas en el territorio. *Revista de Educación Social*, 42.
- García A. F. y Guataquí, J. C. (2009). *Efectos de la reforma laboral: ¿Más trabajo y menos empleos?* Bogotá, D. C.: Universidad de Rosario, Serie Documentos de Trabajo (63).
- García, M., Casal, J., Merino, R. y Sánchez, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 361, 65-94.
- Giddens, A. y Santos, A. (2007). *Europa en la era global*. Barcelona: Paidós.
- Giddens, A., Diamond, P. y Liddle, R. (Eds) (2009). *Europa global, Europa social*. València: Universitat de València.
- Gil Calvo, E. (2009). Trayectorias y transiciones: ¿qué rumbos? *Revista de Estudios de Juventud*, 87, 15-30.
- Giner, S. y Homs, O. (2009). Jóvenes y vida activa: mercado e instituciones. *Revista de Estudios de Juventud*, 87, 31-46.
- Ginés, A. (2011). Empresas de trabajo temporal y equiparación retributiva: la reforma del artículo 11 de la Ley de Empresas de Trabajo Temporal. *Revista General de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social*, 26, 349-361.
- Giner, S. (1999). La mundialización: venturas y desventajas. En I. Wallerstein, *El futuro de la civilización capitalista* (pp. 9-15). Barcelona: Icaria.
- Girardo, C. y Siles, O. M. (2012). La Cooperación Internacional para la formación e inserción sociolaboral de jóvenes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 131-146.
- González, P. A. (2010). El Estado y la globalización ante la nueva crisis mundial. *Política y Cultura*, 34, 89-106.
- Gorz, A. (1995). *La metamorfosis del trabajo. Búsqueda del sentido. Crítica de la razón económica*. Madrid: Sistemas & Iniciativas.
- Guamán, A. (2013). De la estabilidad en el empleo a la precariedad laboral por la vía de la contratación temporal: la inserción de los jóvenes en el mercado de trabajo como paradigma del trabajo precario. *Anuario de la Facultad de Derecho*, 6, 103-136.
- Guerra, M. I. (2005). Los jóvenes del siglo XXI, ¿para qué trabajan? Los paratendidos del trabajo en la vida de jóvenes de sectores urbano-populares de la ciudad de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(25), 419-449.
- Guzmán, C. (2004). *Entre el estudio y el trabajo. La situación y las búsquedas de los estudiantes de la UNAM que trabajan*. México: CRIM-UNAM.
- Jacinto, C. y Lasida, J. (2008). *La Cooperación Internacional en los programas de Formación para el Trabajo de Jóvenes en América Latina*. Buenos Aires: Cinterfor/Unesco/Red Etis.
- Habermas, J. (2004). *Tiempo de transiciones*. Madrid: Trotta.
- Hernández, M. y Gil, M. (2011). Origen y evolución de las empresas de Trabajo Temporal. *Capital Humano: revista para la integración y desarrollo de los recursos humanos*, 24(57), 26-34.
- Hirschler, S. (2010). Proyectos de inserción socio-laboral en España y Alemania: perspectiva de las participantes. *Revista de Educación*, 351, 163-183.
- Iglesias de Ussel, J. (1997). Crisis y vitalidad de la familia. *Revista de Occidente*, 199, 21-34.
- Kalleberg, A.L. (2001). Organizing flexibility: The flexible firm in a new century. *British Journal of Industrial Relations*, 39(4), 479-504.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.
- Leisink, P. (Ed.) (1999). *Globalization and labour relations*. UK: Edward Elgar.
- Lejarriaga, G., Bel, P. y Martín, S. (2013). El emprendimiento colectivo como salida laboral de los jóvenes: análisis del caso de las empresas de trabajo asociado. *REVESCO: Revista de Estudios Cooperativos*, 112, 36.
- Leyva, M.A. y Rodríguez, A. (2006). El lugar que ocupa el trabajo en los jóvenes mexicanos. *Liminar: estudios sociales y humanísticos*, 4(2), 71-92.
- Límones, I. (2011). Adolescentes y percepción del sí mismo: la construcción de una imagen realista de la adolescencia desde la familia y la escuela. *Ética@*, 9, 233-252.
- Lipovetsky, G. (2000). *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Barcelona: Anagrama.
- López Moguel, M.R. (2009). Efectos de la correspondencia entre educación y empleo en el mercado de trabajo mexicano. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(42), 863-887.
- MacGrew, A. y Held, D. (2007). *Globalización-Antiglobalización: sobre la reconstrucción del orden mundial*. Barcelona: Paidós.
- Mannheim, K. (1962). *Ensayos de sociología de la cultura*. Madrid: Aguilar.
- Mardones, O. (2013). Comprendiendo la adquisición de las competencias ciudadanas en alumnos de los programas de cualificación profesional inicial. *Educar*, 49(2), 207-226.
- Marías, J. (1981). Droga y juventud. En J. Marías (Ed.). *La droga en la juventud* (pp. 13-30). Madrid: Karpos.
- Marichal, C. (2011). Crisis financieras y debates sobre la globalización: reflexiones desde la historia económica latinoamericana. *Documentos de Trabajo Interuniversitarios*, 1, 1-32.
- Marín Agudelo, N. (2009). Taller lúdico como creación de un espacio de construcción de identidad desde la expe-

- riencia de la "narrativa teatral para un trabajo social crítico". *Eleuthera*, 3, 72-105.
- Martín, E. (2007). La inserción profesional de los jóvenes con dificultades en Francia: del contrato del primer empleo a la fórmula de ayudas públicas a las empresas. *Tri-buna Social: Revista de Seguridad social y laboral*, 194, 34-42.
- Martínez, A., Vela, M.J. y Pérez, M. (2011). Innovación y flexibilidad de recursos humanos: el efecto moderador del dinamismo del entorno. *Revista Europea de Dirección y Economía de la empresa*, 20(1), 41-68.
- Melendro, M. (2011). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social: la incidencia de la intervención socioeducativa y la perspectiva de profesionales y empresarios. *Revista de Educación*, 356, 327-352.
- Miguélez, F. y Prieto, C. (2009). Transformaciones del empleo, flexibilidad y relaciones laborales en Europa. *Política y Sociedad*, 46(1-2), 275-287.
- Monreal, M. C. (2009). Valores y actitudes de la juventud europea ante las instituciones democráticas. *Revista de Estudios de Juventud*, 87, 81-96.
- Moral, M. V. (2007). Preparación para el trabajo de los jóvenes contemporáneos en una sociedad postindustrial: trabajo, educación y globalización. *Estudios sobre Educación*, 13, 171-194.
- Moral, M. V. y Ovejero, A. (1999). La construcción retardada de la identidad profesional en jóvenes. *Psicothema*, 11(1), 83-96.
- Moral, M.V., y Ovejero, A. (2004). Jóvenes, globalización y postmodernidad: Crisis de la adolescencia social en una sociedad adolescente en crisis. *Papeles del Psicólogo*, 25(87), 72-79.
- Moral, M.V. y Ovejero, A. (2005). Iuventus digitalis y Iuventus ludens como tipologías psicosociológicas de joven@s contemporáne@s. *Intervención Psicosocial*, 14(2), 161-175.
- Moreira, V., Sánchez, A. y Mirón, L. (2010). El grupo de amigos en la adolescencia. Relación entre afecto, conflicto y conducta desviada. *Boletín de Psicología*, 100, 7-21.
- Moreno, A. (2008). Rasgos característicos de la transición a la vida adulta de los jóvenes españoles en el marco comparado europeo. *Pensamiento Iberoamericano*, 3, 17-46.
- Moscoso, L. (2009). Los jóvenes y la crisis económica: llueve sobre mojado. *Crítica*, 59(962), 34-40.
- OCDE (2008). Education at a Glance: www.oecd.org/edu/eag2008.
- OCDE (2012). *Panoramas de la educación. Indicadores de la OCDE 2012*. Informe español. Madrid: Secretaría de Estado de Educación, Formación profesional y Universidades. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Declaración del Milenio*. México, DF: ONU-México.
- Organización Internacional del Trabajo (2009). *Guía sobre los nuevos indicadores de empleo de los Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Ginebra, Suiza: OIT.
- _(2010). *Tendencias mundiales del empleo juvenil*. Recuperado el 7 de febrero de 2011 de http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---emp_elm/---trends/documents/publication/wcms_150034.pdf
- _(2011). *El programa de trabajo decente*. Recuperado el 3 de enero de 2012 de <http://www.ilo.org/global/about-the-ilo/decent-work-agenda/lang-es/index.htm>
- Ovejero, A. (2001). El trabajo del futuro y el futuro del trabajo: algunas reflexiones desde la psicología social de la educación. En E. Agulló y A. Ovejero (coords.) Trabajo, individuo y sociedad. *Perspectivas psicosociológicas sobre el futuro del trabajo* (pp. 145-163). Madrid: Pirámide.
- Ovejero, A. (2014). *Los perdedores del nuevo capitalismo. Desastación del mundo del trabajo*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Palfrey, J. y Gasser, U. (2008). *Born digital: understanding the first generation of digital natives*. Philadelphia, Pa: Basic Books.
- Peiró, J. M., Bresó, I. y García-Montalvo, J. M. (2007). Antecedentes de la inseguridad laboral y el estrés de rol en los jóvenes españoles. *Revista de Estudios de Juventud*, 79, 65-73.
- Peiró, J. M., Hontangas, P. y Salanova, M. (1992). *Propensity to leave school and transitions to the labour market after compulsory education in Spain: A causal model*. Trabajo presentado en el Workshop on Psychosocial aspects of employment, Sofía, Bulgaria.
- Pérez de Cobos, F. (2010). La reforma laboral: un nuevo marco legal para las empresas de trabajo temporal. *Actualidad laboral*, 16, 1.
- Pérez de Cobos, F. (2011). La contratación de trabajadores a través de empresas de trabajo temporal en las Administraciones Públicas. *Diario La Ley*, 7588.
- Pérez Tornero, J.M. (2000). El ansia de identidad juvenil y la educación. Del individualismo mediático contemporáneo y las estrategias educativas. *Anuario de Psicología*, 31(2), 59-71.
- Pérez, J.P. y Mora, M. (2006). Exclusión social, desigualdades y excedente laboral. Reflexiones analíticas sobre América Latina. *Revista mexicana de sociología*, 68(3), 431-465.
- Pérez, J. A. y Urteaga, M. (2001). Los nuevos guerreros del mercado. Trayectorias laborales de jóvenes buscadores de empleo. En E. Piek. Los jóvenes y el trabajo. *La educación frente a la exclusión social*. México, DF: Universidad Iberoamericana, Unicef, Cinterfor, OIT, RET, Conalep.
- PISA (2009). *Programa para la evaluación internacional de los alumnos OCDE*. Informe español. Madrid: Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. Ministerio de Educación.
- PISA (2013). *Resultados de España en PISA 2012*. Madrid: Secretaría de Estado de Educación, Formación profesional y Universidades. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte www.todofp.es/dctm/todofp/biblioteca/informes/pisa-2012.pdf [Fecha de consulta: 13/4/2014].
- Rifkin, J. (1996). *El fin del trabajo: el declive de la fuerza de trabajo global y el nacimiento de la era posmercado*. Barcelona: Paidós.

- Rifkin, J. (1999). *El fin del trabajo: nuevas tecnologías contra puestos de trabajo. El nacimiento de una nueva era*. Barcelona: Paidós.
- Ritzer, G. (1996). *La McDonologización de la sociedad: un análisis de la racionalización en la vida cotidiana*. Barcelona: Ariel.
- Ritzer, G. (2006). *La globalización de la nada*. Madrid: Popular.
- Robertson, R. (2005). *Tres olas de globalización: historia de una conciencia global*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rojas, C. A. y Castellanos, J. M. (2014). Diez años después: Itinerarios escolares y laborales de egresados de un colegio público en Manizales, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 277-290.
- Román, Y. G. y Cervantes, D. (2013). El empleo precario de jóvenes asalariados en México: el caso de Toluca, Tijuana y Mérida (2005-2020). *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 21(1), 43-74.
- Romero, A. (2007). La globalización y su impacto en el desarrollo humano. *Entelequia: Revista interdisciplinaria*, 5, 247-271.
- Romero, M. y Minelli, J. (2011). La generación net se tambalea: percepción del dominio de las TIC de estudiantes de Magisterio. *Revista Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12(3), 265-283 [Fecha de Consulta, 22/01/2012].
- Rojas, C. y Castellanos, J. M. (2014). Diez años después: Itinerarios escolares y laborales de egresados de un colegio público en Manizales, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 277-290.
- Rubio, A. (2009). *Adolescentes y jóvenes en red*. Madrid: INJUVE.
- Rubio, A. (2010). Generación digital: patrones de consumo de Internet, cultura juvenil y cambio social. *Revista de Estudios de Juventud*, 10(88), 201-221.
- Salama, P. (2010). Una crisis financiera estructural. *Íconos: Revista de Ciencias Sociales*, 36, 19-28.
- Sánchez, M. J. (2011). Tras los pasos de Peter Pan: cuando crecer es el problema. En M. I. Jociles, A. Franzé y D. Poveda, (Coords.). *Etnografías de la infancia y de la adolescencia* (pp. 61-78). Madrid: Catarata.
- Santos, A. (2006). "Generación flexible": vivencias de flexibilidad de los jóvenes parados. *Cuadernos de Relaciones Sociales*, 24(2), 63-83.
- Selwyn, N. (2009). The digital native: myth and reality. *ASLIB Proceedings: new information perspectives*, 61(4), 364-379.
- Sennett, R. (2005). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Serrano, E. (2011). *Productividad factorial. Factores institucionales e inserción internacional en el crecimiento industrial: El caso de la industria manufacturera del Eje Cafetero (Caldas, Risaralda y Quindío) 1975-2007*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Silva, C. A. (2009). Globalización: dimensiones y políticas públicas. *Hologramática*, 10(1), 3-25.
- Soriano, E. (1994). *Literatura y Vida I. Artículos y ensayos breves*. Barcelona: Anthropos.
- Strauss-Khan, D. (2010, 14 septiembre). *Salvar a la generación perdida*. Fondo Monetario Internacional. Recuperado el 15 de enero de 2011 de <http://www.imf.org/external/spanish/np/vc/2010/091410s.htm>
- Suárez-Bustamante, A. (2012). Los parados más jóvenes. La juventud soporta las mayores consecuencias de la crisis. *El siglo de Europa*, 990, 32-38.
- Tapscot, D. (2009). *Growing up digital. How the Net Generation is changing your world*. Toronto: McGraw-Hill.
- Tarabini, A. y Bonal, F. X. (2011). Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio. *Revista de Educación*, 355, 191-192.
- Torregrosa, J. R., Bergere, J. y Álvaro, J. L. (1989). *Juventud, trabajo y desempleo: un análisis psicosociológico*. Madrid: Ministerio de Trabajo.
- Touraine, A. (1988). *¿Qué empleo para los jóvenes?* Madrid: Tecnos.
- Touraine, A. (1997). *Juventud y democracia en Chile. Última Década*, 8. Viña del Mar: CIDPA.
- Touraine, A. (2009). *La mirada social. Un marco de pensamiento distinto para el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Valls, (2011). Las pobrezas de las juventudes: análisis de las formas elementales de pobreza juvenil en España EMPIRIA. *Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 21, 97-120.
- Vaquero, A. (2012). La inserción laboral de los jóvenes en España en un contexto de crisis. *Economistas*, 30(131), 218-229.
- Vázquez-González, S. y Sarasola, J. L. (2011). Empleo de los/las jóvenes del centro de Tamaulipas (México). *Portularia*, XI(2), 69-78.
- Walther, A. y Pohl, A. (2007). Jóvenes desfavorecidos en Europa. Constelaciones y respuestas políticas. *Revista de Estudios de Juventud*, 77, 155-172.
- Weller, J. (2006). Problemas de la inserción laboral de la población juvenil de América Latina. *Papeles de población* 49, 9-36.
- Weller, J. (2007). La inserción laboral de los/las jóvenes: características, tensiones y desafíos. *Revista de la CEPAL*, 92, 61-82.

FUNDACIÓN DOCTORA SILVIA MACOTELA A.C.

La Fundación Doctora Silvia Macotela A. C. (FSM) tiene como propósito fundamental promover el mejoramiento de la calidad de la educación en México.

Esta Fundación no lucrativa y con fines eminentemente sociales, se constituyó con el fin de honrar y preservar la memoria de una distinguida académica de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, comprometida con la Psicología y, en particular, con el campo de la Psicología Educativa.



La **DRA. GLORIA SILVIA MACOTELA FLORES** en sus 35 años de profesora e investigadora, realizó valiosas acciones que contribuyeron al fortalecimiento de la disciplina, entre ellas, colaboró en el desarrollo de iniciativas que redundaron en el desarrollo de mejores propuestas de enseñanza en los niveles licenciatura, maestría y doctorado; fue pionera en el desarrollo de proyectos de formación profesional en la práctica y promotora de convenios de investigación y formación con diferentes universidades extranjeras; favoreció la formación de profesores e investigadores y la consolidación de grupos de investigación; participó en diferentes órganos colegiados, siempre procurando el consenso y el beneficio a la institución.

Una preocupación constante de la Dra. Macotela fue que su labor como docente redituara en una formación ética, responsable y de calidad de sus alumnos. Sus enseñanzas beneficiaron a decenas de estudiantes que tuvieron la fortuna de aprender de ella y que ahora se desempeñan como profesionales de calidad reconocida. Su producción de libros y artículos, resultado de la inteligente y notable labor de investigación, han sido útiles para que en diferentes universidades se desarrollen proyectos de investigación de vanguardia o para que profesionales en el campo de la educación desarrollen su trabajo con efectividad social.

Con este espíritu se constituyó la Fundación Doctora Silvia Macotela, que es una Asociación Civil cuyo objeto es: a) impulsar la realización de investigación en Psicología Educativa, b) la formación de profesionales y c) brindar servicios psicoeducativos a la comunidad, lo cual era su *leitmotiv*.

Ofrece un espacio abierto y plural que permite fraguar de una manera funcional y expedita iniciativas de académicos, investigadores y profesionales de esta área de conocimiento, por lo que la participación de aquellos que compartan los intereses y actividades de la FSM es bienvenida.

Dentro de sus metas, la Fundación Doctora Silvia Macotela A.C. (FSM) contempla:

- Desarrollar metodologías y aplicar nuevas tecnologías para el mejoramiento de la calidad de la educación en México.
- Promover la difusión de la investigación en el área mediante la creación de una revista especializada en Psicología Educativa.
- Instaurar Premios Nacionales a trabajos de investigación en Psicología Educativa a nivel de maestría y doctorado.
- Organizar actividades de formación y asesoría sobre tópicos selectos en Psicología Educativa y Psicología Social de la Educación para profesionales.
- Ofrecer servicios psicoeducativos a la comunidad.
- Desarrollar materiales educativos para profesionales de la educación, padres, maestros y alumnos.
- Formar y asesorar a estudiantes y profesionales para el mejoramiento de la calidad de la educación.
- Organizar e impartir conferencias, cursos, talleres, seminarios u otros eventos de formación o actualización para profesionales o personas interesadas en la psicología educativa.

Para lograr estos fines, la FSM abrió las carteras inherentes en su mesa directiva, donde cada uno de los responsables instrumentará iniciativas tendientes a incorporar una amplia gama de acciones congruentes al espíritu y filosofía de la Fundación Doctora Silvia Macotela A.C.

<http://www.psicol.unam.mx/silviamacotela>

INSTRUCCIONES PARA LOS AUTORES

La revista *Psicología Educativa* es una publicación académica arbitrada. Se publican artículos de investigación básica y aplicada, así como aportes teóricos que contribuyan a la comprensión de diversos temas de problemas de psicología educativa, informes técnicos, reseñas de libros y avances de investigación y artículos surgidos de tesis de posgrado que hayan sido acreedoras al Premio Nacional Silvia Macotela, dando prioridad a aportes sobre México e Iberoamérica.

Todo artículo recibido para su posible publicación deberá apegarse al *Manual de publicaciones* de la Asociación Psicológica Americana (APA), en su tercera edición en español (sexta en inglés) y a los lineamientos de la propia revista, que se describen en el presente apartado.

ENVÍO DE ARTÍCULOS E INFORMACIÓN SOBRE EL ARBITRAJE

La recepción de artículos está permanentemente abierta, éstos deben enviarse por medio de correo electrónico y dirigirse a la Editora General, Dra. Lizbeth Vega Pérez, a la dirección rmdepsiceducativa@gmail.com. En primera instancia, se verifica que el manuscrito recibido cumpla de manera precisa los requerimientos señalados en estas instrucciones; si no existe inconveniente en esta 'revisión editorial' del manuscrito se informa de la recepción del mismo e inicia el proceso de arbitraje correspondiente, momento en el cual, el autor o autores aceptan todos los términos legales y los procedimientos que dicta la Revista Mexicana de Psicología Educativa.

Dictamen de artículos (arbitraje)

Cada artículo recibido se turna para su arbitraje a un miembro del Comité Editorial y a dos revisores más, que son académicos o investigadores reconocidos por su formación y experiencia en el tema del artículo o temas afines. Los revisores no tendrán conocimiento del nombre del autor o autores del artículo y, a su vez, los autores no conocerán los nombres de los revisores asignados (doble ciego). Los dictámenes emitidos por los revisores pueden ser:

- 1) *Aceptado*
- 2) *Condicionado a una nueva revisión (después de atender a las sugerencias de los revisores)*
- 3) *Rechazado*

Cuando no haya consenso entre los revisores, se acepta el dictamen mayoritario (dos de tres). Si cada uno de los tres revisores da un dictamen diferente, la Editora General tomará la decisión.

En caso de que el artículo se condicione a una nueva revisión, cuando el autor presente la nueva versión con los cambios sugeridos se turna al revisor que haya hecho más

observaciones para su dictamen. Dicho revisor no podrá sugerir modificaciones adicionales a las de la primera versión.

El dictamen definitivo lo comunica al autor la Editora General, quien lo hará llegar al autor anexando las observaciones de los revisores. La decisión sustentada en el dictamen es inapelable.

INSTRUCCIONES GENERALES

Las contribuciones deben ser inéditas y no pueden estar sometidas para publicación en ninguna otra revista académica, tampoco pueden haberse publicado en su totalidad o parcialmente en ninguna otra revista.

En un archivo aparte deben incluirse los nombres de los autores, su afiliación institucional, dirección postal completa de la institución de procedencia, país, teléfono institucional y correo electrónico del autor o los autores.

Tipos de contribuciones

Las contribuciones que recibe la RMPE son:

- a) Reportes de investigación
- b) Artículos teóricos
- c) Reportes técnicos
- d) Revisiones de libros o tesis
- e) Reseñas de la investigación en alguna región o país

De las cuales, sólo las tres primeras se considerarán como contenido científico y los incisos *d* y *e* como divulgación.

Características de las contribuciones

Todos los trabajos deben incluir en la primera página el *título*, el *resumen* y las *palabras clave*. El *título* debe representar el contenido del artículo y permitir al lector situarse en el contexto específico que aborda. El título no será mayor de 15 palabras y debe estar redactado en español e inglés.

El *resumen* debe incluirse en español e inglés con una extensión aproximada de 150 palabras, colocado después del título del artículo. El resumen debe contener una descripción breve de los objetivos, el método y los resultados del estudio.

Deben incluirse entre tres y cinco *palabras clave* como descriptores del artículo, cuando menos, tres de ellos deben pertenecer al Tesoro de la UNESCO (que se puede consultar en <http://databases.unesco.org/thessp>).

Reportes de investigación

Extensión máxima: 20 cuartillas incluyendo tablas, figuras y lista de referencias.

El artículo deberá apegarse estrictamente a los lineamientos de la Asociación Psicológica Americana en términos de las secciones que se incluyan y los lineamientos para ellas.

En términos generales, se debe incluir una *introducción* teórica con planteamiento del problema, desarrollo de antecedentes y objetivos, enunciando el propósito y la fundamentación. Defina las variables e incluya una presentación formal de sus hipótesis.

En el *método* describa en detalle la manera en que se efectuó el estudio. Describa los participantes, mencionando cómo fue su selección y asignación, indique las principales características demográficas tales como sexo, edad, raza u origen, etc. Describa las herramientas o materiales utilizados y su función dentro del estudio. Identifique los equipos especializados obtenidos.

En el *procedimiento* resuma cada paso en ejecución de la investigación, incluya instrucciones para los participantes, la formación de los grupos, describa la aleatorización, el contralanceo y otras particularidades del diseño.

En los *resultados* resuma los datos recopilados, así como los análisis que sean relevantes para justificar sus conclusiones. Asegúrese de mencionar en el texto las figuras y tablas que inserte, además busque que las tablas y figuras sean claras para el lector.

En la *discusión* enfatice cualquier consecuencia teórica de los resultados y la validez de sus conclusiones. Resalte la importancia de sus resultados.

Las *referencias* bibliográficas deben emplearse según las normas del *Manual de publicaciones* de la Asociación Psicológica Americana.

Ejemplos:

Artículo de revista

Sénéchal, M., LeFevre, J., Hudson, E., y Lawson, P. (1998). Differential effects on home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33, 96-116.

Artículo de revista en línea

Mills, K. A. (2010). Shrek meets Vygotsky: Rethinking adolescents' multimodal literacy practices in schools. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 54(1), 35-45. Recuperado de <http://www.reading.org/Publish.aspx?page=JAL-54-1Mills>

Artículo o capítulo en un libro

Bjork, R. A. (1989). Retrieval inhibition as an adaptive mechanism in human memory. En H. L. Roediger y F. I. Craik (Eds.), *Varieties of memory & consciousness* (pp. 309-330). Hillsdale, NJ, EE. UU.: Erlbaum.

Libro

American Psychological Association (2010). *Manual de Publicaciones*. 3ª ed. México: El Manual Moderno.

Finalmente, todos los trabajos citados en el texto deberán aparecer en las referencias, y todas las referencias deberán corresponder a citas en el texto. Las referencias deben tener actualidad y pertinencia.

Si incluye anexos, asegúrese de numerarlos en el texto, en el mismo orden en que se presentan al final del artículo.

Artículos teóricos

Extensión máxima: 15 cuartillas, incluyendo figuras y referencias.

Deberán analizar tópicos de interés en áreas prioritarias de la Psicología Educativa.

Se deberá mostrar claridad en el planteamiento del objetivo del artículo, el desarrollo del tema deberá tener clara relación con el objetivo y deberá estar planteado a partir de trabajos teóricos o empíricos previos. Las conclusiones deberán derivarse claramente de las tesis sustentadas en el contenido del artículo.

Reportes técnicos

Extensión máxima: 10 páginas, incluyendo referencias, tablas y diagramas.

Se refieren al reporte de experiencias profesionales novedosas, cuya finalidad es la transformación o innovación en los aspectos aplicados de la Psicología Educativa.

Deberán dejar claros los objetivos de la intervención y el procedimiento y resultados obtenidos deberán tener una relación clara y explícita con el objetivo enunciado.

Revisiones de libros o tesis

Extensión máxima: 5 cuartillas. Se deben considerar los méritos del libro y deberá explicitarse su aportación al desarrollo de la Psicología Educativa.

Reseñas de la investigación en alguna región o país

Extensión: entre 3 y 8 cuartillas. Deben referirse al análisis y discusión de una bibliografía corta y reciente sobre un tema específico, que haga una aportación a la Psicología Educativa.

INSTRUCCIONES TÉCNICAS

El artículo deberá estar escrito Microsoft Word en español, texto con tipo de letra Times New Roman de 12 puntos y justificado a la izquierda, con interlineado de 1.5 líneas, editado para impresión en papel tamaño carta (ANSI A, American National Standards Institute), con márgenes de 25 mm. Las tablas, gráficas e imágenes deben aparecer en el archivo original en el lugar que se considere óptimo y, además, deben entregarse en archivo separado del artículo proporcionando el archivo en que se hayan creado. En el contenido del artículo NO deberán incluirse los nombres de los autores o alusiones a ellos o a sus trabajos que permitan identificarlos. La RMPE se reserva el derecho de hacer modificaciones estrictamente editoriales en la composición de los artículos para hacerlos compatibles con el diseño editorial de la revista.

La revista *Psicología Educativa* agradece sus comentarios, sugerencias o dudas rmdepsiceducativa@gmail.com.

PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Psicología Educativa es una publicación académica arbitrada. Se publican artículos de investigación básica y aplicada, así como aportes teóricos que contribuyan a la comprensión de diversos temas de problemas de Psicología Educativa, informes técnicos, reseñas de libros y de avances de investigación, reseñas de tesis en Psicología Educativa, dando prioridad a aportes sobre México e Iberoamérica. Es un foro plural que posibilita la divulgación de la amplia gama de temas, perspectivas teóricas, enfoques y metodologías cultivados en el campo de la Psicología Educativa.

Psicología Educativa surge del interés de un grupo de investigadores por continuar el compromiso de la Dra. Silvia Macotela por preservar el carácter científico de la Psicología Educativa y por coadyuvar a su avance como disciplina. Asimismo, se basa en el interés de contar con un espacio de intercambio y discusión sobre tópicos relevantes en el campo de la Psicología Educativa en México e Iberoamérica.

Se incluyen también reportes de aportaciones profesionales o tecnológicos encaminados a la solución de problemas relacionados con el ámbito de aplicación de la Psicología Educativa. Se pueden incluir reseñas de libros o tesis y, en los números correspondientes, se publican los artículos emanados de las tesis de Licenciatura, Maestría o Doctorado en Psicología que se hayan hecho acreedoras al premio Dra. Silvia Macotela.

Psicología Educativa cuenta con un riguroso sistema de arbitraje garantizando el anonimato tanto de los dictaminadores, como de los dictaminados. Con ello, se pretende que los artículos publicados en la revista sean de un nivel de calidad que garantice su consulta frecuente por los investigadores, académicos, estudiantes y profesionales interesados en el área.

Psicología Educativa se distribuye a todas las facultades, escuelas y carreras de Psicología inscritas en el directorio de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), que cuenten con Psicología Educativa y a los centros de investigación que estén relacionados con el área; además, se encuentra en Internet como

Psicología Educativa en:

<http://www.psicol.unam.mx/psicologiaeducativa/>

Psicología Educativa