



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



FTSyDH

FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO

Educación

Año 8, No. 8
Agosto 2021 - Julio 2022



La media intercuartílica como un procedimiento para obtener puntuaciones más imparciales en paneles de jueces

The interquartile mean as a procedure to obtain more impartial scores in panels of judges

José Moral de la Rubia¹

Resumen

En competencias o concursos, en los que un panel heterogéneo de jueces evalúa el desempeño de los competidores, puede haber sesgos en las calificaciones de algunos jueces y dar lugar a denuncias de parcialidad. Las calificaciones sesgadas se revelan como valores atípicos que descentran el promedio y lo convierten en una medida inapropiada de tendencia central. Este artículo tiene como objetivo mostrar un procedimiento estadístico para lograr puntajes más imparciales a partir de las calificaciones de los jueces del panel, la media intercuartílica. Este promedio robusto es una media truncada en el rango intercuartílico. Es poco conocido, especialmente en el área de la educación y las ciencias del comportamiento, cuando puede ser de gran utilidad. Entre economistas e ingenieros, la media intercuartílica es más conocida. Se utiliza para calcular la Tasa de Oferta Interbancaria de Londres y estimar el parámetro de tendencia central en el modelo de Técnicas de Revisión y Evaluación de Programas. En el presente artículo, se detallan las fórmulas para el cálculo de la media intercuartílica cuando el tamaño muestral es múltiplo de cuatro y cuando no lo es. También se aplica a la situación específica de paneles de tres a ocho jueces. Finalmente, se concluye que la media intercuartílica es una estadística que mezcla la bondad de la mediana y la media aritmética. Marca su diferencia con la media aritmética cuando la distribución está sesgada, debido a una cola alargada por una o dos calificaciones muy alejadas del resto, y permite corregir esta situación.

Palabras clave: estadística robusta, sesgo, evaluación, promedio, imparcialidad.

¹ Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Nuevo León.
Correo electrónico: jose_moral@hotmail.com



Abstract

In competitions or contests, in which a heterogeneous panel of judges assesses the performance of the competitors, there may be biases in the ratings of some judges and led to complaints of partiality. Biased ratings reveal themselves as outliers that skew the average and make it an inappropriate measure of central tendency. This article aims to show a statistical procedure to achieve more impartial scores from the qualifications of the panel judges, the interquartile mean. This robust average is a truncated mean in the interquartile range. It is little known, especially in the area of education and behavioral sciences, when it can be of great use. Among economists and engineers, the interquartile mean is better known, thus it is used to calculate the London Interbank Offered Rate and estimate the central tendency parameter in the Program Evaluation and Review Techniques. In the present article, the formulas for calculating the interquartile mean are detailed when the sample size is a multiple of four and when it is not. It also applies to the specific situation of panels of three to eight judges. Finally, it is concluded that the interquartile mean is a statistic that merges the goodness of the median and arithmetic mean. This mean marks its difference from the arithmetic mean when the distribution is skewed, because of an elongated tail due to one or two scores very far from the rest, and allows to correct this situation.

Keywords: robust statistics, bias, evaluation, average, fairness.

Introducción

Son conocidas las situaciones, como competencias deportivas, artísticas o científicas y concursos laborales, en las que una serie de candidatos son calificados por su ejecución individual por un panel heterogéneo de n jueces y terminan con denuncias formales de parcialidad. La suma de las calificaciones de los n jueces o su media aritmética (suma de las calificaciones dividida entre el número de jueces) genera la puntuación que recibe el competidor y determina la posibilidad de ganar la competencia o concurso. Usualmente, estos paneles son pequeños, variando de tres a seis jueces. La aparición de una o dos calificaciones excesivamente negativas dentro del panel de jueces generará un resultado desfavorable para el competidor y favorable para la competencia. Por el contrario, una o dos calificaciones excesivamente positivas dentro del panel de jueces conducirán a un resultado favorable para el competidor y desfavorable para la competencia. A partir de ahí, se



derivarán reclamos de parcialidad e injusticia de los competidores afectados, que podrán filtrarse a los medios de comunicación y desacreditar a la institución (Zhu, 2018). Estas calificaciones muy negativas o positivas se revelan como puntuaciones atípicas e influyentes que sesgan la media aritmética y la convierten en una medida inadecuada de tendencia central (Wilcox & Rousselet, 2018). No obstante, hay otras estadísticas robustas que pueden superar las debilidades de la media aritmética.

La *media aritmética muestral* o suma de los datos muestrales dividida entre el número de datos sumados es una estadística muy adecuada si la distribución es simétrica. Además, si la media y varianza de la distribución o población son finitas, la media muestral es eficiente o precisa y su distribución en el muestreo converge a una distribución normal (Aguinis & Branstetter, 2007; Rayat, 2018). No obstante, le afectan mucho los casos atípicos o muy alejados de los demás que generan asimetría. Tanto es así que la media aritmética tiene el punto de quiebre (porcentaje de casos atípicos que soporta antes de arrojar resultados de tendencia central inadecuados) más bajo entre las medidas de tendencia central (Field & Wilcox, 2017). Consecuentemente, ante la presencia de casos atípicos, como en las situaciones de calificaciones sesgadas, se requiere una estadística robusta, como la media intercuartílica (Wilcox & Rousselet, 2018).

La *media truncada* es una media aritmética calculada tras eliminar el mismo porcentaje de casos en cada cola una vez que los datos se han ordenado en sentido ascendente (Wilcox & Rousselet, 2018). La denominada *media intercuartílica* es un tipo de media truncada. Se puede definir como la media aritmética calculada en el rango del primer y el tercer cuartil o rango intercuartílico. Este promedio robusto es poco conocido y usado, sobre todo en el área de la educación y las ciencias de la conducta, cuando puede ser de gran utilidad como revela su aplicación en investigaciones hechas en otros campos científicos (Hu, Barthelmie, Letson, & Pryor, 2019; Shapoval, LeMouël, Courtillot, & Shnirman, 2020).

Entre sus aplicaciones cabe señalar que la Asociación de Banqueros Británicos estima la Tasa de Oferta Interbancaria de Londres (LIBOR, por sus siglas en inglés *London InterBank Offered Rate*), a través de la media intercuartílica de las tasas para fondos no asegurados que ofrecen varios bancos internacionales de distintos países (Awoga, 2020). En los juegos olímpicos, se introdujo la media intercuartílica en los paneles de jueces en competencias de patinaje artístico



por las críticas hacia jueces que premiaban o castigaban en exceso a los competidores con base en su nacionalidad (Peterson, 2012; Zhu, 2018). En el campo de la ingeniería, la media intercuartílica se usa para estimar el parámetro de tendencia central de la distribución beta de cuatro parámetros del modelo de Técnicas de Revisión y Evaluación de Programas o modelo PERT (por sus siglas en inglés Program Evaluation and Review Technique) (Sackey & Kim, 2019). En análisis de datos de investigaciones empíricas, se usa como una medida de tendencia central robusta con distribuciones con asimetría o casos atípicos en uno de sus dos polos (Hu et al., 2019; Shapoval et al., 2020).

El presente trabajo tiene como objetivos mostrar con detalle las fórmulas analíticas de la media intercuartílica y ejemplos de su cálculo, que es una información no disponible en los manuales de estadística, asimismo evidenciar su utilidad como puntuación promedio más justa o adecuada al rendimiento de un competidor evaluado por un panel heterogéneo de jueces en una situación de competencia o concurso. Se consideran situaciones en las que la puntuación de cada competidor es el promedio de las puntuaciones dadas por los n miembros del panel. La heterogeneidad en la composición del panel es generada por la distinta nacionalidad, adscripción institucional o procedencia de los jueces. Se entiende por *evaluación justa* una valoración que aplica de forma correcta los criterios de puntuación estipulados por consenso de expertos. Una *evaluación sesgada* es aquella que aplica de forma intencionalmente inadecuada estos criterios. Una *evaluación arbitraria* es una evaluación hecha sin apearse a ningún criterio, ya sea por desconocimiento de los criterios consensuados, falta de esfuerzo o atención o por la ambigüedad e incomprensibilidad de los criterios estipulados. Tanto la evaluación sesgada como la arbitraria serían *evaluaciones injustas* o no apegadas a los criterios de evaluación estipulados por el consenso de los expertos (Patton, 2018).

Definición y procedimiento de cálculo de la media intercuartílica

La media intercuartílica se denota por MIC_X o \bar{X}_{IC} . En inglés, se denomina *Interquartile Mean (IQM)*. Se trata de un tipo de media truncada al 25% a cada cola. Se calcula con los datos comprendidos entre el primer y tercer cuartil (Wilcox, 2017). En el presente trabajo, se distinguen dos fórmulas para su cálculo, dependiendo de si el tamaño muestral es o no múltiplo de cuatro. Un

número es múltiplo de 4, si sus dos últimas cifras son cero o divisibles entre 4, y al ser dividido entre cuatro su cociente es un número entero.

Tamaño muestral múltiplo de cuatro

En caso de que el tamaño muestral (n) sea múltiplo de cuatro ($n = 4k$), se ordenan los datos en sentido ascendente, $x_{(i)}$, y se aplica la siguiente fórmula:

$$k = n/4$$

k es el número de casos que se eliminan de cada cola.

$$\bar{X}_{IC} = \frac{\sum_{i=\frac{n}{4}+1}^{n-\frac{n}{4}} x_{(i)}}{\frac{n}{2}} = \frac{\sum_{i=k+1}^{n-k} x_{(i)}}{2k}$$

Por ejemplo, sea una muestra aleatoria de 12 participantes voluntarios a quienes se les midió el tiempo que pudieron soportar la exposición (en minutos) a un estímulo altamente aversivo: 3.2, 15.72, 12.72, 15.13, 17.48, 9.78, 10.26, 20.45, 7.26, 10.11, 6.04 y 15.04. Calcule su media intercuartílica.

El tamaño muestral es un múltiplo de 4. Al dividir 12 entre 4 resulta un número entero ($k = 12/4 = 3$). El resultado de este cociente es el número de casos que hay que descartar en cada cola una vez ordenados los valores en sentido ascendente (Tabla 1).

Tabla 1

Secuencia de los 12 datos muestrales ordenadas en sentido ascendente

$x_{(1)}$	$x_{(2)}$	$x_{(3)}$	$x_{(4)}$	$x_{(5)}$	$x_{(6)}$	$x_{(7)}$	$x_{(8)}$	$x_{(9)}$	$x_{(10)}$	$x_{(11)}$	$x_{(12)}$
3.2	6.04	7.26	9.78	10.11	10.26	12.72	15.04	15.13	15.72	17.48	20.45

Nota. Se tachan los datos eliminados para el cálculo de la media intercuartílica.

$$\begin{aligned} \bar{X}_{IC} &= \frac{\sum_{i=k+1}^{n-k} x_{(i)}}{2k} = \frac{\sum_{i=3+1}^{12-3} x_{(i)}}{2 \times 3} = \frac{\sum_{i=4}^9 x_{(i)}}{6} \\ &= \frac{9.78 + 10.11 + 10.26 + 12.72 + 15.04 + 15.13}{6} = \frac{73.04}{6} = 12.17\hat{3} \end{aligned}$$

Cabe señalar que, si se calcula la media aritmética de los 12 datos muestrales, el resultado es parecido al obtenido con la media intercuartílica.

$$\bar{X} = \frac{\sum_{i=1}^{14} x_i}{n} = \frac{143.19}{12} = 11.9325$$

$$\bar{X}_{IC} - \bar{X} = 12.17\hat{3} - 11.9325 = 0.2408\hat{3}$$

Esta pequeña diferencia se debe a que la distribución de la cual fue extraída la muestra posee un perfil simétrico (coeficiente de asimetría basada en el tercer momento central estandarizado con la transformación de D'Agostino (1970): $\sqrt{b_1} = -0.06$, $Z = -0.12$, $p = .904$ a dos colas) y mesocúrtico (coeficiente de curtosis basado en el cuarto momento central estandarizado con la transformación de Anscombe y Glynn (1983): $b_2 = 2.14$, $Z = -0.41$, $p = .680$ a dos colas). Precisamente, se puede mantener la hipótesis de que estos 12 datos muestrales fueron extraídos de una población normal tanto por la prueba de Shapiro y Wilk con la modificación de Royston (1992) ($W = 0.98$, $Z = -2.09$, $p = .982$ a la cola derecha) como por la prueba de D'Agostino, Berlangier y D'Agostino (1990) ($K^2 = 0.19$, $p = .912$ a la cola derecha).

En esta muestra con un número par de casos, la mediana corresponde a la media aritmética de los dos valores centrales ($Mdn = (x_{(6)} + x_{(7)})/2 = (10.26 + 12.72)/2 = 11.49$). Su resultado es un valor muy semejante a las dos medias, debido a que, en la distribución normal $N(\mu_X, \sigma_X^2)$, media (μ_X) y mediana (\tilde{X}) poblacionales coinciden. No obstante, la mediana es una estadística menos eficiente con un mayor error y un intervalo con mayor amplitud para el mismo nivel de confianza.

$$P\left(\bar{X} - Z_{1-\frac{\alpha}{2}} \frac{\sigma}{\sqrt{n}} \leq \mu_X \leq \bar{X} + Z_{1-\frac{\alpha}{2}} \frac{\sigma}{\sqrt{n}}\right) = 1 - \frac{\alpha}{2}$$

$$P\left(Mdn - Z_{1-\frac{\alpha}{2}} \sqrt{\frac{\pi}{2}} \frac{\sigma}{\sqrt{n}} \leq \tilde{X} \leq Mdn + Z_{1-\frac{\alpha}{2}} \sqrt{\frac{\pi}{2}} \frac{\sigma}{\sqrt{n}}\right) = 1 - \frac{\alpha}{2}$$

$$P\left(Mdn - Z_{1-\frac{\alpha}{2}} \frac{1.253 \sigma}{\sqrt{n}} \leq \tilde{X} \leq Mdn + Z_{1-\frac{\alpha}{2}} \frac{1.253 \sigma}{\sqrt{n}}\right) = 1 - \frac{\alpha}{2}$$

Tamaño muestral no múltiplo de cuatro

En caso de que el tamaño muestral (n) no sea múltiplo de cuatro ($n/4 \neq \hat{4}$), el cálculo de la media intercuartílica también se inicia ordenando los datos en sentido ascendente, $x_{(i)}$. Al

redondear a la baja (función suelo $\lfloor \cdot \rfloor$) el tamaño muestral dividido entre cuatro, se obtiene el número de casos que se eliminan en cada cola ($k = \lfloor n/4 \rfloor$). A cada extremo quedan dos valores que se retienen parcialmente y el resto de los valores se retienen completos. Con estos datos, se calcula la media intercuartílica, aplicando la siguiente fórmula:

$$k = \left\lfloor \frac{n}{4} \right\rfloor$$

$$\bar{X}_{IC} = \frac{\sum_{i=\lfloor \frac{n}{4} \rfloor + 2}^{n - \lfloor \frac{n}{4} \rfloor} x_{(i)} + \left(\frac{\frac{n}{2} - (n - 2 \lfloor \frac{n}{4} \rfloor - 2)}{2} \right) (x_{(\lfloor \frac{n}{4} \rfloor + 1)} + x_{(n - \lfloor \frac{n}{4} \rfloor + 1)})}{\frac{n}{2}}$$

$$= 2 \frac{\sum_{i=k+2}^{n - \lfloor \frac{n}{4} \rfloor} x_{(i)} + \left(\frac{\frac{n}{2} - (n - 2k - 2)}{2} \right) (x_{(k+1)} + x_{(n - \lfloor \frac{n}{4} \rfloor + 1)})}{n}$$

El número de valores retenidos completos es $n - 2k - 2$. Se suman estos valores más la suma ponderada de los dos valores que se retienen parcialmente $x_{(k+1)}$ y $x_{(n - \lfloor \frac{n}{4} \rfloor + 1)}$. El resultado se divide por la mitad del tamaño muestral o se multiplica por 2 y se divide por todo el tamaño muestral.

El ponderador de la suma de los dos valores extremos retenidos parcialmente sólo puede tomar tres valores: 0.75, 0.5 o 0.25. Se busca el múltiplo de cuatro inmediatamente mayor que n , el cual corresponde a $4 \times \lceil n/4 \rceil$.

$$\frac{\frac{n}{2} - (n - 2k - 2)}{2} = \begin{cases} 0.75 & \text{si a } n \text{ le faltan tres enteros para alcanzar } 4 \times \lceil n/4 \rceil \\ 0.5 & \text{si a } n \text{ le faltan dos enteros para alcanzar } 4 \times \lceil n/4 \rceil \\ 0.25 & \text{si a } n \text{ le faltan un entero para alcanzar } 4 \times \lceil n/4 \rceil \end{cases}$$

La media intercuartílica también puede ser vista como la adición de la suma duplicada de los $n - 2k - 2$ valores retenidos completos dividida por la mitad del tamaño muestral y la media ponderada de los dos valores retenidos de forma parcial.

$$\bar{X}_{IC} = \frac{\sum_{i=k+2}^{n - \lfloor \frac{n}{4} \rfloor} x_{(i)}}{\frac{n}{2}} + \frac{\left(\frac{\frac{n}{2} - (n - 2k - 2)}{2} \right) (x_{(k+1)} + x_{(n - \lfloor \frac{n}{4} \rfloor + 1)})}{\frac{n}{2}}$$

$$= \frac{2 \sum_{i=k+2}^{n-\lfloor \frac{n}{4} \rfloor} x_{(i)}}{n} + \left(\frac{\frac{n}{2} - (n - 2k - 2)}{\frac{n}{2}} \right) \left(\frac{(x_{(k+1)} + x_{(n-\lfloor \frac{n}{4} \rfloor + 1)})}{2} \right)$$

El ponderador de la media de los dos valores retenidos parcialmente puede tomar los siguientes valores:

$$\frac{\frac{n}{2} - (n - 2k - 2)}{\frac{n}{2}} = \begin{cases} \frac{3}{n} & \text{si a } n \text{ le faltan tres enteros para alcanzar } 4 \times \lfloor n/4 \rfloor \\ \frac{2}{n} & \text{si a } n \text{ le faltan dos enteros para alcanzar } 4 \times \lfloor n/4 \rfloor \\ \frac{1}{n} & \text{si a } n \text{ le faltan un entero para alcanzar } 4 \times \lfloor n/4 \rfloor \end{cases}$$

Por ejemplo, sea una muestra aleatoria de 14 participantes voluntarios a quienes se le midió el tiempo de resistencia en minutos a una estimulación altamente aversiva: 3.2, 15.72, 12.72, 15.13, 17.48, 9.78, 10.26, 20.45, 7.26, 10.11, 6.04, 15.04, 4.65 y 9.29. Calcule su media intercuartílica.

Primero, se ordenan los datos en sentido ascendente (Tabla 2).

Tabla 2

Secuencia de los 14 datos muestrales ordenadas en sentido ascendente

$x_{(1)}$	$x_{(2)}$	$x_{(3)}$	$x_{(4)}$	$x_{(5)}$	$x_{(6)}$	$x_{(7)}$	$x_{(8)}$	$x_{(9)}$	$x_{(10)}$	$x_{(11)}$	$x_{(12)}$	$x_{(13)}$	$x_{(14)}$
3.2	4.65	6.04	7.26	9.29	9.78	10.11	10.26	12.72	15.04	15.13	15.72	17.48	20.45

Nota. Se tachan los seis datos eliminados en el cálculo de la media intercuartílica. Los dos valores usados parcialmente se ponen en *itálica* y los seis valores usados completos en **negrita**.

El tamaño muestral ($n = 14$) no es un múltiplo de 4. Al dividir 14 entre 4 resulta 3.5, un número decimal. Al redondear este valor a la baja, se obtiene 3 ($k = \lfloor 3.5 \rfloor = 3$) y este es el número de valores que se eliminan en cada extremo. Los seis valores en el orden del 5 al 10 se retienen completos y se suman. Al resultado se le adiciona la suma ponderada de los valores en el orden 4 y 11 (retenidos parcialmente). El múltiplo de 4 inmediatamente mayor que 14 es 16 ($4 \times \lfloor n/4 \rfloor = 4 \times \lfloor 12/4 \rfloor = 4 \times \lfloor 3.5 \rfloor = 4 \times 3 = 12$). A 14 le faltan dos enteros para alcanzar 16. Por tanto, el

valor del ponderador para la suma de los dos valores retenidos parcialmente es 0.5. Finalmente, esta suma es dividida por la mitad del tamaño muestral ($n/2 = 14/2 = 7$).

$$\begin{aligned}
 k &= \left\lfloor \frac{n}{4} \right\rfloor = \left\lfloor \frac{14}{4} \right\rfloor = \lfloor 3.5 \rfloor = 3 \\
 \bar{X}_{IC} &= \frac{\sum_{i=k+2}^{n-\lfloor \frac{n}{4} \rfloor} x_{(i)} + \left(\frac{\frac{n}{2} - (n - 2k - 2)}{2} \right) (x_{(k+1)} + x_{(n-\lfloor \frac{n}{4} \rfloor + 1)})}{\frac{n}{2}} \\
 &= \frac{\sum_{i=3+2}^{14-\lfloor \frac{14}{4} \rfloor} x_{(i)} + \left(\frac{\frac{14}{2} - (14 - 2 \times 3 - 2)}{2} \right) (x_{(3+1)} + x_{(n-\lfloor \frac{14}{4} \rfloor + 1)})}{\frac{14}{2}} \\
 &= \frac{\sum_{i=5}^{14-\lfloor 3.5 \rfloor} x_{(i)} + \frac{1}{2} (x_{(4)} + x_{(n-\lfloor 3.5 \rfloor + 1)})}{7} \\
 &= \frac{\sum_{i=3+2}^{14-4} x_{(i)} + \frac{1}{2} (x_{(3+1)} + x_{(14-4+1)})}{7} = \frac{\sum_{i=5}^{10} x_{(i)} + \frac{1}{2} (x_{(4)} + x_{(11)})}{7} \\
 \bar{X}_{IC} &= \frac{9.29 + 9.78 + 10.11 + 10.26 + 12.72 + 15.04 + \frac{1}{2} (7.26 + 15.13)}{7} \\
 &= \frac{78.395}{7} = 11.20
 \end{aligned}$$

Retomando la segunda fórmula, se suman los seis valores retenidos completos (en los órdenes del 5 al 10) y se dividen por la mitad del tamaño muestral ($n/2 = 14/2 = 7$). Al resultado se le suma el promedio ponderado de los valores en el orden 4 y 11 (retenidos parcialmente). El múltiplo de 4 inmediatamente mayor que 14 es 16 ($4 \times \lceil n/4 \rceil = 4 \times \lceil 12/4 \rceil = 4 \times \lceil 3.5 \rceil = 4 \times 4 = 16$). A 14 le faltan dos enteros para alcanzar 16. Por tanto, el valor del ponderador de la media de los dos valores extremos retenidos parcialmente es $1/7$ ($2/n = 2/14 = 1/7$).

$$\bar{X}_{IC} = \frac{\sum_{i=k+2}^{n-\lfloor \frac{n}{4} \rfloor} x_{(i)}}{\frac{n}{2}} + \left(\frac{\frac{n}{2} - (n - 2k - 2)}{\frac{n}{2}} \right) \left(\frac{x_{(k+1)} + x_{(n-\lfloor \frac{n}{4} \rfloor + 1)}}{2} \right)$$

$$\begin{aligned}
 &= \frac{\sum_{i=5}^{10} x_{(i)}}{7} + \frac{1}{7} \left(\frac{(x_{(6)} + x_{(11)})}{2} \right) \\
 &= \frac{9.29 + 9.78 + 10.11 + 10.26 + 12.72 + 15.04}{7} + \frac{1}{7} \left(\frac{7.26 + 15.13}{2} \right) \\
 &= \frac{67.2}{7} + \frac{1}{7} \times \frac{22.39}{2} = 9.6 + \frac{1}{7} \times 11.195 = 11.20
 \end{aligned}$$

Si se calcula la media aritmética de los 14 datos muestrales, el resultado es muy parecido al obtenido con la media intercuartílica.

$$\bar{X} = \frac{\sum_{i=1}^{14} x_i}{n} = \frac{157.13}{14} = 11.22$$

Esta mínima diferencia (0.02) se debe a que la distribución de la cual fue extraída la muestra es simétrica (coeficiente de asimetría basada en el tercer momento central estandarizado con la transformación de D'Agostino (1970): $Sk = 0.14$, $Z = 0.27$, $p = .785$ a dos colas) y mesocúrtica (coeficiente de curtosis basado en el cuarto momento central estandarizado con la transformación de Anscombe y Glynn (1983): $K = 2.08$, $Z = -0.64$, $p = .524$ a dos colas). Como en el anterior ejemplo, se puede mantener la hipótesis de normalidad por las pruebas de Shapiro y Wilk con la modificación de Royston (1992) ($W = 0.97$, $Z = -1.35$, $p = .911$ a la cola derecha) y de D'Agostino et al. (1990) ($K^2 = 0.48$, $p = .787$ a la cola derecha).

En esta muestra de 14 casos, la mediana corresponde a la media aritmética de los dos valores centrales, el séptimo y el octavo ($Mdn = (x_{(7)} + x_{(8)})/2 = (10.11 + 10.26)/2 = 10.19$). Aparentemente, el valor de la mediana es más bajo que el de las medias, pero se debe al mayor error o amplitud del intervalo al ser estimada con un nivel de confianza, puesto que, en la distribución normal, la media y mediana poblacionales coinciden (Aguinis & Branstetter, 2007).

Aplicación de la media intercuartílica a paneles de expertos pequeños

A la práctica de calcular la media tras eliminar las dos puntuaciones extremas se denomina media olímpica (Arulmozhi & Muthulakshmi, 2009). El hecho de eliminar las puntuaciones de dos jueces al calcular la calificación promedio en algunas de las competencias olímpicas, se debe a que se está calculando la media intercuartílica en paneles usualmente integrados por un número de 4 a

6 jueces (Zhu, 2018). A continuación, se presenta la fórmula y se ejemplifica el cálculo de la media intercuartílica en paneles de 3 a 8 jueces y se compara con el resultado obtenido con la media aritmética y la mediana.

Panel de tres jueces

Una vez ordenadas las puntuaciones en sentido ascendente, la media intercuartílica se obtiene sumando las dos puntuaciones extremas (primera y tercera) ponderadas por 0.25 con la puntuación central (segunda) y dividiendo esta suma entre 1.5.

$$\begin{aligned}
 n &= 3 \\
 k &= \lfloor n/4 \rfloor = \lfloor 3/4 \rfloor = \lfloor 0.75 \rfloor = 1. \text{ Se quita un caso a cada extremo.} \\
 \bar{X}_{IC} &= \frac{\sum_{i=k+2}^{n-\lfloor \frac{n}{4} \rfloor} x_{(i)} + \left(\frac{\frac{n}{2} - (n - 2k - 2)}{2} \right) (x_{(k+1)} + x_{(n-\lfloor \frac{n}{4} \rfloor+1)})}{\frac{n}{2}} \\
 &= \frac{\sum_{i=1+2}^{3-\lfloor 0.75 \rfloor} x_{(i)} + \left(\frac{\frac{3}{2} - (3 - 2 \times 1 - 2)}{2} \right) (x_{(1+1)} + x_{(3-\lfloor 0.75 \rfloor+1)})}{\frac{3}{2}} \\
 &= \frac{\sum_{i=2}^2 x_{(i)} + \frac{0.5}{2} (x_{(1)} + x_{(3)})}{1.5} = \frac{x_{(2)} + 0.25(x_{(1)} + x_{(3)})}{1.5}
 \end{aligned}$$

Esto es equivalente a sumar las dos puntuaciones extremas y la puntuación central cuadruplicada y dividir la suma entre 6, como propone Clark (1962) para la esperanza matemática de la distribución del modelo de Técnicas de Revisión y Evaluación de Programas (PERT), que es una distribución beta de cuatro parámetros.

$$\bar{X}_{IC} = \frac{4}{4} \times \frac{x_{(2)} + 0.25(x_{(1)} + x_{(3)})}{1.5} = \frac{4(x_{(2)} + 0.25(x_{(1)} + x_{(3)}))}{4 \times 1.5} = \frac{x_{(1)} + 4x_{(2)} + x_{(3)}}{6}$$

Por ejemplo, un panel de tres jueces dio a un competidor las siguientes calificaciones: 8, 9 y 4. Calcule su puntuación promedio a través de la media intercuartílica (\bar{X}_{IC}) y compárela con la media aritmética (\bar{X}) y la mediana (Mdn).

Se inicia ordenando los datos para identificar el valor central retenido completo y los dos extremos retenidos parcialmente en el cálculo de la media intercuartílica (Tabla 3).

Tabla 3

Secuencia de los tres datos muestrales ordenadas en sentido ascendente

$x_{(1)}$	$x_{(2)}$	$x_{(3)}$
4	8	9

Nota. Los dos datos usados parcialmente en el cálculo de la media intercuartílica se ponen en itálica y el dato usado completo en negrita.

Media intercuartílica

$$\bar{X}_{IC} = \frac{x_{(2)} + 0.25(x_{(1)} + x_{(3)})}{1.5} = \frac{8 + 0.25 \times (4 + 9)}{1.5} = \frac{11.25}{1.5} = 7.5$$

$$\bar{X}_{IC} = \frac{x_{(1)} + 4x_{(2)} + x_{(3)}}{6} = \frac{4 + 4 \times 8 + 9}{6} = \frac{45}{6} = 7.5$$

Media aritmética

$$\bar{X} = \frac{\sum_{i=1}^n x_i}{n} = \frac{\sum_{i=1}^3 x_i}{3} = \frac{4 + 8 + 9}{3} = \frac{21}{3} = 7$$

Mediana o valor central

$$Mdn = x_{(2)} = 8$$

La media intercuartílica ($\bar{X}_{IC} = 7.5$) resulta una puntuación promedio más alta que la media aritmética ($\bar{X} = 7$), al verse menos afectada por la calificación baja de un juez, alejada de las puntuaciones de los otros dos jueces, lo que parece ser más adecuado a la ejecución del evaluado. La mediana ($Mdn = 8$) resulta un valor aún mayor que la media intercuartílica, pues ignora totalmente el valor de cada extremo.

Panel de cuatro jueces

Para el cómputo de la media intercuartílica, se ordenan sus puntuaciones en sentido ascendente y se calcula la media aritmética de las dos puntuaciones centrales (segunda y tercera). Las dos puntuaciones extremas (primera y cuarta) se eliminan.

$$n = 4$$

$k = n/4 = 4/4 = 1$. Se quita un caso a cada extremo.

$$\bar{X}_{IC} = \frac{\sum_{i=k+1}^{n-k} x_{(i)}}{\frac{n}{2}} = \frac{\sum_{i=1+1}^{4-1} x_{(i)}}{\frac{4}{2}} = \frac{\sum_{i=2}^3 x_{(i)}}{2} = \frac{x_{(2)} + x_{(3)}}{2}$$

Por ejemplo, un panel de cuatro jueces calificó a un competidor con las siguientes puntuaciones: 8, 9, 5 y 9. Calcule su puntuación promedio a través de la media intercuartílica (\bar{X}_{IC}) y compárela con la media aritmética (\bar{X}) y la mediana (Mdn).

Se inicia ordenando los datos para poder eliminar los dos valores extremos y retener los dos valores centrales con los que se calcula la media intercuartílica (Tabla 4).

Tabla 4

Secuencia de los cuatro datos muestrales ordenadas en sentido ascendente

$x_{(1)}$	$x_{(2)}$	$x_{(3)}$	$x_{(4)}$
5	8	9	9

Nota. Se tachan los dos datos eliminados en el cálculo de la media intercuartílica y los dos casos usados completos se ponen en negrita.

Media intercuartílica

$$\bar{X}_{IC} = \frac{x_{(2)} + x_{(3)}}{2} = \frac{8 + 9}{2} = 8.5$$

Media aritmética

$$\bar{X} = \frac{\sum_{i=1}^n x_i}{n} = \frac{\sum_{i=1}^4 x_i}{4} = \frac{5 + 8 + 9 + 9}{4} = \frac{31}{4} = 7.75$$

Mediana o promedio de los dos valores centrales

$$Mdn = \frac{x_{(2)} + x_{(3)}}{2} = \frac{8 + 9}{2} = 8.5$$

En este caso, la media aritmética proporciona una puntuación más baja y probablemente menos adecuada ($\bar{X} = 7.75$) que la media intercuartílica ($\bar{X}_{IC} = 8.5$), pues un juez claramente se aleja de los otros tres jueces. En el panel de cuatro jueces, la media intercuartílica coincide totalmente con la mediana, ya que ambas estadísticas se calculan a través de la media aritmética de los dos valores centrales.

Panel de cinco jueces

Tras ordenar las puntuaciones en sentido ascendente, se descartan las dos más extremas (primera y quinta), a la puntuación central (tercera) se le adiciona la suma de las puntuaciones en segundo y cuarto orden ponderada por tres cuartos (0.75). Finalmente, este resultado es dividido entre 2.5 ($n/2 = 5/2 = 2.5$), obteniéndose la media intercuartílica.

$$n = 5$$

$k = \lfloor n/4 \rfloor = \lfloor 5/4 \rfloor = \lfloor 1.25 \rfloor = 1$. Se quita un caso a cada extremo.

$$\begin{aligned} \bar{X}_{IC} &= \frac{\sum_{i=k+2}^{n-\lfloor \frac{n}{4} \rfloor} x_{(i)} + \left(\frac{\frac{n}{2} - (n - 2k - 2)}{2} \right) (x_{(k+1)} + x_{(n-\lfloor \frac{n}{4} \rfloor + 1)})}{\frac{n}{2}} \\ &= \frac{\sum_{i=1+2}^{5-\lfloor 1.25 \rfloor} x_{(i)} + \left(\frac{\frac{5}{2} - (5 - 2 \times 1 - 2)}{2} \right) (x_{(1+1)} + x_{(5-\lfloor 1.25 \rfloor + 1)})}{\frac{5}{2}} \\ &= \frac{\sum_{i=3}^3 x_{(i)} + 0.75 \times (x_{(2)} + x_{(5)})}{2.5} = \frac{x_{(3)} + 0.75 \times (x_{(2)} + x_{(5)})}{2.5} \end{aligned}$$

Por ejemplo, un panel de cinco jueces valoró a un competidor con las siguientes calificaciones: 4, 9, 5, 9 y 10. Calcule su puntuación promedio a través de la media intercuartílica (\bar{X}_{IC}) y compárela con la media aritmética (\bar{X}) y la mediana (Mdn).

Se inicia ordenando los datos para poder eliminar los dos valores más extremos e identificar el valor central retenido completo y los dos valores retenidos parcialmente con los que se calcula la media intercuartílica (Tabla 5).

Tabla 5

Secuencia de los cinco datos muestrales ordenadas en sentido ascendente

$x_{(1)}$	$x_{(2)}$	$x_{(3)}$	$x_{(4)}$	$x_{(5)}$
4	5	9	9	10

Nota. Se tachan los dos datos eliminados en el cálculo de la media intercuartílica. Los dos casos usados parcialmente se ponen en itálica y el caso usado completo en negrita.

Media intercuartílica

$$\bar{X}_{IC} = \frac{x_{(3)} + 0.75 \times (x_{(2)} + x_{(5)})}{2.5} = \frac{9 + 0.75 \times (5 + 9)}{2.5} = \frac{19.5}{2.5} = 7.8$$

Media aritmética

$$\bar{X} = \frac{\sum_{i=1}^n x_i}{n} = \frac{\sum_{i=1}^5 x_i}{5} = \frac{4 + 5 + 9 + 9 + 10}{5} = \frac{37}{5} = 7.4$$

Mediana o valor central

$$Mdn = x_{(5)} = 9$$

La media intercuartílica ($\bar{X}_{IC} = 7.8$) arroja un resultado ligeramente más alto que la media aritmética ($\bar{X} = 7.4$), pero finalmente hay poca diferencia, ya que existe una polarización (favorable y desfavorable) entre los jueces que genera simetría en la distribución. Sin embargo, la mediana da un valor más alto ($Mdn = 9$) que las dos medias, al ignorar todos los valores, salvo el central.

Panel de seis jueces

Tras ordenar las puntuaciones en sentido ascendente, se descartan las dos más extremas (primera y sexta), a la suma de las dos puntuaciones centrales (tercera y cuarta) se le adiciona la

suma de la segunda y quinta puntuación ponderada por un medio (0.5) y el resultado es dividido entre tres ($n/2 = 6/2 = 3$).

$$n = 6$$

$k = \lfloor n/4 \rfloor = \lfloor 6/4 \rfloor = \lfloor 1.5 \rfloor = 1$. Se quita un caso a cada extremo.

$$\begin{aligned} \bar{X}_{IC} &= \frac{\sum_{i=k+2}^{n-\lfloor \frac{n}{4} \rfloor} x_{(i)} + \left(\frac{\frac{n}{2} - (n - 2k - 2)}{2} \right) (x_{(k+1)} + x_{(n-\lfloor \frac{n}{4} \rfloor + 1)})}{\frac{n}{2}} \\ &= \frac{\sum_{i=1+2}^{6-\lfloor 1.5 \rfloor} x_{(i)} + \left(\frac{\frac{6}{2} - (6 - 2 \times 1 - 2)}{2} \right) (x_{(1+1)} + x_{(6-\lfloor 1.5 \rfloor + 1)})}{\frac{6}{2}} \\ &= \frac{\sum_{i=3}^4 x_{(i)} + \frac{1}{2} (x_{(2)} + x_{(5)})}{3} = \frac{x_{(3)} + x_{(4)} + 0.5 \times (x_{(2)} + x_{(5)})}{3} \end{aligned}$$

Por ejemplo, un competidor recibió las siguientes calificaciones por parte de seis jueces: 3, 4, 2, 5, 10 y 3. Calcule su puntuación promedio a través de la media intercuartílica (\bar{X}_{IC}) y compárela con la media aritmética (\bar{X}) y la mediana (Mdn).

Se inicia ordenando los datos para poder eliminar los dos valores más extremos e identificar los dos valores centrales retenidos completos y los dos valores retenidos parcialmente con los que se calcula la media intercuartílica (Tabla 6).

Tabla 6

Secuencia de los seis datos muestrales ordenadas en sentido ascendente

$x_{(1)}$	$x_{(2)}$	$x_{(3)}$	$x_{(4)}$	$x_{(5)}$	$x_{(6)}$
2	3	3	4	10	10

Nota. Se tachan los dos datos eliminados en el cálculo de la media intercuartílica. Los dos casos usados parcialmente se ponen en *itálica* y los dos casos usados completos en **negrita**.

Media intercuartílica

$$\bar{X}_{IC} = \frac{x_{(3)} + x_{(4)} + 0.5 \times (x_{(2)} + x_{(5)})}{3} = \frac{3 + 4 + 0.5 \times (3 + 10)}{3} = \frac{13.5}{3} = 4.5$$

Media aritmética

$$\bar{X} = \frac{\sum_{i=1}^n x_i}{n} = \frac{\sum_{i=1}^6 x_i}{6} = \frac{2 + 3 + 3 + 4 + 10 + 10}{6} = \frac{32}{6} = 5.\hat{3}$$

Mediana o promedio de los dos valores centrales

$$Mdn = \frac{x_{(3)} + x_{(4)}}{2} = \frac{3 + 4}{2} = \frac{7}{2} = 3.5$$

La media aritmética ($\bar{X} = 5.\hat{3}$) favorece a este competidor probablemente sobrevalorado por dos jueces (ejecución perfecta), ya que el resto del panel, cuatro jueces, calificó su rendimiento como muy pobre. Consecuentemente, la media intercuartílica es una calificación más adecuada ($\bar{X}_{IC} = 4.5$). La mediana proporciona un valor aún más bajo ($Mdn = 3.5$), ya que descarta aún más información que la media intercuartílica.

Panel de siete jueces

Tras ordenar las puntuaciones en sentido ascendente, se eliminan las dos más extremas (primera y séptima), a la suma de las tres puntuaciones centrales (tercera, cuarta y quinta), se le adiciona la suma de la segunda y sexta puntuación ponderada por un cuarto (0.25) y el resultado es dividido entre 3.5 ($n/2 = 7/2 = 3.5$).

$$n = 7$$

$k = \lfloor n/4 \rfloor = \lfloor 7/4 \rfloor = \lfloor 1.75 \rfloor = 1$. Se quita un caso a cada extremo.

$$\begin{aligned} \bar{X}_{IC} &= \frac{\sum_{i=k+2}^{n-\lfloor \frac{n}{4} \rfloor} x_{(i)} + \left(\frac{\frac{n}{2} - (n - 2k - 2)}{2} \right) (x_{(k+3)} + x_{(n-\lfloor \frac{n}{4} \rfloor + 1)})}{\frac{n}{2}} \\ &= \frac{\sum_{i=1+2}^{7-\lfloor 1.75 \rfloor} x_{(i)} + \left(\frac{3.5 - (7 - 2 \times 1 - 2)}{2} \right) (x_{(1+3)} + x_{(7-\lfloor 1.75 \rfloor + 1)})}{3.5} \\ &= \frac{\sum_{i=3}^5 x_{(i)} + 0.25 \times (x_{(4)} + x_{(6)})}{3.5} \end{aligned}$$

Por ejemplo, un panel de siete jueces dio a un competidor las siguientes calificaciones: 3, 9, 8, 9, 7, 10 y 8. Calcule su puntuación promedio a través de la media intercuartílica (\bar{X}_{IC}) y compárela con la media aritmética (\bar{X}) y la mediana (Mdn).

Se inicia ordenando los datos para poder eliminar los dos valores más extremos e identificar los tres valores centrales retenidos completos y los dos valores retenidos parcialmente con los que se calcula la media intercuartílica (Tabla 7).

Tabla 7

Secuencia de los siete datos muestrales ordenadas en sentido ascendente

$x_{(1)}$	$x_{(2)}$	$x_{(3)}$	$x_{(4)}$	$x_{(5)}$	$x_{(6)}$	$x_{(7)}$
3	7	8	8	9	9	10

Nota. Se tachan los dos datos eliminados en el cálculo de la media intercuartílica. Los dos casos usados parcialmente se ponen en itálica y los tres casos usados completos en negrita.

Media intercuartílica

$$\bar{X}_{IC} = \frac{\sum_{i=3}^5 x_{(i)} + 0.25(x_{(4)} + x_{(6)})}{3.5} = \frac{8 + 8 + 9 + 0.25 \times (7 + 9)}{3.5} = \frac{29}{3.5} = 8.29$$

Media aritmética

$$\bar{X} = \frac{\sum_{i=1}^n x_i}{n} = \frac{\sum_{i=1}^7 x_i}{7} = \frac{3 + 7 + 8 + 8 + 9 + 9 + 10}{7} = \frac{54}{7} = 7.71$$

Mediana o valor central

$$Mdn = x_{(4)} = 8$$

La media aritmética arroja una puntuación más baja y probablemente menos adecuada ($\bar{X} = 7.71$) que la media intercuartílica ($\bar{X}_{IC} = 8.29$), ya que está más afectada por la puntuación muy baja dada por uno de los jueces y alejada de los seis restantes jueces. La mediana ($Mdn = 8$) da un valor ligeramente menor que la mediana intercuartílica.

Panel de ocho jueces

Tras ordenar las puntuaciones en sentido ascendente, se eliminan las dos más extremas de cada polo (primera y segunda en el polo inferior y séptima y octava en el polo superior) y se calcula el promedio con las cuatro puntuaciones centrales (de la segunda a la sexta), resultando la media intercuartílica. En esta situación, el tamaño muestral es múltiplo de cuatro.

$$n = 8$$

$$k = n/4 = 8/4 = 2. \text{ Se quita dos casos a cada extremo.}$$

$$\bar{X}_{IC} = \frac{\sum_{i=k+1}^{n-k} x(i)}{\frac{n}{2}} = \frac{\sum_{i=2+1}^{8-2} x(i)}{\frac{8}{2}} = \frac{\sum_{i=3}^6 x(i)}{4} = \frac{x(3) + x(4) + x(5) + x(6)}{4}$$

Por ejemplo, ocho jueces dieron a un competidor las siguientes calificaciones: 6, 8, 7, 9, 10, 4, 6 y 8. Calcule su puntuación promedio a través de la media intercuartílica (\bar{X}_{IC}) y compárela con la media aritmética (\bar{X}) y la mediana (Mdn).

Se inicia ordenando los datos para eliminar los dos valores en cada extremo y así poder calcular la media intercuartílica (Tabla 8).

Tabla 8

Secuencia de los ocho datos muestrales ordenadas en sentido ascendente

$x(1)$	$x(2)$	$x(3)$	$x(4)$	$x(5)$	$x(6)$	$x(7)$	$x(8)$
4	6	6	7	8	8	9	10

Nota. Se tachan los cuatro datos eliminados en el cálculo de la media intercuartílica y se ponen en negrita los cuatro casos usados completos.

Media intercuartílica

$$\bar{X}_{IC} = \frac{x(3) + x(4) + x(5) + x(6)}{4} = \frac{6 + 7 + 8 + 8}{4} = \frac{29}{4} = 7.25$$

Media aritmética

$$\bar{X} = \frac{\sum_{i=1}^n x_i}{n} = \frac{\sum_{i=1}^8 x_i}{8} = \frac{4 + 6 + 6 + 7 + 8 + 8 + 9 + 10}{8} = \frac{58}{8} = 7.25$$

Mediana o promedio de los dos valores centrales

$$Mdn = \frac{x_{(4)} + x_{(5)}}{2} = \frac{7 + 8}{2} = \frac{15}{2} = 7.5$$

En este último ejemplo, la media aritmética e intercuartílica coinciden en 7 debido a la simetría de las puntuaciones. La mediana arroja un valor ligeramente más alto de 7.5 que el promedio de los dos valores centrales.

Veamos un caso más extremo con 10 puntuaciones que presentan una distribución uniforme del 1 al 10. Estas calificaciones reflejarían una total falta de criterio o total arbitrariedad en la evaluación. En esta situación, la media aritmética, la media intercuartílica y la mediana coincidirían en 5.5, porque hay simetría perfecta.

$$\bar{X}_{IC} = \frac{4 + 5 + 6 + 7}{5} + 0.2 \times \frac{3 + 8}{2} = 5.5$$

$$\bar{X} = \frac{1 + 2 + 3 + 4 + 5 + 6 + 7 + 8 + 9 + 10}{10} = \frac{55}{10} = 5.5$$

$$Mdn = \frac{x_{(5)} + x_{(6)}}{2} = \frac{5 + 6}{2} = \frac{11}{2} = 5.5$$

Un caso ideal de justicia, con una distribución en la que media, mediana y moda coincidan, con simetría y varianza reducida, la media aritmética y la intercuartílica también coincidirían, nuevamente, porque hay simetría. Por ejemplo, si las puntuaciones son 8, 8, 9, 9, 9, 9, 10 y 10, tanto la media aritmética como la intercuartílica resultan 9, al igual que la mediana.

$$\bar{X}_{IC} = \frac{9 + 9 + 9 + 9}{4} = 9$$

$$\bar{X} = \frac{8 + 8 + 9 + 9 + 9 + 9 + 10 + 10}{10} = \frac{72}{8} = 9$$

$$Mdn = \frac{x_{(4)} + x_{(5)}}{2} = \frac{9 + 9}{2} = 9$$

Una distribución constante por unanimidad en las puntuaciones también arrojaría los mismos valores para ambas medias y estas coincidirían con la mediana. La asimetría con una o dos puntuaciones muy desviadas en una cola es la que marca la diferencia entre la media aritmética y la intercuartílica.

Discusión

Si la distribución de las puntuaciones se aleja del modelo de distribución normal por una polarización simétrica, con un engrosamiento o alargamiento simétrico de las colas, la diferencia entre la media aritmética y la media intercuartílica va a ser mínima, como se vio en el ejemplo del panel integrado por cinco evaluadores. La mediana es la que puede diferir más, ya que ignora mucha información. Esta situación de polarización refleja una división de criterios entre los evaluadores que probablemente responda a visiones o paradigmas diferenciales en la disciplina, por lo que los conceptos de parcialidad e injusticia no aplicarían a esta situación. Consecuentemente, esta situación no requiere una corrección del promedio debido a evaluaciones sesgadas.

Una distribución con excesiva variabilidad y colas alargadas, que implica leptocurtosis, refleja una situación de criterios ambiguos en la disciplina o jueces inexpertos, como se vio en los ejemplos de paneles conformados por 8 y 10 jueces. En esta situación, los criterios de parcialidad e injusticia para el evaluado como caso singular no aplicarían claramente. La injusticia sería general para todos los evaluados. La distribución Cauchy se asemeja a esta situación. Se trata de una distribución simétrica, unimodal, con colas muy pesadas y una media poblacional o esperanza matemática indeterminada. Su parámetro de tendencia central es la mediana. Este parámetro se puede estimar por la mediana muestral o la media truncada muestral, pero el recorte debe ser mucho mayor que el de la media intercuartílica (25% a cada cola). Se sugiere un recorte de al menos el 38% a cada cola, para lograr un estimador insesgado, más eficiente que la mediana muestral y de cálculo sencillo (Bloch, 1966). En sí, la mediana es una media truncada al valor más próximo posible al 50% (Wilcox, 2017).

En general, las distribuciones simétricas unimodales no van a generar una gran diferencia entre ambas medias (Bai, Kealy, & Holden, 2020). En caso de aproximarse a la distribución normal, como es el caso de los dos primeros ejemplos de este artículo, la situación corresponde a una evaluación con un criterio claro (media, mediana y moda coinciden) y una variabilidad con máxima entropía o variabilidad azarosa máxima (Aguinis & Branstetter, 2007; Taavitsainen & Vanhanen, 2017).



La diferencia entre ambas medias va a surgir con distribuciones con asimetría, especialmente leptocurtosis asimétrica (Collins, Beyene, Tedla, Mesfin, & Diro, 2018; Hu et al., 2019). Estas distribuciones corresponden a situaciones en las que un juez o una proporción pequeña de jueces se alejan claramente de los demás por algún motivo. Este motivo probablemente sea la parcialidad a favor o en contra del evaluado. Aquí la media intercuartílica va a arrojar una puntuación más adecuada no sólo a la media aritmética, que se ve muy influenciada por los casos atípicos, sino también a la mediana, ya que esta última desestima mucha información de los datos en su cálculo. Como anteriormente se la definió es una media truncada al máximo posible, dejando el valor central en caso de un número impar de datos y los dos valores centrales en caso de un número par (Wilcox, 2017). Ante una variabilidad máxima y clara falta de criterio la mediana sería una estimación más justa de la ejecución del evaluado (Shapoval et al., 2020). No obstante, éste sería un escenario raro en competencias o concursos que acuden a paneles de jueces expertos (Zhu, 2018). Sí podría darse en disciplinas científicas incipientes sin paradigmas desarrollados, próximas a la pseudociencia (Brown & Ryland, 2019).

Desde el punto de vista de la imparcialidad, la distribución ideal para situaciones de evaluación sería una distribución platicúrtica (con reducida variabilidad) en la que media, mediana y moda coinciden (simétrica). Una distribución simétrica y mesocúrtica, como la normal, también reflejaría una evaluación sin sesgo. En esta situación la media aritmética y la media intercuartílica van a arrojar el mismo resultado. La parcialidad en la evaluación se corresponde a una distribución asimétrica con una cola muy alargada. La media intercuartílica ante estas distribuciones es una medida de tendencia central (promedio) más adecuada que la media aritmética y la mediana, ya que a la primera le afectan muchos los valores atípicos y la segunda ignora demasiada información. La falta de criterio en la evaluación corresponde a una distribución con excesiva variabilidad y simétrica. Ante esta distribución, la mediana resulta mejor estimador que las medias, como el caso de la distribución Cauchy. No obstante, si el rango (diferencia entre el valor mínimo y el máximo) es pequeño, los datos son discretos (enteros) y la muestra es simétrica, entonces la mediana la media aritmética y media intercuartílica proporcionarán el mismo resultado. Cabe remarcar que el concepto de injusticia no aplicaría para un evaluado concreto. En todo caso, lo sería para todos los



evaluados. La evaluación no es justa, sino arbitraria para todos los evaluados (Brown & Ryland, 2019; Patton, 2018).

Como limitaciones del presente estudio cabe señalar que sólo se proporcionan ejemplos sin estimar la eficacia relativa ni el sesgo de los estadísticos (media aritmética, media intercuartílica y mediana) simulando un gran número de muestras extraídas de distintas distribuciones aplicables a la situación de evaluaciones con paneles pequeños de jueces (modelos para justicia, parcialidad y arbitrariedad). El objetivo del artículo se limita a presentar las fórmulas analíticas de la media intercuartílica y ejemplos de su cálculo, así como su contexto y utilidad para fomentar su conocimiento y aplicación.

Conclusiones

La media intercuartílica resulta una buena opción para equilibrar las puntuaciones dadas por varios evaluadores, ya que es una medida robusta e insensible a los casos más extremos, como la mediana, pero usa más información para su cálculo que esta última medida de posición, al promediar ponderadamente los valores en el rango intercuartílico. Además, como las demás medias, es más eficiente o presenta menor error que la mediana. Consecuentemente, esta estadística puede recomendarse para promediar las puntuaciones de varios evaluadores cuando hay quejas de parcialidad o se desea impedir la parcialidad y obtener un resultado más ajustado al rendimiento o ejecución del evaluado.

Se sugiere plantear estudios metodológicos de simulación generando un gran número de muestras (1000 o más) extraídas de distribuciones conocidas o especificadas (al menos tres para un modelo teórico de justicia, uno de parcialidad y otro de arbitrariedad) aplicables a las puntuaciones (en una escala discreta de 1 al 10) dadas por k jueces (de 3 a 8) para comparar la eficacia relativa y el sesgo de la media aritmética, media intercuartílica y mediana. Asimismo, estudiar el efecto de satisfacción y justicia entre los evaluados al usar estos tres estadísticos para valorar su ejecución a partir de las puntuaciones dadas por k jueces (de 3 a 8).

Referencias

- Aguinis, H., & Branstetter, S. A. (2007). Teaching the concept of the sampling distribution of the mean. *Journal of Management Education*, 31(4), 467–483.
<https://doi.org/10.1177/1052562906290211>
- Anscombe, F. J., & Glynn, W. J. (1983). Distribution of the kurtosis statistic b_2 for normal samples. *Biometrika*, 70(1), 227–234. <https://doi.org/10.1093/biomet/70.1.227>
- Arulmozhi, G., & Muthulakshmi, S. (2009). *Statistics for management* (2^a ed.). New Delhi: Tata McGraw-Hill Education.
- Awoga, O. (2020). London Interbank Offered Rate (LIBOR) transition – matters arising. *Social Science Research Network*, 3740806. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3740806>
- Bai, Y. B., Kealy, A., & Holden, L. (2020). Evaluation and correction of smartphone-based fine time range measurements. *International Journal of Image and Data Fusion*.
<https://doi.org/10.1080/19479832.2020.1853614>
- Bloch, D. (1966). A note on the estimation of the location parameter of the Cauchy distribution. *Journal of the American Statistical Association*, 61(315), 852–855,
<https://doi.org/10.1080/01621459.1966.10480912>
- Brown, T., & Ryland, H. (2019). Recruitment to psychiatry: a global problem. *BJPsych International*, 16(1), 1–3. <https://doi.org/10.1192/bji.2017.29>
- Clark, C. E. (1962). The PERT model for the distribution of an activity time. *Operations Research*, 10(3), 405–406. <https://doi.org/10.1287/opre.10.3.405>
- Collins, D., Beyene, D., Tedla, Y., Mesfin, H., & Diro, E. (2018). Can patients afford the cost of treatment for multidrug-resistant tuberculosis in Ethiopia? *The International Journal of Tuberculosis and Lung Disease*, 22(8), 905–911. <https://doi.org/10.5588/ijtld.17.0837>
- D’Agostino, R. B. (1970). Transformation to normality of the null distribution of g_1 . *Biometrika*. 57(3), 679–681. <https://doi.org/10.1093/biomet/57.3.679>
- D’Agostino, R. B., Belanger, A., & D’Agostino, Jr. R. B. (1990). A suggestion for using powerful and informative tests of normality. *The American Statistician*, 44(4), 316–321.
<https://doi.org/10.1080/00031305.1990.10475751>

- Field, A. P., & Wilcox, R. R. (2017). Robust statistical methods: A primer for clinical psychology and experimental psychopathology researchers. *Behaviour Research and Therapy*, 98, 19–38. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2017.05.013>
- Hu, W., Barthelmie, R. J., Letson, F., & Pryor, S. C. (2019). A new seismic-based monitoring approach for wind turbines. *Wind Energy*, 22(4), 473–486. <https://doi.org/10.1002/we.2300>
- Patton, M. Q. (2018). Evaluation science. *American Journal of Evaluation*, 39(2), 183–200. <https://doi.org/10.1177/1098214018763121>
- Peterson, P. S. (2012). Lessons from LIBOR. *Farmdoc Daily*, 2, 149. Disponible en <https://farmdocdaily.illinois.edu/2012/08/lessons-from-libor.html>
- Rayat, C. S. (2018). Normal curve and sampling distribution. In *Statistical methods in medical research* (pp. 81–84). Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-0827-7_10
- Royston, J. P. (1992). Approximating the Shapiro-Wilk W-test for non-normality. *Statistics and Computing*, 2, 117–119. <https://doi.org/10.1007/BF01891203>
- Sackey, S., & Kim, B. S. (2019). Schedule risk analysis using a proposed modified variance and mean of the original program evaluation and review technique model. *KSCE Journal of Civil Engineering*, 23, 1484–1492. <https://doi.org/10.1007/s12205-019-1826-z>
- Shapoval, A., LeMouël, J. L., Courtillot, V., & Shnirman, M. (2020). Influence of very large spatial heterogeneity on estimates of sea-level trends. *Applied Mathematics and Computation*, 386, 125485. <https://doi.org/10.1016/j.amc.2020.125485>
- Taavitsainen, A., & Vanhanen, R. (2017). On the maximum entropy distributions of inherently positive nuclear data. *Nuclear Instruments and Methods in Physics Research Section A: Accelerators, Spectrometers, Detectors and Associated Equipment*, 854, 156–162. <https://doi.org/10.1016/j.nima.2016.11.061>
- Wilcox, R. R. (2017). *Introduction to robust estimation and hypothesis testing* (4. ed). Burlington, MA: Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-804733-0.00010-X>
- Wilcox, R. R., & Rousselet, G. A. (2018). A guide to robust statistical methods in neuroscience. *Current Protocols in Neuroscience*, 82(1), 8.42.1–8.42.30. <https://doi.org/10.1002/cpns.41>



Zhu, J. M. (2018). *Figure skating scores: prediction and assessing bias*. [Bachelor's thesis].

Cambridge, MA: Harvard Library. <http://nrs.harvard.edu/urn-3:HUL.InstRepos:39011778>



Adversidades que afrontaron estudiantes de educación superior en la educación virtual como medida por contingencia sanitaria: COVID-19

Viviana Joseline Ramos Gutiérrez²

Reyna Blanca Guadalupe Martínez Palomares³

Francisca Elizabeth Pérez Tovar^{4}*

Resumen

La UNESCO & IESLAC (2020) registran que para el día 20 de abril de 2020 se estimó que el cierre de escuelas impactó a 1,575,270,054 estudiantes en el mundo. Ante la situación se planteó el objetivo de conocer las dificultades a las que se enfrentaron alumnos inscritos en nivel Licenciatura, en un programa educativo del área de las Ciencias Sociales en una Universidad Pública al seguir el Plan Académico mediante el uso de las tecnologías, implementado como resultado de la contingencia sanitaria por COVID-19. Se trata de una investigación de tipo cuantitativa en donde se aplicaron 188 encuestas, en un periodo del 7 de julio al 31 de agosto de 2020. Las secciones que componen el instrumento son; semestre inscrito durante la contingencia 2020-1, manejo y uso de las tecnologías, apertura y flexibilidad, habilidades y conocimiento. La percepción de los encuestados al conocimiento y habilidades de aprendizaje es menor en las clases vía remota en relación a las que se recibían de manera presencial. No todos los estudiantes cuentan con las condiciones necesarias para seguir trabajando en la nueva modalidad, por lo que, es necesario trabajar en el desarrollo de planes de apoyo y adecuaciones en los programas educativos, así como flexibilidad y empatía para reforzar el proceso de enseñanza-aprendizaje en forma virtual.

² Unidad Académica de Trabajo Social y Ciencias para el Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. a2171080209@alumnos.uat.edu.mx

³ Unidad Académica de Trabajo Social y Ciencias para el Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. a217302025@alumnos.uat.edu.mx

⁴ Unidad Académica de Trabajo Social y Ciencias para el Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. fraperez@docentes.uat.edu.mx *Autor de correspondencia.



Palabras clave: Adversidades, Estudiantes, COVID-19, Educación en línea/virtual, Aprendizaje.

Durante la contingencia por COVID-19 fue necesario que los diversos niveles educativos en México implementaran un plan de aprendizaje en línea, sin embargo, en los últimos meses los medios de comunicación indicaban que el sistema educativo en México no se encuentra preparado para atender la contingencia, al hablar en específico del plan implementado por la SEP “aprende en casa” el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad & la Educación IISUE (2020) señala que éste no contempla la diversidad de la población estudiantil, sus necesidades y carencias, puesto que en muchos hogares, en especial aquellos que se encuentran en zonas marginadas no cuentan con los recursos tecnológicos necesarios y espacios adecuados que permitan la concentración de los alumnos ante el cumulo de actividades que tienen que realizar.

En lo que respecta a la educación superior en México y en el mundo la situación no parece ser distinta, IISUE (2020) afirma:

En diversos países, los estudiantes se han movilizad para resistir la transición digital... Los alumnos de la Universidad de Chile y de la Universidad de San Sebastián (privada), realizaron huelgas en línea. Además, en el Reino Unido, más de 200,000 estudiantes firmaron una petición exigiendo reembolsos de sus pagos de matrícula, señalando que la instrucción por internet no era por lo que habían pagado. (p.77)

La equidad en la educación superior sigue siendo un reto, las situaciones antes descritas son similares a lo que ocurre en México en el sector educativo superior (IISUE, 2020).

El resultado de un Plan de Aprendizaje en Línea está sujeto a diversos agentes que intervienen en el proceso y deben de ser considerados. Sin embargo, dado el amplio campo de investigación que se despliega, se justifica la necesidad de conocer la realidad por la que atraviesan los alumnos inscritos en programa educativo a nivel licenciatura al seguir el proceso de aprendizaje en línea.**Marco Referencial**

Actualmente, ante la nueva realidad, el nuevo modelo de educación virtual es una forma de seguir en contacto por medio de las TIC, en donde a base de la red, se transporta a plataformas



digitales para seguir aprendiendo desde casa o en el lugar donde se encuentre el maestro o el estudiante. Dicho paradigma, proporciona la adquisición de habilidades y destrezas para las dos partes que participan en él. La interacción, comunicación, actividades y contenidos se llevan a cabo como si se estuviera en el aula.

Clases en Línea

“Las clases online son cursos que se realizan de forma no presencial a través de un dispositivo con conexión a Internet, esto es, que requieren de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)” (educaweb, s.f., p.1).

Las comunicaciones se pueden realizar de forma síncrona o asíncrona; lo más habitual es que sean asíncronas, facilitando así los ritmos de trabajo y los horarios de todos los estudiantes. Aun así, en algunos casos existen conexiones síncronas para realizar algún debate o conferencia, por ejemplo. Las formas de comunicación también pueden ser diversas, como chats, foros o mensajería privada (Educaweb, s.f., p.1).

Las clases en línea son consideradas como cursos en los cuales no es necesario asistir a la escuela; basta con contar con un dispositivo digital para acceder a internet, y así, llevar a cabo las clases. Estos cursos, pueden facilitar que los alumnos ingresen a la hora que más se les adecue o bien, establecer una hora y día para así tomar las clases. Los cursos, no solamente pueden ser comunicados de dicha manera, sino que pueden ser a través de textos escritos en chats, mediante foros, entre otras metodologías; todo depende de la plataforma que se esté utilizando.

Aprendizajes Esperados de las Clases en Línea

“Aprendizaje esperado es el elemento que define lo que se espera que logren los alumnos, expresado en forma concreta, precisa y visualizable” (Bécalos, Formando Formadores & Tecnológico de Monterrey, s.f., p.2).

La educación en línea requiere de un gran trabajo previo de diseño instruccional de los contenidos, realizado por un equipo de expertos en las áreas disciplinares, como: pedagogos, psicólogos educativos, especialistas en software, diseñadores interactivos y gráficos, entre otros; quienes conjuntan sus conocimientos para lograr que una



experiencia educativa en línea sea realmente significativa para los estudiantes.
(Rendón, 2020, p.1)

Los aprendizajes que se espera obtengan los alumnos deben de estar bien definidos en cada asignatura para facilitar su logro y evaluación, para que los aprendizajes sean realmente significativos debe de hacerse uso de distintos recursos tecnológicos, trabajo en equipo y adecuación de los contenidos a la enseñanza mediada por la tecnología.

Respecto a la evaluación en el entorno virtual, Barruecos (como se citó en Rendón, 2020) afirma:

Al igual que en las clases presenciales, debe basarse, pedagógicamente, en cuáles son los resultados de aprendizaje esperados (que deben tener claros los docentes y los estudiantes), y en congruencia con éstos, previamente haber diseñado y hecho las actividades que permitirán desarrollarlos. (p.1)

Las competencias esperadas se pueden evaluar por rubricas de trabajo (ensayos, resúmenes o proyectos), exámenes, intervenciones en debates, participación en equipo o mediante una autoevaluación de los alumnos (Rendón, 2020).

Una correcta planeación de los aprendizajes en línea es esencial, aunque existen otros factores que se escapan de las manos de los alumnos y pueden afectar su aprendizaje, si bien esto ocurre también en clases presenciales, en medio de la pandemia por COVID-19 algunos problemas han resaltado por su impacto, dentro del análisis elaborado por Didou y aportaciones de lectores del Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. se resaltan los problemas relacionados a los roles en el hogar, desigualdad de género, falta de acceso a herramientas tecnológicas o poco dominio sobre éstas, situaciones que impactan tanto a docentes como alumnos (Didou, 2020).

Beneficios e Inconvenientes de las Clases en Línea

Existen diferentes posiciones respecto al impacto que tiene la educación online. En el estudio elaborado por Echevarría, Monroy, Palacios, Loría & Gallardo en 2010, en donde evaluaron a 860 alumnos antes de ingresar y al finalizar el curso en línea “Prevención, diagnóstico y tratamiento de la influenza A H1N1” los resultados mostraron que 646 alumnos elevaron sus



calificaciones, 122 bajaron y 88 se mantuvieron sin cambio por lo que contribuye a su postura sobre que las estrategias educativas en línea producen resultados favorables.

Echevarría et.al., (2010) afirman:

A diferencia del aprendizaje a distancia tradicional, como puede ser la universidad a distancia (el alumno aprende por sí solo mediante libros y dispone de un profesor para dudas), se aprovechan todos los recursos que ofrece la informática e internet para proporcionar al alumno una gran cantidad de herramientas didácticas que hacen que el curso sea más dinámico, fácil de seguir e intuitivo (p.385).

El Profesor Antonio Cabrales defiende que la educación online puede dar mejores resultados que la presencial, aunque señala que para que esto sea posible es necesario que el alumno este más comprometido y sea más disciplinado. Por otro lado, hay autores como los profesores Joshua Goodman, Amanda Pallais, Julia Melkers y Susanne Loeb, que argumentan que la educación presencial da mejores resultados en especial en el caso de los alumnos con menor rendimiento académico pues necesitan un refuerzo personal. Ante dichos argumentos resaltan los razonamientos de la Profesora Sisko Mälinen y el Profesor Chaudan donde hacen alusión a la importancia que tienen en el aprendizaje en línea el grado de involucramiento de los profesores en el uso de las herramientas digitales, el uso de metodologías adecuadas y dinámicas, su interacción y comunicación con los alumnos, así como la calidad de las plataformas (Sanz, Sáinz & Capilla, 2020).

El sitio educaweb (s.f.) encuentra como ventajas de las clases en línea la fácil comunicación entre los actores educativos docentes y alumnos, la diversidad de recursos multimedia, actividades de aprendizaje, formas de aprender y el aprendizaje de competencias tecnológicas no relacionadas directamente con el curso además de la facilidad de estudiar en cualquier sitio a cualquier hora. Por otro lado, enlista una serie de desventajas tales como la necesidad de una buena conexión a internet, el requisito de competencias tecnológicas previas de los estudiantes, el riesgo de que no se aproveche al máximo la información si las tareas y objetivos de aprendizaje no están bien descritos, y el elevado grado de implicación que se requiere por parte de los estudiantes.



Marco Teórico

Son diversas las teorías del aprendizaje que se encargan de describir el complejo proceso de adquisición de conocimientos.

Respecto a la definición del proceso de aprendizaje, Zapata (2015) afirma:

El aprendizaje es el proceso o conjunto de procesos a través del cual o de los cuales, se adquieren o se modifican ideas, habilidades, destrezas, conductas o valores, como resultado o con el concurso del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento o la observación. (p.73)

El aprendizaje se caracteriza por atribuir significado al conocimiento, hacerlo operativo en contextos nuevos y complejos. Permite su representación y transmisión a través del lenguaje oral, escrito, mediante señas u de otras formas (Zapata, 2015).

Dentro de los modelos educativos que son aplicables en las clases en línea se destacan el constructivismo y socioconstructivismo.

Los postulados constructivistas según García & Fabila (2011) son:

El aprendizaje es un proceso interno basado principalmente en las capacidades y el desarrollo cognitivos del sujeto, para quien la intención de aprender está en función de la relevancia y significatividad de lo que percibe; el punto de partida del aprendizaje son los conocimientos previos; y el aprendizaje es una reconstrucción de saberes culturales que se facilita por la mediación e interacción con otros. (p.9)

“En el modelo constructivista el profesor debe ser un promotor de actividades permitiendo que el alumno explore y resuelva problemas, involucrando herramientas tecnológicas en contextos enriquecidos; el rol fundamental del profesor es de ser un modelo y guía a seguir” (Valdez, 2012, p.9).

En cualquier modelo educativo, pero mayormente en la modalidad virtual, el docente tiene como una de sus tareas principales estimular la motivación y participación activa de los estudiantes y aumentar el significado potencial de los materiales académicos, lo que implica impulsar una serie de mecanismos que permitan que el alumno asuma el rol de constructor de su conocimiento. (García & Fabila, 2011, pp.9-10)

Por otro lado, se encuentra el socioconstructivismo, al respecto Valdez (2012) afirma:



Esta corriente considera el aprendizaje como un proceso personal de construcción de nuevos conocimientos a partir de los saberes previos (actividad instrumental), pero inseparable de la situación en la que se produce. El aprendizaje es un proceso que está íntimamente relacionado con la sociedad. (p.9)

Es decir, el aprendizaje se da gracias a la interacción social, la esencia del modelo radica en la colaboración para la construcción del conocimiento.

García & Fabila (2011) resaltan la aportación de Calero, quien manifiesta que la concepción constructivista en especial la socioculturalista hace énfasis en la necesidad de espacios educativos adecuados a las necesidades e intereses y colaboración para el logro de los resultados esperados del proceso cognoscitivo. Ambos aspectos son esenciales para el funcionamiento de la educación en línea.

Valdez (2012) sostiene que el rol del profesor en el socioconstructivismo es el de guía y facilitador de saberes, cuya participación va disminuyendo conforme avanza el proceso, lo cual puede desencadenar situaciones críticas y frustración, por ello es necesario que los temas y propósitos de las clases se encuentren bien definidos. Las Tecnologías de la Información y Comunicación son medios que se fundamentan en el trabajo colaborativo.

Ante las dos teorías mencionadas anteriormente, Valdez (2012) afirma:

Por sus características el socio constructivismo es la teoría educativa cuyos postulados facilitan el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación tanto en la modalidad presencial, como en línea y a distancia. Esta teoría facilita la interacción social y el trabajo en grupo que se requiere para generar conocimiento y aprendizaje en un ambiente educativo mediado por la tecnología. (p.12)

Sin embargo, existe una teoría contemporánea que emerge en un medio digitalizado y permeado por la tecnología para explicar precisamente como se da el aprendizaje en ese ambiente.

La teoría recibe el nombre de Conectivismo, definido por Siemens en el año 2004 como una teoría del aprendizaje para la era digital (Gutiérrez, 2012).

Siemens (como se citó en Gutiérrez, 2012) indica que “algunas teorías tradicionales del aprendizaje, tales como el Conductismo, Cognitivismo, y Constructivismo, tienen



limitaciones porque estas teorías fueron desarrolladas en un tiempo cuando la tecnología no había tenido impacto en el aprendizaje al nivel que hoy lo hace” (p.114).

El conectivismo se basa en la premisa de que aprendemos haciendo conexiones con otras personas, conceptos e ideas. Esas conexiones pueden ser de diversos tipos: de tipo social, «cara a cara», o tecnológicas. Como el conocimiento es una red y se construye como tal, el aprendizaje se basa en nuestra capacidad para formar esas conexiones y construir dichas redes. (Czerwonogora, 2014, p.1)

Downes (como se citó en Czerwonogora, 2014) afirma “El conectivismo propone la tesis de que el conocimiento está distribuido en una red de conexiones y por tanto consiste en la capacidad para construir y atravesar esas redes” (p.240).

Es innegable que la teoría tiene similitudes con otras perspectivas como las propuestas por Vigotsky y Engeström en cuanto al impacto del contexto social y cultural en el aprendizaje, así mismo se relaciona con la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura respecto a que el aprendizaje se da a través del contacto con su entorno. Mantiene una relación con el cognitivismo y constructivismo sobre la concepción del conocimiento, sin embargo el conectivismo no acepta la transferencia o construcción del conocimiento, para el conectivismo el aprendizaje se da por asociación de conocimientos a través de redes, de una manera natural parecido al crecimiento y desarrollo personal en sociedad, dejando en un segundo plano el concepto de transferencia del cognitivismo y rechaza el concepto de construcción del conocimiento (Czerwonogora, 2014).

Downes (como se citó en Czerwonogora, 2014) “caracteriza las redes exitosas como diversas, autónomas, abiertas y conectadas, y las prácticas que conducen a formar redes exitosas como modélicas y demostrativas (por parte del docente) y de práctica y reflexión (de parte de quien aprende)” (p.240).

Existen autores que critican y rechazan el conectivismo como una teoría del aprendizaje.

Verhagen (como se citó en Czerwonogora, 2014) afirma que:

El conectivismo no es tanto una teoría del aprendizaje sino una visión pedagógica de la educación con la aparente filosofía subyacente de que los aprendices necesitan, desde temprana edad, crear conexiones con el mundo que rodea la escuela para



desarrollar las habilidades sociales que les permitirán manejar su conocimiento en forma efectiva y eficiente en la sociedad de la información. (p.243)

Kop y Hill retoma el concepto de la discontinuidad de Kerr para recordar que las aplicaciones que se encuentran dentro de la web favorecen el aprendizaje de los jóvenes y lo potencian, sin embargo, en la actualidad existe una ruptura entre los alumnos y los docentes adultos que no tienen el conocimiento y contacto suficiente con las tecnologías (Czerwonogora, 2014). Posiblemente en un próximo periodo de tiempo dicha discontinuidad no se dará más, sin embargo, hoy representa un problema en la teoría, para aquellos docentes que quieran seguirla.

Por otro lado, Calvani señala dos aspectos importantes de la teoría, la primera consiste en que la propiedad de una entidad se convierte en la de otra y la segunda en que el conocimiento nunca es directo y que lo que sabemos del mundo es siempre una interpretación (Czerwonogora, 2014).

Más que una crítica, su argumento puede plantearse como el hecho de que aquel conocimiento que se encuentra en una red puede ser tomado e interpretado críticamente por cualquier otra persona que tenga acceso a ella.

El conectivismo “continúa jugando un importante papel en el desarrollo y emergencia de nuevas pedagogías en las que el control está cambiando del tutor a un aprendiz cada vez más autónomo” (Czerwonogora, 2014, p.244).

Si bien el constructivismo social resulta funcional para guiar el proceso de aprendizaje en línea, el conectivismo como teoría moderna y adecuada a la era digital aun con sus críticas, es más idónea cuando la brecha tecnológica entre alumno y docente no representa impedimento y ambos actores se encuentran comprometidos.

Metodología

Se llevó a cabo una investigación de tipo cuantitativa en donde se aplicaron 188 encuestas a alumnos inscritos del primero al noveno semestre en nivel Licenciatura, en un programa educativo del área de las Ciencias Sociales en una Universidad Pública, al seguir el Plan Académico mediante el uso de las Tecnologías, implementado como resultado de la



contingencia sanitaria por COVID-19. Se seleccionó una muestra no probabilística para la aplicación de una prueba piloto, posterior a ella se consultó con expertos si las variables eran las adecuadas, se concluyó que la estructura era idónea y se procedió a invitar a alumnos a que contestaran la encuesta, en un periodo del 7 de julio al 31 de agosto. Se hizo énfasis en precisar las dificultades y fortalezas en el aprendizaje a las que se han enfrentado los alumnos con relación al uso de las tecnologías para el aprendizaje en línea, conocer el impacto de la flexibilidad docente en el proceso de aprendizaje en línea de los estudiantes, e identificar la percepción de los estudiantes acerca de las habilidades y conocimientos adquiridos al término del Plan Académico Virtual.

Resultados

Tabla 1. Semestre Cursado durante la Contingencia 2020-1.

Distribución de Frecuencias					
Variable (X)	Frecuencia Absoluta (F.i)	Frecuencia Absoluta Acumulada (F.a)	Frecuencia Relativa (ni)	Frecuencia Relativa Acumulada (Ni)	Frecuencia Porcentual (%)
Sexto	73	73	0.388	0.38	38.82%
Cuarto	53	126	0.281	0.67	28.19%
Noveno	17	143	0.090	0.76	9.04%
Octavo	15	158	0.079	0.84	7.97%
Tercer	14	172	0.074	0.91	7.44%
Quinto	14	182	0.074	0.96	7.44%
Primer	1	187	0.005	0.99	0.53%
Séptimo	1	188	0.005	1	0.53%
$\Sigma f N)$	188	-	1	-	100%

Se identificó que las encuestas fueron respondidas en su mayoría por alumnos de sexto semestre con el 38.8%, seguido por cuarto semestre con el 28.2% y en menor medida por los



semestres de noveno 9%, octavo 8%, quinto y tercero con 7.4%, primero y séptimo con 0.5 %.

Tabla 2. Manejo y Uso de las Tecnologías

Distribución de Frecuencias					
1.-Conocimiento previo del uso de las plataformas virtuales					
Variable (X)	Frecuencia Absoluta (Fi)	Frecuencia Absoluta Acumulada (Fa)	Frecuencia Relativa (ni)	Frecuencia Relativa Acumulada (Ni)	Frecuencia Porcentual (%)
No tenía conocimiento previo	113	113	0.601	0.60	60.10%
Si tenía conocimiento previo	75	188	0.398	1	39.89%
Σf	188	-	1	-	100%
2.- Dispositivos digitales para responder al seguimiento del plan académico tecnológico					
Si contó con un dispositivo digital	157	157	0.835	0.83	83.51%
No contó con un dispositivo digital	31	188	0.164	1	16.48%
Σf	188	-	1	-	100%
3.-Dificultades en el uso de las plataformas o medios de comunicación asignados					
Tuvo dificultades	120	120	0.638	0.63	63.82%
No tuvo dificultades	68	188	0.361	1	36.17%
Σf	188	-	1	-	100%
4.- Dificultades al momento de hacer los trabajos en la plataforma o medios de comunicación asignados					
Tuvo dificultades	115	115	0.611	0.61	61.17%



No tuvo dificultades	73	188	0.388	1	38.82%
Σf	188	-	1	-	100%
5.- Dificultades al momento de enviar los trabajos en la plataforma o medios de comunicación asignados					
Tuvo dificultades	111	111	0.590	0.59	59.04%
No tuvo dificultades	77	188	0.409	1	40.95%
Σf	188	-	1	-	100%
6.- Problemas con dispositivos digitales (celular, Tablet, computadora, etc.) que impidieran ejecutar las actividades					
Tuvo por lo menos un problema con sus dispositivos digitales	130	130	0.691	0.69	69.14%
No tuvo ningún problema con sus dispositivos digitales	58	188	0.308	1	30.85%
Σf	188	-	1	-	100%
Σf	188	-	1	-	100%

Respecto al manejo y uso de las tecnologías, más de la mitad de los alumnos (60.1%) no tenía conocimiento previo en el uso de plataformas digitales, es evidente la relación de la variable con el hecho de que el 63.8% de los alumnos tuvo dificultades en el uso de la plataforma o medios tecnológicos, el 61.2% tuvo dificultades al momento de realizar los trabajos en los medios tecnológicos y el 59% tuvo dificultades al momento de enviar los trabajos en los medios de comunicación asignados.

Se identificó que un porcentaje considerable de alumnos correspondiente al 16.5% de los encuestados no contó con un dispositivo digital para dar seguimiento al Plan Académico a través de medios digitales. Dicha situación es alarmante puesto que si los alumnos no tuvieron los medios tecnológicos para dar seguimiento al plan académico se encontraron en desventaja frente a aquellos que, si contaban con los recursos, habría que considerar las



decisiones tomadas por alumnos, docentes y administrativos en la medición del impacto de dicha situación en su aprendizaje. Además, casi un 70% de la población encuestada tuvo por lo menos un problema con sus dispositivos digitales (Teléfonos celulares, Tablets, Laptops, Computadora, entre otros) que les impidió realizar las actividades asignadas.

Tabla 3. Apertura y Flexibilidad distribución de Frecuencias

7.- Carga de Trabajo Académico					
Variable (X)	Frecuencia Absoluta (Fi)	Frecuencia Absoluta Acumulada (Fa)	Frecuencia Relativa (ni)	Frecuencia Relativa Acumulada (Ni)	Frecuencia Porcentual (%)
Alumnos que sintieron exceso de trabajo académico	157	157	0.835	0.83	83.510%
Alumnos que no sintieron exceso de trabajo académico	31	188	0.164	1	16.489%
Σf	188	-	1	-	100%
8.-Influencias en la carga de Trabajo Académico percibido por los alumnos					
Número de asignaturas.	86	86	0.457	0.45	45.74%
Responsabilidades familiares	44	130	0.234	0.69	23.40%
Ocupación laboral.	29	159	0.154	0.84	15.42%
Estado de ánimo o situaciones emocionales.	24	183	0.127	0.97	12.76%
Cuestiones de salud.	5	188	0.026	1	2.65%
Σf	188	-	1	-	100%
9.- Flexibilidad del docente ante contratiempos al momento de entregar trabajos					



Alumnos que percibieron flexibilidad de parte de los docentes	141	141	0.75	0.75	75%
Alumnos que no percibieron flexibilidad de parte de los docentes	47	188	0.25	1	25%
Σf	188	-	1	-	100%
10.- Comunicación con el docente para asimilar el conocimiento					
Alumnos que percibieron que la comunicación con el docente fue suficiente para asimilar el conocimiento	107	107	0.569	0.56	56.91%
Alumnos que percibieron que la comunicación con el docente no fue suficiente para asimilar el conocimiento	81	188	0.430	1	43.08%
Σf	188	-	1	-	100%

En cuanto aquellos aspectos relacionados a la apertura y flexibilidad docente, el 83.5% de los alumnos señaló haber sentido exceso de trabajo, mientras que el 16.5%, no lo consideró de esa manera.

Aquellos factores que influyeron en la percepción de los alumnos con respecto a la carga de trabajo académico fueron el número de asignaturas con el 45.7%, mientras que las responsabilidades familiares ocuparon un 23.4%, la ocupación laboral con un 15.4%, el estado de ánimo o situaciones emocionales con un 12.8% y como mínimo con 2.7%, el estado de salud.

Ante los factores obstaculizadores que se han identificado en las anteriores variables referidas a el manejo y uso de tecnologías y apertura y flexibilidad docente, se resalta la importancia



de la flexibilidad docente y comunicación entre los distintos actores educativos, sin embargo el 25% de los alumnos señaló que ante contratiempos al momento de entregar los trabajos los docentes no fueron flexibles, respecto a la comunicación, si bien la mayoría de los encuestados afirmó que la comunicación con sus docentes fue suficiente para asimilar los conocimientos, un porcentaje elevado correspondiente al 43.1% de los alumnos respondió que no fue suficiente.

Tabla 4. Habilidades y Conocimientos

Distribución de Frecuencias					
11.- Adquisición de habilidades					
Variable (X)	Frecuencia Absoluta (Fi)	Frecuencia Absoluta Acumulada (Fa)	Frecuencia Relativa (ni)	Frecuencia Relativa Acumulada (Ni)	Frecuencia Porcentual (%)
Alumnos que consideran que no adquirieron habilidades en la misma medida que si hubiera recibido clases presenciales.	151	151	0.803	0.80	80.31%
Alumnos que consideran que adquirieron habilidades en la misma medida que si hubiera recibido clases presenciales.	37	188	0.196	1	19.68%
Σf	188	-	1	-	100%
12.- Adquisición de conocimientos					
Alumnos que consideran que no adquirieron conocimientos en la misma medida que si hubiera recibido clases presenciales.	151	151	0.803	0.80	80.31%



Alumnos que consideran que adquirieron conocimientos en la misma medida que si hubiera recibido clases presenciales.	37	188	0.196	1	19.68%
Σf	188	-	1	-	100%
13.- Habilidades en el manejo de las TIC'S (Tecnologías de la Comunicación e Información) se desarrolladas a partir de la pandemia del COVID-19					
Alumnos que consideran que sus habilidades en el manejo de las TIC's se desarrollaron favorablemente a partir de la pandemia por COVID-19	112	112	0.595	0.59	59.57%
Alumnos que consideran que sus habilidades en el manejo de las TIC's no se desarrollaron a partir de la pandemia por COVID-19	76	188	0.404	1	40.42%
Σf	188	-	1	-	100%
14.- Cambio de expectativas referentes a las clases en línea					
Alumnos que cambiaron su percepción referente a las clases en línea	136	136	0.723	0.72	72.34%
Alumnos que no cambiaron su percepción referente a las clases en línea	52	188	0.276	1	27.65%
Σf	188	-	1	-	100%
15.- Cambio en la concepción de las clases en línea					
De manera positiva	77	77	0.409	0.40	40.95%



De manera negativa	74	151	0.393	0.39	39.36%
No cambió su percepción en las clases en línea	37	188	0.196	1	19.68%
Σf	188	-	1	-	100%

Se identificó que la mayoría (80.3%) de los alumnos considera que no adquirió habilidades y conocimientos en la misma medida que si hubiera recibido clases presenciales. Aunque más de la mitad de los alumnos con el 59.6% percibieron que sus habilidades en el manejo de las Tecnologías de la Información y Comunicación se desarrollaron favorablemente a partir de la pandemia.

Se preguntó a los alumnos si cambiaron sus expectativas referentes a las clases en línea a partir de la pandemia, el 72,3% de los alumnos respondió que si mientras que el 27.7% respondió que no, posteriormente se le dio seguimiento a la pregunta en dado caso de responder si, por lo que los resultados mostraron que el 41% de la población encuestada cambió su percepción de negativa a positiva y el 39.4% cambió su percepción de positiva a negativa. Finalmente se dedujo que el 19.7% no cambió su percepción en referencia a las clases en línea.

Conclusión

Los estudiantes pasaron por diversas situaciones preocupantes y desgastantes al no poder realizar sus clases en línea sin inconvenientes, en su mayoría, influyó el desconocimiento en el uso de los medios tecnológicos de comunicación y fallas en los mismos, así como, una saturación en cuanto a la carga de trabajo académico, ocasionada por diversos factores entre lo que destaca un currículo escolar no adaptado para implementarse en línea y el tiempo requerido para la atención en el estado de salud en aquellos alumnos contagiados por covid-19.

Dentro de los aspectos favorables se puede mencionar que, se originó un mayor acercamiento y dominio de la tecnología en estudiantes y docentes.



A partir de la comprensión de la realidad educativa por la que atravesaron los estudiantes se concluye que; es importante ser conscientes de que no todos los estudiantes cuentan con las condiciones necesarias para seguir trabajando con la nueva modalidad, por lo que es necesario trabajar en el desarrollo de planes de apoyo y adecuaciones de los programas educativos, así como flexibilidad y empatía en el proceso de enseñanza aprendizaje.

No es factible aplicar la misma metodología utilizada en clases presenciales, las clases virtuales ofrecen diversidad de recursos educativos tecnológicos que pueden favorecer en gran medida la enseñanza, adquisición de conocimientos y el trabajo colaborativo.

Si bien la pandemia trajo consigo cambios repentinos para los cuales no se tenía preparación y las acciones fueron improvisadas, un nuevo ciclo está en curso con la posibilidad de que la educación en línea ofertada se fortalezca y permita el logro de aprendizajes.



Referencias:

- Bécalos, Formando Formadores & Tecnológico de Monterrey. (s.f.). Módulo 4. La construcción del aprendizaje. *Diplomado de estrategias para la enseñanza efectiva de las matemáticas*. Recuperado de http://www.cca.org.mx/ps/profesores/cursos/depeem/archivos/mod-4/mod4_vii.pdf
- Czerwonogora, A. (2014). El aprendizaje en la era digital: nuevos escenarios para el mundo conectado. En Fiore & Leymonie. En J. Corbo & A. Czerwonogora (Eds.), *Didáctica práctica para enseñanza básica, media y superior*. (3ª Ed. pp. 235-258). Uruguay: Grupo Magro. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/301651245_El_aprendizaje_en_la_era_digital_nuevos_escenarios_para_el_mundo_conectado
- Didou, A. S. (2020). Experiencias profesionales en el periodo de confinamiento: la voz de los académicos. Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/2020/05/13/experiencias-profesionales-en-periodo-de-confinamiento-la-voz-de-los-academicos/>
- Echevarría, Z. S., Monroy, R. L., Palacios, J. N., Loría, C. J. & Gallardo, C. S. (2010). Estrategia educativa en línea durante el brote de influenza A H1N1. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 48(4), 383-392. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/pdfs/imss/im-2010/im104g.pdf>
- Educaweb. (s.f.). Diferencias entre la formación online y formación a distancia. Recuperado de <https://www.educaweb.com/contenidos/educativos/formacion-online-distancia/diferencias-formacion-online-formacion-distancia/#:~:text=La%20formaci%C3%B3n%20online%20son%20cursos,que%20tengan%20conexi%C3%B3n%20a%20Internet>
- García, M. V. & Fabila, E. A. (2011). Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje en la educación a distancia. *Apertura*, 3(2), 1-22. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/688/68822737011.pdf>



- Gutiérrez, L. (2012). Conectivismo como teoría de aprendizaje: conceptos, ideas, y posibles limitaciones. *Revista Educación y Tecnología*, 1, 111-122. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4169414>
- Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. (2020). *Educación y Pandemia. Una visión Académica*. México: UNAM. Recuperado de https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf
- Rendón, P. (2020). COVID-19: Educación en línea va más allá de dar clases por videoconferencia. IBERO FWD. Recuperado de <https://ibero.mx/prensa/covid-19-educacion-en-linea-va-mas-alla-de-dar-clases-por-videoconferencia>
- Sanz, I., Sáinz, G. J. & Capilla, A. (2020). *Efectos de la crisis del coronavirus en la educación*. Informe. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Recuperado de <https://www.oei.es/uploads/files/news/Science-Science-and-University/1747/informe-covid-19d.pdf>
- UNESCO & IESLAC. (2020). El coronavirus Covid-19 y la Educación Superior: Impacto y recomendaciones. Recuperado de: <https://www.iesalc.unesco.org/2020/04/02/el-coronavirus-covid-19-y-la-educacion-superior-impacto-y-recomendaciones/>
- Valdez, A. F. (2012). Teorías educativas y su relación con las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). Ponencia en *XVII Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática*. Recuperado de <http://congreso.investiga.fca.unam.mx/docs/xvii/docs/L13.pdf>
- Zapata, R. M. (2015). Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. Bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del “conectivismo”. *Education in the Knowledge Society*, 16(1), 69-102. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=503753>



Los padres y el proceso de orientación vocacional de sus hijos, para la toma de decisión profesional

María del Carmen Romo Becerra⁵

Ana María Urzúa Salas⁶.

Resumen

El presente estudio descriptivo – correlacional, estableció como objetivo analizar si los padres de familia se identifican en el proceso de Orientación Vocacional, mismo que favorece la elección profesional asertiva de sus hijos y la importancia que tiene el poderlos capacitar para ello desde las escuelas de educación media superior. Para tales efectos se aplicó un cuestionario a 200 padres de familia del CBtis 39 Leona Vicario del Municipio de Aguascalientes, con un total de 40 reactivos, de los cuales 34 son cerrados de opción múltiple y 6 preguntas abiertas. Los resultados obtenidos muestran que los padres de familia, sí se identifican en el proceso de la Orientación Vocacional, como un factor trascendente para la elección profesional asertiva de sus hijos.

Palabras clave: paternidad, orientación, vocación, profesión.

Introducción

Dentro de las decisiones más importantes en la vida de un adolescente, está elegir la carrera profesional adecuada a sus reales intereses, cualidades, capacidades intelectuales, económicas y geográficas. Tal decisión es crucial en la historia de vida académica y personal por lo que se torna más complicada cuando no existe una orientación vocacional previa o un real autoconocimiento.

En este tenor y de acuerdo Anthony y Cols (1984, citado por Galilea, 2000), la orientación vocacional es un conjunto de prácticas y actividades que tienen como objetivo explorar los

⁵ Profesora de la Escuela Normal Rural Justo Sierra Méndez, Cañada Honda, Ags. Email: carmen201275@hotmail.com

⁶ Docente de tiempo completo del departamento de Trabajo Social, del Centro de Ciencias Sociales y Humanidades, de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, México. Email: amurzua@correo.uaa.mx



intereses de la persona, así como analizar la oferta académica existente y las oportunidades reales en el mercado laboral, por lo general, va dirigida a los jóvenes que están próximos a finalizar sus estudios de bachillerato e ingresar a la universidad, además de asistir en la elección de la profesión, puede también acompañar al individuo en el proceso de preparación, el acceso al ejercicio profesional y la posterior evolución dentro de la carrera.

En este sentido los padres son un factor muy importante, influyendo en la elección vocacional de los hijos, proporcionando modelos de identificación.

Lo que nunca se puede predecir es cómo va a ser esa influencia, porque cada persona hace **su propia combinatoria** con los estímulos de los que dispone, armando una síntesis personal. Continuando y de acuerdo con Ríos (2015), a la hora de elegir una carrera, entre 30 y 40 por ciento de los jóvenes mexicanos se equivocan y es que lejos de sus aptitudes e intereses, se ven motivados por cuestiones económicas, de prestigio o la presión de padres y amigos.

Entonces, elegir una carrera no es una decisión que se toma de un día para otro ni con un solo instrumento, la elección de una carrera es un proceso y como tal hay que seguir una serie de pasos que les permita a los jóvenes reflexionar no sólo acerca de qué carrera van a elegir sino desarrollar un proyecto de vida en donde la carrera forme parte y les permita acceder a un estilo de vida diferente en lo personal (Ríos, 2015).

De acuerdo a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2015), apenas 4 por ciento de los estudiantes mexicanos se gradúan de los programas de educación media superior orientados a una profesión en México, cifra que contrasta con el 48 por ciento promedio de la organización. Esto a pesar de que la educación vocacional y capacitación puede representar una aportación importante para la competitividad económica.

Por otra parte, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México (INEE, 2016), comenta que a nivel nacional, la tasa de abandono escolar en EMS (Educación Media Superior) fue del 15 por ciento al concluir el ciclo 2014- 2015, lo cual significa que 650 mil alumnos dejaron la escuela en ese periodo.

Aunado a esto, el “Programa Sectorial del Estado de Aguascalientes” (2010-2016), reporta que la inscripción inicial en Educación superior en el Estado de Aguascalientes en el ciclo escolar 2010-2011 fue de 37,309 alumnos, y en el ciclo 2011-2012 fue de 39,390 y los



egresados de educación superior para el ciclo 2015-2016, es decir al concluir su formación profesional, fueron 10,920, por lo que se dieron de baja en el transcurso de la carrera entre 25 y 27 mil alumnos, lo que se manifiesta en los libros de cifras de la educación del Instituto de Educación de Aguascalientes cuando dice que el porcentaje de eficiencia terminal en el Estado fue en el ciclo escolar 2014-2015 de un 65.59 por ciento.

Para Ríos (2015), aún es un reto dotar de toda la información a los jóvenes que están a punto de realizar la elección de una carrera. Esto deriva en que opten por las carreras de “moda” o por las más convencionales.

Al respecto, Rodríguez (2015), coincide con Ríos (2015), en que no basta con un solo instrumento, como el test que se aplica en las escuelas para ayudar a los estudiantes a la elección de una profesión, toda vez que, si bien puede arrojar algún tipo de interés o aptitud, tampoco es suficiente para asegurar que el joven tome una decisión correcta a partir de éste. En este contexto, ambos consideran que existen muchas áreas de oportunidad en el tema de orientación educativa que tienen un impacto positivo en el proyecto de vida de los jóvenes y de la competitividad económica en el país.

En este tenor, Pinzón (2006), señala que el joven tiene 3 áreas de influencia determinantes para la elección de carrera: los padres, la escuela y su grupo social, ninguna de las tres áreas está por encima de la otra y lo peor que puede pasar es que sólo una determine la decisión del joven. De los padres depende el dinero, la tradición y la coparticipación; de la escuela toma la información y el soporte organizado para la selección educativa a través de la consejería y del grupo social recupera la aceptación, la autoimagen y la identificación. Si la escuela y la familia trabajan coordinada y organizadamente los resultados serán mucho más favorables para él.

Cuando los profesores comentan con los alumnos de sus mayores temores e inquietudes durante el último año de preparatoria, suelen contestar que es el temor a equivocarse a la hora de decidir la carrera profesional a la que han de dedicarse el mayor de ellos, también manifiestan la imperiosa necesidad de estar informados y que alguien les oriente sobre por dónde comenzar a buscar y qué camino seguir.



Desafortunadamente y desde nuestro punto de vista, muchos subsistemas de educación media superior no solo en el Estado de Aguascalientes, sino a nivel nacional han dejado de lado la importancia que merece el apoyo en cuanto orientación vocacional que requieren los jóvenes, quedando a merced de sus corazonadas que son las que en verdad guían sus decisiones en este importante momento de sus vidas, los que los lleva como se comenta con anterioridad a la deserción durante los primeros años de la vida universitaria al darse cuenta que la carrera no era lo que imaginaban y termina por no gustarles. Por otro lado, los padres muy pocas veces se involucran y se dan cuenta de las enormes dificultades que enfrentan los hijos para llegar a la decisión profesional, por lo que es de suma importancia hacerles conciencia y brindarles algunas estrategias para el acompañamiento de los hijos en el proceso de orientación vocacional.

Es importante destacar que una decisión tan importante como la elección de estudiar alguna carrera deba ser tomada en un momento en que la mayoría no está preparado para ello, es decir en la adolescencia, ya que la elección de una profesión u oficio es un momento de gran importancia en el logro del desarrollo de la personalidad, que para llegar a él debe primeramente el individuo pasar por un proceso de construcción de la intimidad que le permita tomar decisiones maduras, responsables y autodeterminadas (Coello, 1992).

La participación de los padres de familia en el proceso de orientación vocacional que brindan las instituciones escolares es muy limitada, puesto que en algunos casos carecen del conocimiento necesario para poder dar información en este sentido al orientador y de esta manera hacer un trabajo más integral y certero, ya que los estudiantes pasan mayor parte del tiempo en casa y un tiempo más reducido en la escuela lo que lleva a concluir que sus acciones y aptitudes son miradas por sus padres en mayor grado que lo que se podría apreciar en las instituciones educativas y es ahí donde radica la importancia de su participación. Si se logra unir la información que venga de casa, observada y conocida por los padres, con la obtenida en la escuela, se tendrá una mejor referencia de las capacidades a desarrollar y considerar como punto de partida en este proceso de orientación en cada alumno.

Rhodes (1975), señala que la educación vocacional es una necesidad social en la que deben participar las escuelas, las industrias, los medios de comunicación y el público en general.



Menciona que muchos de los padres, sin darse cuenta vuelven a vivir sus vidas a través de la de sus hijos y les crean problemas a éstos en vez de ayudarlos a encontrar soluciones; también cuestiona acerca de lo que se ha hecho por parte de los expertos en orientación para modificar las actitudes de los padres y de los jóvenes respecto a lo que piensan de ciertas ocupaciones y cómo esta idea entorpece una libre decisión vocacional que puede provocar que finalmente los jóvenes abandonen sus estudios universitarios, de igual forma afirma que las investigaciones en orientación vocacional sugieren que los padres son el factor de mayor importancia en las metas y elecciones ocupacionales de los jóvenes. Parece, por lo tanto, que la actitud y los juicios de los padres son un factor de consideración en el desarrollo de cualquier tipo de cambios en el sistema educativo ya que pueden alentar a las escuelas de sus hijos a que tengan un programa completo de orientación vocacional, que participen con los centros escolares de sus hijos diciendo que desean y necesitan orientación vocacional.

Cuando la elección vocacional no es la más adecuada, las consecuencias pueden ser negativas para el desarrollo personal del estudiante, que muchas veces termina con un bajo rendimiento académico y con una falta de motivación, al observar que no ha podido cristalizar sus objetivos (Pinzón, 2006).

Materiales y métodos

El estudio se efectuó de febrero a octubre de 2018, con una investigación de tipo descriptiva; dado que describe, analiza e interpreta, dando un panorama más preciso del problema a estudiar, muestra representativamente los resultados, analiza el momento y contribuye a la toma de decisiones. De igual manera la investigación es correlacional, en virtud de que muestra la relación de una variable con otra. Para tales efectos se aplicó un cuestionario a 100 padres de familia del CBtis 39 Leona Vicario del Municipio de Aguascalientes, con un total de 40 reactivos, de los cuales 34 son cerrados de opción múltiple y 6 preguntas abiertas. Se estableció como objetivo, analizar si los padres de familia se identifican como factor importante en el proceso de Orientación Vocacional, que favorece la elección profesional asertiva de sus hijos y la importancia que tiene el poderlos capacitar para ello desde las escuelas de educación media superior.



Muestra

Para esta investigación fueron seleccionados 200 padres de familia de alumnos del CBtis 39 “Leona Vicario”, de las carreras de Técnico en Contabilidad del grupo de 6°E y de Técnico en Preparación de alimentos y bebidas del grupo.

Procesamiento de la información

Después finalizada la recolección de información, se procedió a concentrar y organizar los cuestionarios, razón por la cual se asignó un número de folio a cada uno de ellos para identificarlos con mayor facilidad. Una vez que cada cuestionario tenía su folio, se comenzó con la captura de los datos obtenidos, para lo cual se optó por el programa SPSS. En primera instancia se efectuó la captura de las preguntas cerradas de todos los instrumentos de aplicación, para posteriormente continuar con las preguntas abiertas, en las cuales se requirió codificar las diferentes respuestas, con lo que surgió un catálogo determinado para cada pregunta abierta. Dentro del mismo programa SPSS, se elaboraron tablas dinámicas que permitieron correlacionar algunas de las variables de interés. Así también, se elaboraron tabulados con especificaciones precisas, que reflejan de manera más clara el comportamiento de las variables, al tiempo que se construyeron las gráficas y tablas pertinentes para una mejor comprensión de la información.

Resultados de tablas y gráficas

OPCIÓN	PORCENTAJE
Proceso por medio del cual se ayuda al joven o adolescente en el esclarecimiento de sus aptitudes para ejercer un oficio o profesión	92%
La orientación vocacional tiene como fin educar para la vida laboral y así favorecer la capacidad que posee una persona de conocer lo que se demanda de ella y las propias	6 %

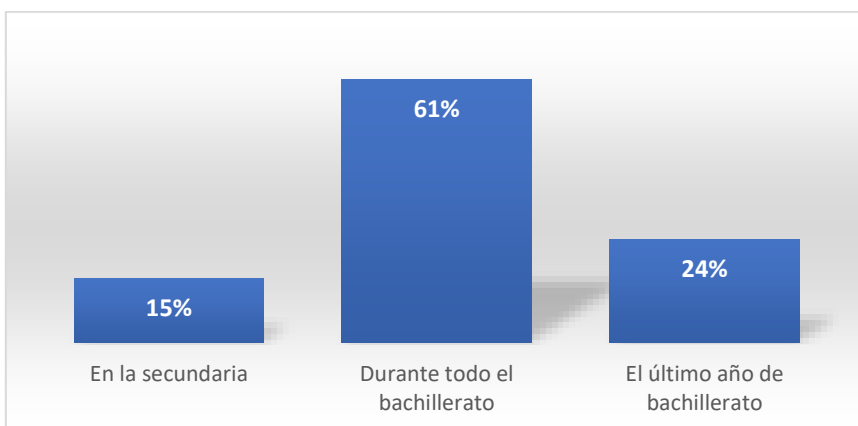
posibilidades disponibles en cada momento	
Como un conjunto de actividades destinadas a los alumnos, padres y profesores, con el objetivo de contribuir al desarrollo de sus tareas dentro del ámbito específico de los centros escolares	2%

Tabla 1. De las siguientes opciones ¿cuál sería la que define a la orientación vocacional?

Fuente: Entrevista realizada a estudiantes del CBtis 39. Febrero de 2018. Aguascalientes.

Respecto a la definición de Orientación Vocacional; el 92 % de los padres eligió la respuesta que define como orientación vocacional: al proceso por medio del cual se ayuda al joven o adolescente en el esclarecimiento de sus aptitudes para ejercer un oficio o profesión. Como se puede apreciar en su mayoría los padres eligen correctamente la opción que define el concepto de orientación vocacional. Lo anterior es de suma importancia, ya que ello puede favorecer la participación activa de los padres en la orientación profesional de sus hijos y así hacer una elección más asertiva.

En este tenor Valls (1998), propone que la orientación profesional puede definirse como el proceso sistemático y técnico de ayuda dirigido a todos los sujetos con el fin de fomentar las conductas vocacionales adecuadas que le permitan la plena socialización en el mundo del trabajo.

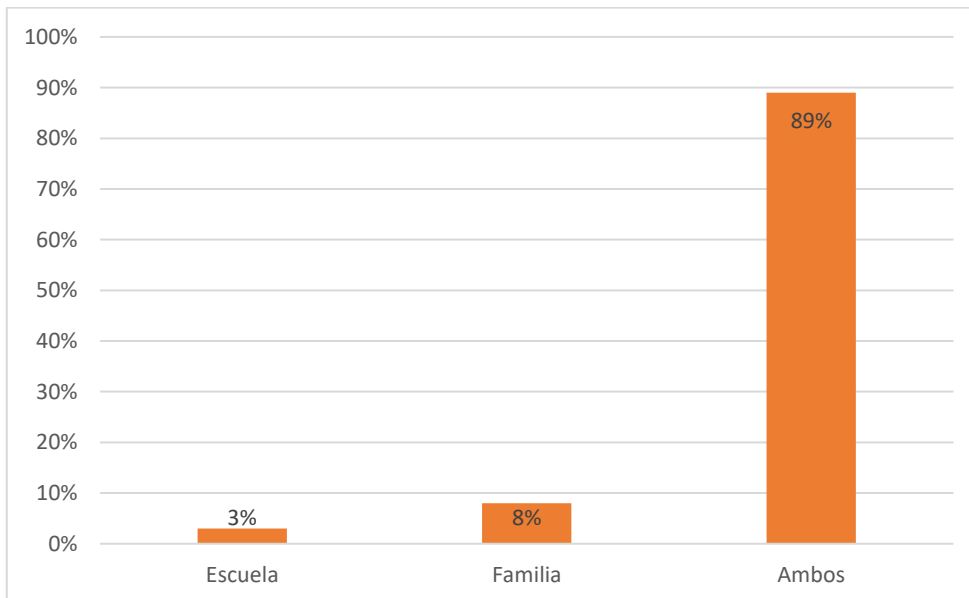


Gráfica 1. ¿Cuál cree usted que sea la etapa adecuada para que su hijo (a) reciba orientación vocacional?

Fuente: Entrevista realizada a estudiantes del CBtis 39. Febrero de 2018. Aguascalientes.

Respecto a cuál creen los padres que sean la etapa adecuada para que sus hijos reciban orientación Vocacional; el 14.86% afirman que es desde la secundaria, 60.81% dicen que durante todo el bachillerato y el 24.32 % creen que debe ser solamente durante el último año de bachillerato, por lo que se puede concluir que los padres consideran que un año es insuficiente para que los adolescentes se preparen y tomen esa decisión tan trascendente en su vida.

Es entonces en la adolescencia donde la orientación ofrece un importante apoyo, ya que proporciona las herramientas e información necesarias para hacer la mejor elección en cuanto a una toma de decisión de forma consciente y autónoma, dejando en claro los alcances y las limitaciones de la misma (Vilchis, 2008).

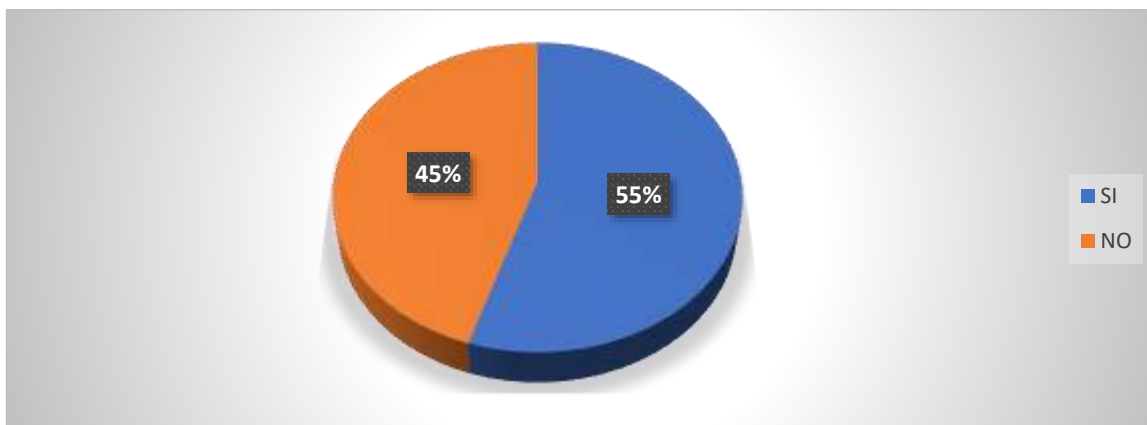


Gráfica 2. ¿A quién considera usted que le corresponde dar la orientación vocacional?
 Fuente: Entrevista realizada a estudiantes del CBtis 39. Febrero de 2018. Aguascalientes.

El 3 % de los padres participantes afirma que le corresponde dar la orientación vocacional a la escuela, el 8 % dice que es a la familia y el 89 % piensa que es una responsabilidad de ambos.



Acercar la familia a la vida escolar de sus hijos puede servir para que los padres obtengan conocimientos y herramientas que les ayudarán acompañar a los hijos en los procesos que necesitan a la toma de decisiones asertivas, como lo es la elección de la carrera profesional. En este tenor, como institución educativa le corresponde iniciar la educación de sus miembros y responder así a las exigencias, necesidades y cuidados que trae consigo unas de las etapas de la persona más bellas y significativas en la vida: la infancia y la adolescencia (Villalobos, 2006).



Gráfica 3. ¿Considera que un adolescente puede decidir por sí solo en qué campo se desarrollará profesionalmente a futuro?
Fuente: Entrevista realizada a estudiantes del CBtis 39. Febrero de 2018. Aguascalientes.

Para que el joven realice una elección madura, dependerá de varios aspectos según como lo señala González (2002), comunicación con sus padres desde pequeño, asumir sus responsabilidades, haber sido escuchado, tomar sus propias decisiones y visualizar sus éxitos y fracasos como fruto de su esfuerzo.

En este sentido, cuando se les cuestiona a los padres respecto a si considera que un adolescente puede decidir solo en qué campo profesional se desarrollará a futuro responde el 55 % que sí y el 45 % que no.



Además, la elección de carrera involucra factores tanto internos como externos al individuo que deberán ser analizados con detenimiento por los jóvenes para tomar la decisión profesional de manera consciente y razonada.

OPCIÓN	PORCENTAJE
Habilidades	31
Gustos	16
Si hay trabajo	11
Cuánto ganan los profesionistas de esa carrera	3
Habilidades y si hay trabajo	9
Habilidades y gustos	9
Habilidades, gustos ,si hay trabajo y cuánto ganan los profesionistas	4
Habilidades, gustos, si hay trabajo	9
Gustos y si hay trabajo	1
Habilidades, gustos y cuánto ganan los profesionistas de esa carrera	1
Habilidades, si hay trabajo y cuánto ganan los profesionistas de esa carrera	4
Si hay trabajo y cuánto ganan los Profesionistas de esa carrera	2

Tabla 2. ¿Qué aspectos personales son importantes conocer para tomar la decisión vocacional?
Fuente: Entrevista realizada a estudiantes del CBtis 39. Febrero de 2018. Aguascalientes.

Respecto a los aspectos que hay que conocer para tomar la decisión vocacional; el 31% de los padres encuestados considera solamente las habilidades, el 16% sólo los gustos, el 11% de los participantes afirma que el trabajo, el 3 % considera que lo que más debe importar es cuánto ganan los profesionistas de esa carrera. Es importante resaltar, tal y como se aprecia en la tabla, que si sumamos a los padres que respondieron más de una opción en total se tiene el 39%, lo que significa que éstos consideran varios factores en los hijos, para su elección profesional, lo que implica llevar a cabo más y mejores estrategias en la elección profesional. En este sentido, González (2002), afirma que los intereses, conocimientos y habilidades profesionales se consolidan en los años superiores de la formación profesional y su inicio



será más temprano en los alumnos que alcancen un mayor nivel de independencia en la aplicación de los conocimientos y habilidades profesionales en la solución de los problemas de la práctica profesional.

OPCIÓN	PORCENTAJE
Orientación vocacional por parte de la escuela	9
Asistir a ferias Universitarias	5
Hacer entrevistas a profesionistas	4
Buscar información por su cuenta	9
Todas las anteriores	62
Orientación vocacional por parte de la escuela, asistir a ferias universitarias y buscar información	3
Orientación vocacional por parte de la escuela y asistir a ferias universitarias	3

Tabla 3. ¿Qué se requiere para elegir una carrera?

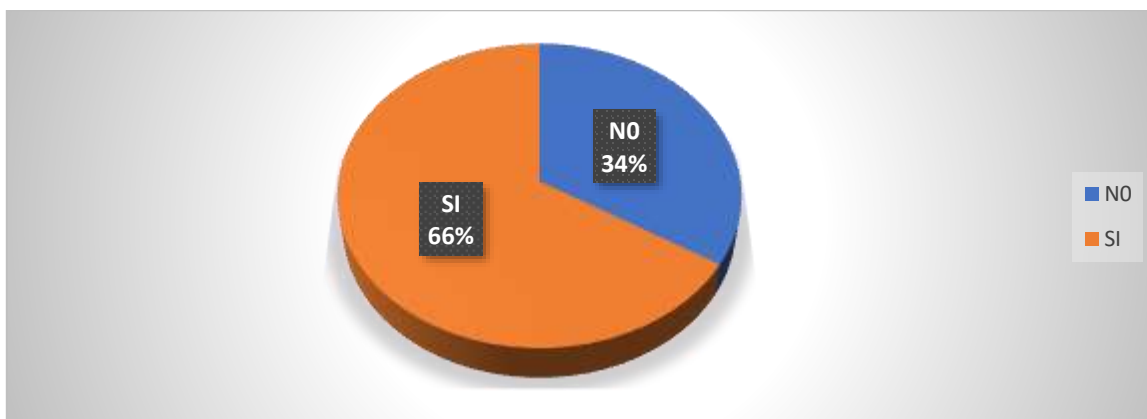
Fuente: Entrevista realizada a estudiantes del CBtis 39. Febrero de 2018. Aguascalientes.

El 62 % de los padres encuestados dice que es importante considerar todas las opciones que se dieron para elegir una carrera: orientación vocacional por parte de la escuela, asistir a ferias universitarias, hacer entrevistas a profesionistas y buscar información por su cuenta. De lo anterior se desprende que los hijos de estos padres seguramente serán más asertivos en las acciones a implementar, para la elección correcta de una carrera, por parte de sus hijos. Luego le sigue el 9 % de los padres que afirma que lo más importante es buscar información por su cuenta, así como otro 9% señala que la orientación vocacional por parte de la escuela es lo que se requiere para elegir una carrera, 5% de la población encuestada sostiene que asistir a ferias universitarias es lo que se requiere para elegir una carrera, así como el 4% de los padres refiere que lo que se requiere es hacer entrevistas a profesionistas, 3% hace una combinación entre la orientación vocacional brindada por la escuela, la asistencia a ferias universitarias y la búsqueda de información por parte del joven son los elementos que se requieren para elegir una carrera, otro 3 % de los padres encuestados manifiesta que los elementos a considerar son la orientación vocacional que brinda la escuela y la búsqueda de



información, así como el 3 % de los participantes argumenta que la orientación vocacional por parte de la escuela y la asistencia a ferias universitarias es lo que el joven requiere para elegir una carrera y por último un 2 % manifiesta que la orientación vocacional por parte de la escuela, hacer entrevistas a profesionistas y buscar información por su cuenta es lo que un alumno requiere para tomar su decisión vocacional. En total un 81.06 de la población de padres encuestada le da mayor importancia a la Orientación Vocacional brindada por la escuela.

Según Toledo (1998), los pasos para la toma de decisiones son los siguientes: obtener información, analizar los valores sociales y propios, hacer una lista de las ventajas y desventajas de las diferentes alternativas, calcular la probabilidad de éxito de cada alternativa, analizar consecuencias, toma de decisiones y evaluar resultados.



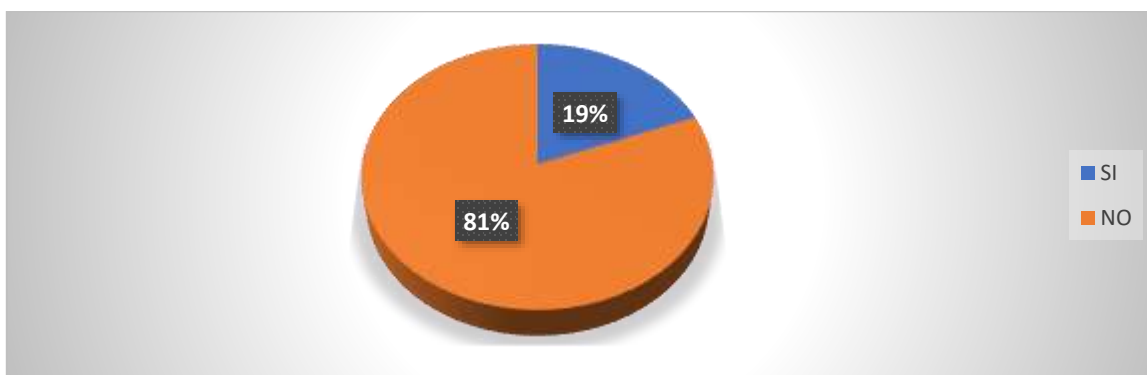
Gráfica 4. ¿Cree usted que la elección de carrera es una decisión que le compete solamente al hijo (a)?
Fuente: Entrevista realizada a estudiantes del CBtis 39. Febrero de 2018. Aguascalientes.

El 66% de los padres encuestados creen que la elección de carrera es una decisión que le compete solamente al hijo (a) y 34 % comentan que la elección de carrera no es una decisión que le competa solo al hijo. En base a lo anterior, si bien es cierto que la elección de una carrera compete sólo a los hijos, es también responsabilidad de los padres orientar a los hijos, en una decisión de suma trascendencia en la vida.

Según Papalia (2012), los adolescentes tienen inmadurez del pensamiento que se manifiesta en las siguientes características: Idealismo y tendencia a la crítica porque a medida que los



adolescentes imaginan un mundo ideal, se percatan de qué tan lejano se encuentra éste del mundo real e indecisión en la que los adolescentes pueden tener al mismo tiempo muchas alternativas en su mente y, sin embargo, carecen de las estrategias eficaces para elegir entre ellas. Es posible que tengan problemas para decidirse incluso sobre asuntos tan sencillos como si deben ir al centro comercial con un amigo o utilizar la computadora para trabajar en una tarea de la escuela. Por lo que pensar que están preparados para tomar una decisión tan trascendente en la vida de cada persona como lo es la carrera es un grave error.



Gráfica 5. ¿Habla con su hijo (a) de las razones por las que quiere estudiar esa carrera?
Fuente: Entrevista realizada a estudiantes del CBtis 39. Febrero de 2018. Aguascalientes.

El 81 % de los padres participantes hablan con su hijo (a) de las razones por las que quiere estudiar esa carrera y el 19 % no lo hace.

Según Montero (2015) un padre siempre es una influencia para sus hijos, ya sea porque es el espejo en el que se miran los más pequeños o porque aconsejan y ayudan a la hora de tomar decisiones. No se puede negar el influjo de los progenitores en pequeños, adolescentes y jóvenes adultos. Incluso su visión puede decidir el futuro vocacional de los niños desde edades muy tempranas.

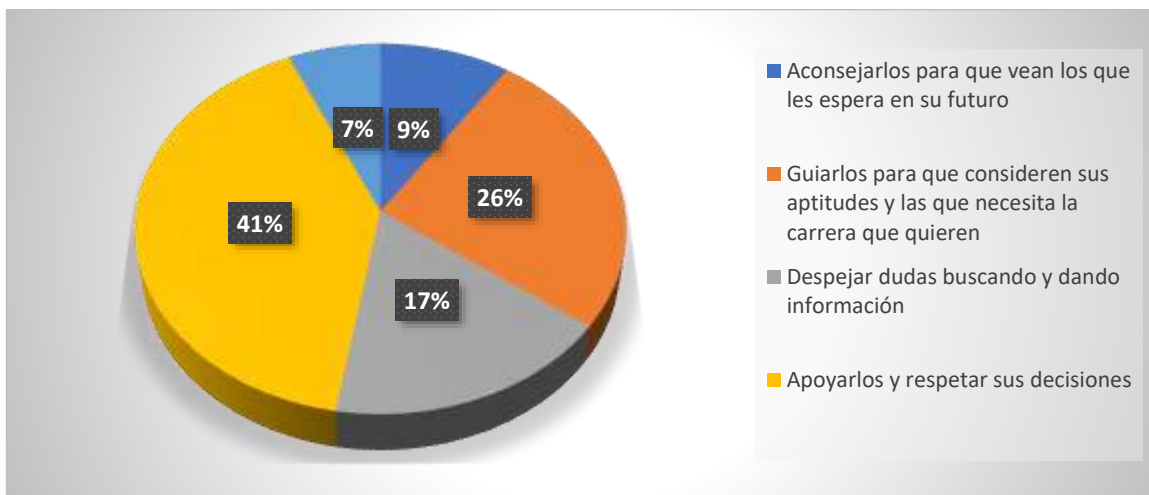
Muchos padres ante la elección vocacional de sus hijos deciden no intervenir, para no influir sobre ellos, lo cierto es que es imposible. Desde que es pequeño, el niño ve en sus progenitores una figura en la que tomar ejemplo y de la que irá tomando elementos. Más adolescente, sabiendo la experiencia de estos adultos, acudirá a ellos a pedir ayuda.

Los padres ante cualquier pregunta de los más pequeños deben aportar información real y permitir que sean ellos quienes decidan. Nunca se debe decir de antemano la elección, ya que



esto anularía la capacidad crítica de los hijos al hacer que no sean capaces de sopesar todas las opciones.

Una vez sabida la influencia que tienen los padres sobre la vocación de sus hijos, es importante no abusar de ella y terminar eligiendo por ellos. Los padres nunca deben enfadarse si al final se toma un itinerario distinto al pensado inicialmente, sino todo lo contrario, apoyar esta decisión. Pero eso sí, hay que ser realista y exponerle todos los riesgos a los que se enfrenta en este camino.



Gráfica 6. ¿Cuál cree usted que es la función que los padres deben cumplir en este proceso de elección de carrera?
Fuente: Entrevista realizada a estudiantes del CBtis 39. Febrero de 2018. Aguascalientes.

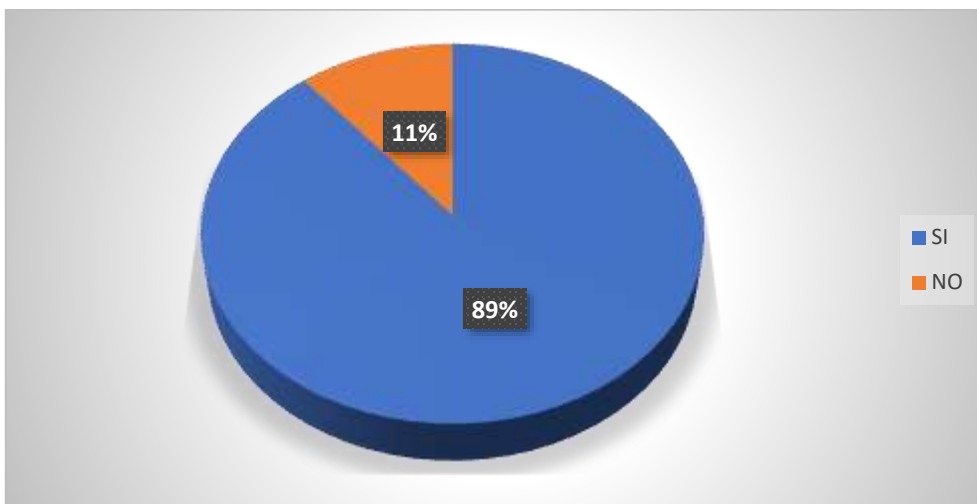
En relación a esta pregunta el 9 % de los padres encuestados considera que hay que aconsejarlos para que ven lo que les espera en su futuro, el 26 % señala que los padres deben guiar a los hijos para que consideren sus aptitudes y las que necesita la carrera que quieren, por su parte el 17 % de los padres manifiesta que su función en este proceso es despejar dudas buscando y dándoles información a los hijos, el 41 % de los participantes dice que los padres deben dar apoyo incondicional y respeto a las decisiones de los hijos. Cabe destacar que el 7 % de la población encuestada no respondió a esta pregunta.

El adolescente pide de sus padres congruencia, respeta al adulto más por sus ideas que por su conducta en relación con él. Lo más difícil para los padres durante esta etapa es la serenidad activa, junto con el respeto a la libertad de los hijos y una elevada dosis de



paciencia, lo que incluye un diálogo habitual y un clima de confianza que deben ser los pilares sobre los que se apoye la autoridad de unos padres de adolescentes (Navarro,1992)

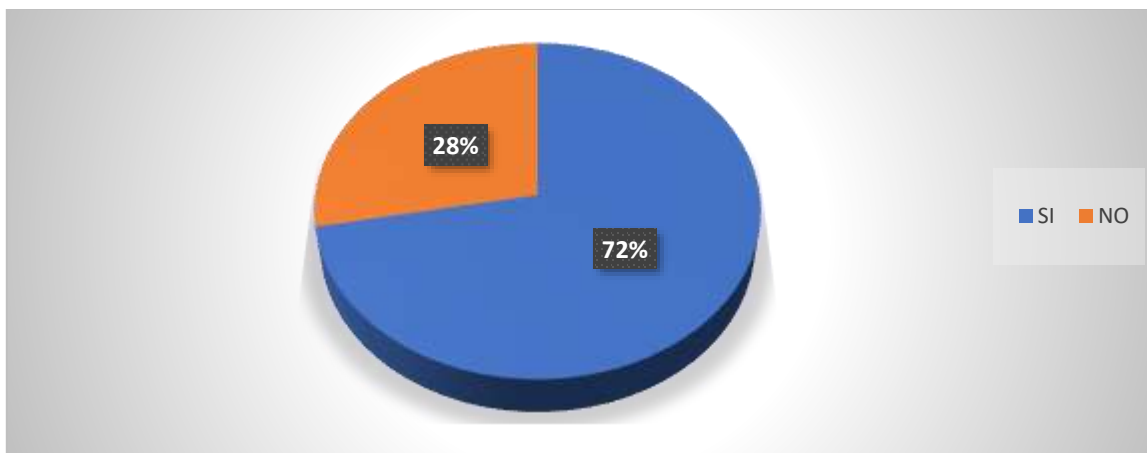
Un aspecto en el cual los padres pueden brindar una ayuda importante se refiere a la identificación por parte de los hijos de sus cualidades individuales en relación con determinada profesión, dado que en ocasiones sueñan con profesiones futuras que se conoce de antemano sus habilidades, conocimientos o características personales no le permitirán alcanzar de forma exitosa. Darle apoyo emocional y ayudarle a identificar sus mejores opciones puede ser una fuente importante para la toma de decisiones importantes.



Gráfica 7. ¿Sabe en qué actividad se podrá desempeñar su hijo (a) si estudia la carrera que desea?
Fuente: Entrevista realizada a estudiantes del CBtis 39. Febrero de 2018. Aguascalientes.

El 89% de los padres encuestados afirma sí saber en qué actividades se podrá desempeñar su hijo (a), si estudia la carrera que quiere y el 11 % dice no saberlo. De lo anterior se desprende que la mayoría de los padres que participaron en la encuesta, sí están involucrados y preocupados en la orientación vocacional de los hijos, en este caso un número reducido de padres, respondió no saberlo, lo cual preocupa, ya que se deduce que éstos no se involucran en una etapa tan importante de los hijos.

Para Álvarez (1994), la Orientación es un proceso de ayuda sistemática y profesional que se brinda a una persona, mediante técnicas psicopedagógicas y factores humanos, a efecto de que se comprenda y acepte así mismo y al entorno que lo rodea, a fin de alcanzar una mayor eficiencia intelectual, profesional y personal.



Gráfica 8. ¿Conoce si en Aguascalientes o zonas aledañas existen ofertas laborales para la carrera que desea estudiar su hijo (a)?

Fuente: Entrevista realizada a estudiantes del CBtis 39. Febrero de 2018. Aguascalientes.

El 72 % de los padres encuestados afirma sí conocer que en el Estado de Aguascalientes y zonas aledañas existen ofertas laborales para la carrera que quiere estudiar su hijo (a) y el 28 % de los participantes dice no tener conocimiento de este dato.

La elección de una carrera universitaria es un momento decisivo en la vida de todo estudiante, en ocasiones puede tratarse de un proceso largo y complejo en el que las interrogantes surgen a cada paso. Aunque en última instancia la decisión acaba siendo parte de un descubrimiento interno, la consideración de muchas variables como las siguientes puede ayudar o entorpecerla. Una de las variables que afectan la decisión de elegir una carrera según Valdés (2000), es la diversidad en la oferta educativa, el adolescente se encuentra con una serie de dificultades porque le es difícil ser objetivo debido a la crisis propia de su edad, un día quiere estudiar medicina, al siguiente día le gusta la arquitectura y ante un mundo de alternativas no encuentra la indicada.



OPCIÓN	PORCENTAJE
Nivel académico	22
Costos	4
Prestigio social	1
Todas las anteriores	44
Nivel académico	22
Otros	3
Nivel académico y los diferentes tipos de becas y ayudas financieras	4
Nivel académico y ubicación geográfica	1
Costos y ubicación geográfica	4
Costos y los diferentes tipos de becas y ayudas financieras	1
Nivel académico y costos	9
Nivel académico, costos y los diferentes tipos de becas y ayudas financieras	3
Nivel académico , costos y ubicación geográfica	4
Costos y prestigio social	4
Costos, prestigio social y ubicación geográfica	1

Tabla 4. ¿Qué aspectos debo tomar en cuenta para ayudar a mi hijo (a) a definir en qué institución universitaria estudiará?
Fuente: Entrevista realizada a estudiantes del CBtis 39. Febrero de 2018. Aguascalientes.

Respecto a los aspectos que se deben tomar en cuenta para ayudar al hijo (a) a definir en qué Universidad estudiará; el 44 % de los padres encuestados afirma se deben tener en consideración todas las respuestas que incluyen: nivel académico, costos, prestigio social, ubicación geográfica y los diferentes tipos y ayudas financieras, esto es excelente, en tanto los aspectos a tomar en cuenta son diversos y ello puede garantizar una participación de los padres más favorecedora. El 22 % de los padres afirma que es el nivel académico el aspecto más importante a tomar en cuenta. Se resalta, de acuerdo como se aprecia en la tabla, que sumando las respuestas de dos y más valores que dieron los padres de familia, se obtiene un 34%, deduciendo que a los padres les queda claro, que no es solo un aspecto a considerar en la elección de una profesión. Lo anterior, favorece la acción de los padres para orientar a sus hijos.



Para Castillo (2007), la adolescencia es una etapa extraordinaria de la vida. Lo que la hace tan especial es el hecho en que en ella la persona descubre su identidad y define su personalidad. Esto se manifiesta por una crisis, en la cual se replantean los valores adquiridos en la infancia, y se asimilan en una nueva estructura más madura.

OPCIÓN	PORCENTAJE
Se nota entusiasta cuando habla de ella	11
Tiene habilidades para desempeñarla en un futuro	19
Se entusiasma hablando de sus proyectos profesionales a futuro	4
Todas las anteriores	53
Tiene habilidades para desempeñarla en un futuro y se emociona hablando de los proyectos profesionales a futuro	5
Se nota entusiasta cuando habla de ella y tiene habilidades para desempeñarla en un futuro	7
Se nota entusiasta cuando habla de ella y se emociona hablando de los proyectos profesionales a futuro	1

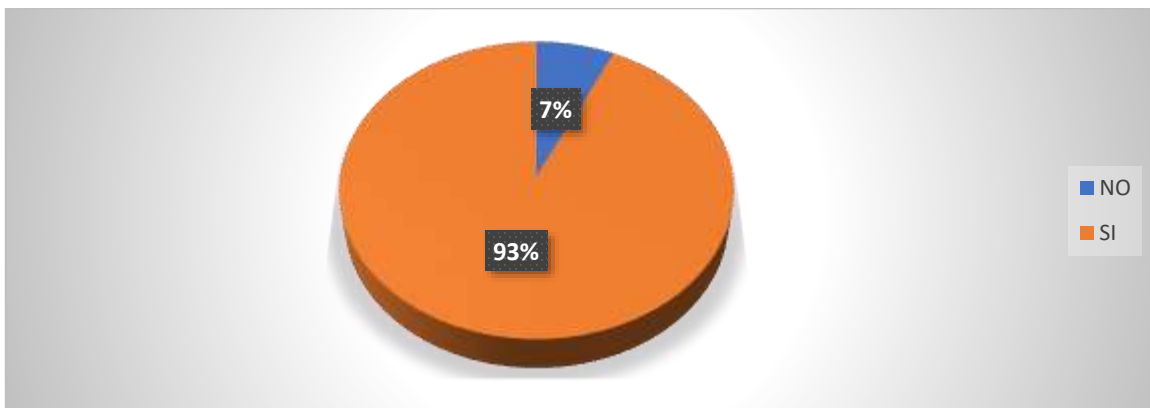
Tabla 5. ¿Cómo puede darse cuenta de si su hijo (a) tiene vocación por la carrera que está eligiendo?

Fuente: Entrevista realizada a estudiantes del CBtis 39. Febrero de 2018. Aguascalientes.

Con respecto a cómo puede el padre darse cuenta de si su hijo tiene vocación por la carrera que está eligiendo; el 53 % de los padres afirma que es una combinación de los factores: tiene habilidades para desempeñarla en un futuro, se nota entusiasta cuando habla de ella y se emociona hablando de los proyectos profesionales que tiene para su futuro, el 19 % de los padres considera que sólo es considerando que tiene habilidades para desempeñar esa carrera en un futuro, el 11% afirma que es porque se nota entusiasta cuando habla de ella, el 7 % de los participantes afirma que debe haber una combinación entre tener habilidades para desempeñar la carrera en un futuro y manifestar entusiasmo al hablar de ella, así como un 5% refiere que es teniendo habilidades para desempeñarla en un futuro y emocionarse hablando de los proyectos profesionales a futuro y por su parte un 5 % de los padres dice que se puede dar cuenta de si su hijo (a) tiene vocación por la carrera, porque se emociona



hablando de los proyectos profesionales a futuro y por último un 1 % de la población encuestada contesta que la vocación se puede notar cuando el hijo se muestra entusiasta cuando habla de su carrera y se emociona hablando de los proyectos profesionales a futuro. Según Chulde y Stead (2009), los padres de familia no intervienen adecuadamente en la elección vocacional de sus hijos/as, porque no existe información acerca de cómo hacerlo y de la oferta académica universitaria; su investigación demostró que los padres no dedican el tiempo necesario para abrir espacios de dialogo con sus hijos/as, acerca de la especialidad que les gustaría seguir, porque la mayoría piensa que la responsabilidad es exclusiva del colegio en el que se educan y consecuentemente del Orientador Vocacional. Además de que la población investigada mostró muy poco conocimiento sobre el cómo identificar las aptitudes y preferencias vocacionales que sus hijos/as han venido demostrando a lo largo de su vida.



Gráfica 9. Si la escuela promoviera un curso-taller para padres con hijos próximos a egresar del bachillerato con la intención de prepararlos para el proceso de elección de carrera ¿usted estaría interesado en participar?
Fuente: Entrevista realizada a estudiantes del CBtis 39. Febrero de 2018. Aguascalientes.

El 93% de los padres encuestados responde que sí le interesaría participar si la escuela promoviera un curso - taller para padres con la intención de prepararlos para acompañar a sus hijos en la elección de carrera y sólo el 7% respondió que no tendría interés en participar.

La elección de una carrera universitaria es un momento decisivo en la vida de todo estudiante. En ocasiones, puede tratarse de un proceso largo y complejo en el que las interrogantes surgen a cada paso. Aunque, en última instancia, la decisión acaba siendo parte de un proceso de descubrimiento interno, el hecho de definir qué estudiar, dónde y cómo depende de la



evaluación de diferentes variables. Factores internos, como las aptitudes o intereses personales del estudiante, o externos, como su entorno social, cultural, económico y familiar, o la situación del mercado laboral, son elementos que condicionan esta trascendental elección.

Martínez (1993), concluye que planear un programa de actividades para los padres, que apoyen su preparación como tales, permitiendo con esto una mejor relación con sus adolescentes, ya que ampliará su conocimiento acerca de ellos y apoyar el proceso de toma de decisión vocacional es de suma importancia para cualquier escuela preparatoria general.

En este tenor, la familia y en especial los padres aparecen como el primer y más importante contexto de socialización de los seres humanos, por lo que orientarlos en el acompañamiento en el proceso de la toma de decisión vocacional de los hijos es muy necesario (Fernández, 2016).

Es importante asesorar y acompañar a las madres y los padres de familia, quienes son los primeros responsables de orientar a sus hijas e hijos en el proceso de encontrar su camino en la vida.

Conclusiones

Los padres de familia si identifican a la Orientación Vocacional como un factor trascendente para la elección profesional asertiva de sus hijos.

Algunos de los factores que impiden o favorecen que los padres de familia no brinden información en relación a la orientación vocacional a sus hijos son que no identifican algunos de los factores que se deben conocer antes de tomar la decisión vocacional como las aptitudes y los intereses vocacionales, sin embargo no son capaces de identificarlos y diferenciarlos en sus hijos, tampoco conocen el proceso de orientación vocacional, desconocen las actividades que organiza la escuela de sus hijos para apoyarlos en esto, consideran que con una aplicación de test el joven va a saber qué estudiar, además de que no tienen suficiente información acerca de lo que ofertan las universidades.



Cuando se trata de explicar para qué sirve la orientación vocacional, los padres ubican de una u otra forma las distintas funciones que debe cumplir, sobre todo las funciones de diagnóstico que permite conocer las áreas de mayor y menor fortaleza, de información, de investigación, de mediación y de programación.

Los padres participantes afirman que es una responsabilidad de escuela y familia brindar la orientación vocacional a los jóvenes preuniversitarios ya que constituyen dos ejes fundamentales del proceso educativo que desempeñan funciones complementarias, por esta razón es que a la escuela le corresponde generar estrategias de formación de padres para que verdaderamente se puedan convertir en aliados.

A través de la aplicación del cuestionario se logró identificar las acciones que pueden efectuar los padres para orientar a sus hijos en el proceso de elección vocacional como lo es el conocimiento que deben tener del hijo, qué significa ser adolescentes, qué se necesita para tomar una decisión vocacional asertiva, qué factores intervienen en este proceso, la importancia de la comunicación y de mantenerse informado y dónde buscar información.

La participación de las y los trabajadores sociales en las áreas educativas son de suma importancia y trascendencia, ya que a través de programas y proyectos de intervención se puede favorecer la orientación vocacional de los adolescentes, involucrando de forma activa a los padres de familia.

Se requiere impulsar y fortalecer una política social, dirigida a la orientación vocacional de los jóvenes.



Referencias bibliográficas

- Castillo, G. (2007). *El adolescente y sus retos. La aventura de hacerse mayor*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Chulde N. y Estead, L. (2009). Rol de los padres de familia en la elección vocacional de estudiantes de los octavos, novenos y décimos años de educación básica del Colegio Fernando Chávez de Quinchuqui durante el año lectivo 2008-2009. Tesis de grado para obtener el título en Licenciado en Psicología Educativa y Orientación vocacional. Universidad Técnica del Norte. Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología. Recuperado de <http://repositorio.utn.edu.ec/bitstream/123456789/3682/1/05%20FECYT%20585%20TESIS.pdf>
- Coello, Edith. (1992). *Autoconcepto y elección de la carrera*. **Educación y ciencia** [en línea] Vol. 2 núm 6 [fecha de consulta: 25 de mayo de 2018] disponible en: www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/49ISSN2448-525x
- Fernández .(2016). Los padres y las madres ante la toma de decisiones académicas de los adolescentes en la educación secundaria. Un estudio cualitativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 21, núm. 71, octubre-diciembre, 2016, pp. 1111-1133 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México. Recuperado el 18 de marzo de 2018 de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14047430006.pdf>
- Galilea. V. (2000). Orientación vocacional. Recuperado el 11 de abril de 2018 de http://www.sie.es/crl/archivo_pdf/ORIENTACION%20VOCACIONAL.pdf
- González, A.A. (2002). *Valores fundamentales de la educación*. México: Editorial IPCE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México (INEE) (2016) Recuperado el 09 de octubre de 2019 de <http://www.inee.edu.mx/index.php/bases-de-datos/banco-de-indicadores-educativos>
- Martínez .(1993). Familia y elección de carrera. Perfiles educativos no. 60 abril- junio Instituto de investigaciones sobre la Universidad y la educación. Distrito Federal, México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/132/13206015.pdf> el 3 de abril de 2018
- Montero .(2015). La influencia de los padres en la elección vocacional de los hijos. Recuperado el 18 de septiembre de 2018 de <http://www.hacerfamilia.com/familia/influencia-padres-eleccion-vocacional-hijos-20180107185454.html>
- Navarro. (1992). *Decisiones Familiares*. Madrid, España: Editorial Palabra.
- O. Tomasone Ciclo Vital Familiar. Recuperado el 1 de marzo de 2018 de <http://www.fmed.uba.ar/depto/medfam/pdf/2.pdf>
- OCDE (2015). *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*, OCDE Publishing, Paris. Recuperado el 09 de octubre de 2017 de <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en>
- Papalia, D.E. (2012). *Desarrollo humano*. México, D.F: Editorial Mc Graw Hill Interamericana.
- Pinzón de Bojana y Prieto de Alizo (2006) *Madurez vocacional y rendimiento académico en estudiantes de Ingeniería de Gas de la UNERMB Betania*. *Revista Venezolana de*



- Ciencias Sociales, UNERMB, Vol. 10 No. 2, 2006, 518 – 54 Recuperado el 06 de septiembre de 2018 de <http://www.redalyc.org/html/309/30910215/>
- Programa Sectorial de Educación del Estado de Aguascalientes, 2010- 2016. Recuperado el 20 de abril de 2017 de http://www.aguascalientes.gob.mx/transparencia/informacion/PROGRAMAS/Sector_Educacion.pdf
- Rhodes, J.A. (1975). *Educación y Orientaciones Vocacionales*. Centro regional de ayuda técnica de la agencia para el desarrollo internacional (A.I.D.). México: Editorial Paidós.
- Ríos. (2015). Elección de una carrera. El excelsior. Cd. De México. Recuperado el 14 de agosto de 2015 de <https://www.excelsior.com.mx/nacional/2015/08/14/1040196>
- Rodríguez, J. y Leyva M. La deserción escolar universitaria. La experiencia de la UAM. *Entre el déficit de la oferta educativa superior y las dificultades de la retención escolar El Cotidiano*, Vol. 22, núm. 142, marzo-abril, 2007, pp. 98-111, Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32514212>
- Toledo y otros. (1998). *Adolescencia tiempo de decisiones*. Centro de medicina productiva y desarrollo integral del adolescente, Facultad de Medicina, Universidad de Chile: Editorial mediterráneo.
- Valls, F. (1998). *Fundamentos de orientación profesional para psicopedagogos*. Almería: Servicio de publicaciones de Universidad de Almería.
- Vilchis. (2008). *La importancia de la orientación vocacional en la toma de decisiones sobre la elección de carrera en alumnos de tercer grado de secundaria*. Unidad Ajusco. México: UPN.
- Villalobos, E. (2006). *Educación Familiar. Un valor permanente*. México: Ed. Trillas.



Comprensión lectora en el aprendizaje de jóvenes universitarios

Saúl Urcid Velarde⁷

María Fernanda Ruíz Vélez⁸

Edwin Román Abarran Jardón⁹

Manuel Gutiérrez Romero¹⁰

Resumen

Objetivo. Determinar la comprensión lectora de los jóvenes universitarios de la Facultad de Ciencias de la Conducta (FaCiCo-UAEMéx). **Método.** Se utilizó un estudio cuantitativo-descriptivo, la muestra estuvo integrada por 441 jóvenes de las licenciaturas de Psicología, Trabajo Social, Educación, y Cultura Física y Deporte. La captura de la información se realizó a través de la aplicación del instrumento “Comprensión Lectora en Alumnos Universitarios Mexicanos”. Para la interpretación de los datos se utilizó el programa estadístico SPSS versión 21. **Resultados.** Nivel 1. Comprensión literaria, 84.5% de los jóvenes universitarios reconocieron y recordaron el texto y las ideas del autor tal y como él las expresó; Nivel 2. Reorganización de la Información, 95.0% resolvieron la tarea satisfactoriamente en relación con la ramificación de conceptos y profundidad jerárquica; Nivel 3. Inferencia, 79.4% no realizaron la tarea debido a la dificultad que enfrentaron para agregar elementos no citados en el texto, bien para relacionarlos con sus experiencias o para deducir ideas; Nivel 4. Crítico, 96.1% no emitieron una respuesta adecuada y presentaron limitaciones para establecer relación entre lo que decía el texto y el conocimiento previo sobre el tema; Nivel 5. Apreciación, 69.8% no realizaron la actividad debido a que presentaron obstáculos para manifestar comentarios emotivos y estéticos sobre el texto consultado, y emitir juicios sobre el estilo literario, uso y características del lenguaje del autor. **Conclusiones.** No existió una relación entre el nivel básico de la comprensión lectora de los estudiantes y la identificación de ideas principales dentro de un texto para elaborar inferencias y análisis críticos respecto a un tema, situación que repercutirá en el ámbito

⁷ Facultad de Ciencias de la Conducta-UAEMéx, surcidv@uaemex.mx

⁸ Facultad de Ciencias de la Conducta-UAEMéx, ferni28_1097@hotmail.com

⁹ Facultad de Ciencias de la Conducta-UAEMéx, eralbarranj@uaemex.mx

¹⁰ Facultad de Ciencias de la Conducta-UAEMéx, mgutierrezr@uaemex.mx



educativo de los jóvenes universitarios. Además, se confirmó que la comprensión lectora y el desarrollo de dichas habilidades son contenidos que no están considerados dentro de las Unidades de Aprendizaje (UA) en el nivel educativo superior.

Palabras clave: aprendizaje, lectura oral, analfabetismo funcional, analfabetismo académico, comprensión lectora.

Introducción

La comprensión lectora es un factor importante para el óptimo desarrollo de diversas habilidades y competencias de los alumnos de los diferentes niveles educativos. Por ello, ha adquirido relevancia en todo el mundo, llegando a ser una de las competencias genéricas a las que se le confiere mayor importancia a nivel formativo. Ejemplo de esto es su inclusión en un apartado específico dentro de las evaluaciones internacionales y nacionales sobre el desempeño de las instituciones educativas y de sus estudiantes en diversos niveles formativos (Guevara Benítez, Guerra García, Delgado Sánchez y Flores Rubí, 2014).

En el contexto del Sistema Educativo Mexicano se han reportado serios problemas formativos relacionados con esta competencia (Sánchez y Andrade, 2009). De acuerdo con los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes 2015 (PISA, por sus siglas en inglés), en donde se evaluaron tres áreas: Ciencias, Matemáticas y Lectura; en promedio, cerca de 20.0% de los estudiantes de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) no alcanzaron el nivel mínimo de competencias en lectura (por debajo del Nivel 2), considerado como el nivel de competencia desde el cual los estudiantes comienzan a demostrar las habilidades lectoras que les permitirán participar efectiva y productivamente en la sociedad moderna.

En México, 42.0% de los estudiantes se encuentran por debajo del Nivel 2 en Lectura, lo cual es significativamente mayor que el porcentaje de Chile, similar a las cifras de Colombia, Costa Rica y Uruguay y menor que la proporción en Brasil y Perú. La proporción de estudiantes mexicanos que no logran alcanzar el nivel mínimo de competencias en lectura no ha variado desde 2009.

Específicamente, en el alumnado universitario podemos encontrar que uno de los problemas entre ellos es la dificultad para seleccionar información importante de los textos,



lo cual está relacionado con la capacidad de utilizar estrategias efectivas para extraer las ideas principales (Guevara et al., 2014).

Los hallazgos de la presente investigación fueron: en el Nivel 1. Comprensión literaria, 84.5% de los jóvenes universitarios pudieron reconocer y recordar el texto, y las ideas del autor, tal y como las expresa; en el Nivel 2. Reorganización de la Información, 95.0% resolvieron la tarea satisfactoriamente en relación con la ramificación de los conceptos y su profundidad jerárquica; en el Nivel 3. Inferencia, 79.4% no realizaron la tarea debido a la limitación que presentaron para agregar elementos que no estaban en el texto, bien para relacionarlos con sus experiencias o para deducir ideas que no se encuentran en el texto; en el Nivel 4. Crítico, 96.1% no dieron una respuesta adecuada y presentaron una limitación para establecer la relación entre lo que dice el texto y el conocimiento previo sobre el tema para, posteriormente, evaluar las afirmaciones del escrito, contrastándolas con las propias; en el Nivel 5. Apreciación, 69.8% no realizaron la actividad debido a que tuvieron dificultades para expresar comentarios emotivos y estéticos sobre el texto consultado, emitir juicios sobre su estilo literario o el uso y características del lenguaje que utiliza el autor.

Desarrollo

Las teorías del aprendizaje explican los cambios que se producen en la conducta humana debido a la práctica y no a factores como el desarrollo fisiológico. Algunas de las teorías aparecieron como una reacción negativa a las anteriores, otras sirvieron de base para el desarrollo de posteriores y otras tratan solo ciertos contextos específicos de aprendizaje, sin embargo, la teoría del aprendizaje busca la interpretación de los casos de aprendizaje y sugiere solucionar inconvenientes que puedan surgir en este tipo de procesos; es importante tener en cuenta que las teorías del aprendizaje son variadas y pueden enmarcarse en distintas corrientes del pensamiento (Sánchez, 2017; Pérez, 2014).

Shuell (1990) argumenta que, sin importar cuál sea su perspectiva, la mayoría de las teorías del aprendizaje comparten principios que predicen una mejora en el aprendizaje a partir de la instrucción. Un principio es que los educandos progresan mediante etapas o fases de aprendizaje que pueden distinguirse de diversas maneras, por ejemplo, en términos de



niveles de habilidad progresiva: principiante, principiante avanzado, competente, hábil y experto.

La teoría del aprendizaje significativo fue propuesta por David P. Ausubel en 1963 en un contexto en el que, ante el conductismo imperante, se planteó como alternativa un modelo de enseñanza/aprendizaje basado en el descubrimiento, privilegiaba el activismo y postulaba que se aprende aquello que se descubre. Ausubel entiende que el mecanismo humano de aprendizaje por excelencia para aumentar y preservar los conocimientos es el aprendizaje receptivo significativo, tanto en el aula como en la vida cotidiana (Rodríguez, 2011).

Esta teoría es psicológica porque se ocupa de los procesos mismos que el individuo pone en juego para generar su conocimiento; centra su atención en lo que ocurre dentro del aula cuando los estudiantes aprenden, en la naturaleza de tal aprendizaje, en las condiciones que se requieren para que este se produzca, en los resultados y, consecuentemente, en su evaluación (Ausubel, 1976). También es una teoría de aprendizaje porque esa es su finalidad, ya que aborda todos los elementos, factores, condiciones y tipos que garantizan la adquisición, la asimilación y la retención del contenido que la escuela ofrece al alumnado, de modo que adquiera significado para él mismo (Rodríguez, 2004).

Ausubel (2002) describe el aprendizaje significativo como el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o una nueva información con la estructura cognitiva de la persona que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal. Se produce así una interacción entre esos nuevos contenidos y elementos relevantes presentes en la estructura cognitiva que reciben el nombre de subsumidores.

Hasta este punto, es necesario mencionar el término analfabetismo funcional y analfabetismo académico, Arrieta de Meza y Meza Cepeda (s.f.) plantean una diferencia entre ambos términos; el primero, mencionan, se refiere a la carencia de preparación y conocimiento necesario para descifrar un texto escrito, mientras que el segundo se relaciona con la pérdida de destreza de lectura, previamente adquirida.

El analfabetismo funcional impide el dominio de las destrezas básicas y contribuye al empobrecimiento personal del individuo, en él, el lector es incompetente para identificar las



ideas principales de un texto, captar la intención del escritor y redactar resúmenes a partir de la lectura.

González (1998) argumenta que en el caso de los analfabetos funcionales la experiencia educativa institucional y su nivel de competencia lectora no les permiten utilizar la lectura como medio de autodesarrollo en los distintos ámbitos sociales. Carlino (como se citó en Fregoso-Peralta y Aguilar-González, 2013) refiere que la alfabetización académica es un conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas y las actividades de lectura y escritura requeridas para la formación académica universitaria.

En el ámbito universitario, la alfabetización académica se entiende como:

el conjunto de quehaceres y procedimientos de lectoescritura característicos de la manera como cada disciplina elabora, discursivamente, el conocimiento. Conciben a las actividades psicolingüísticas de comprensión y producción de textos como fundamentales en la vida universitaria a efecto de apropiarse, elaborar y comunicar lo aprendido. A partir de ello, el educando típico debería estar en aptitud de detectar, procesar, emplear y difundir información oral y escrita especializada; así como redactar textos diversos (Caldera y Bermúdez, 2007 como se citó en Fregoso-Peralta y Aguilar-González, 2013).

Es decir, la alfabetización académica se trata de la lectoescritura de los textos propios de una disciplina, necesarios para la formación académica de los jóvenes universitarios, además de los textos científicos, humanísticos y literarios (Olave 2013, como se citó en Roldán y Zabaleta, 2017). Acceder a la alfabetización académica requiere comprensión lectora inferencial de los textos científicos, lo cual implica que el lector elabore suposiciones a partir de la información propuesta por el autor; en este nivel, el lector busca relaciones que van más allá de lo obvio (González, 1998).

La comprensión lectora es parte fundamental de las tareas académicas, ya que su rendimiento académico será ejercicio de la alfabetización funcional. Por ello, la universidad debe enseñar a los jóvenes universitarios a comprender textos, en especial, científicos, pues a partir de esta lectura se podrá generar mayor conocimiento.



Comprensión lectora

La comprensión lectora es la capacidad de descifrar el código del lenguaje para obtener un significado de las ideas expresadas por el autor mediante un texto, a través de este proceso, el lector incorpora información a sus esquemas cognitivos y forma una interpretación personal del contenido.

La decodificación eficiente y la competencia lectora son términos semejantes, asumiendo que la primera asegura la comprensión; recientes investigaciones dan cuenta de la complejidad de dicho proceso y proponen el cambio de lectura de decodificación fluida por construcción de significados (Durkin, 1993 como se citó en Ibáñez, 2007).

Dicha actividad está relacionada con la alfabetización académica; autores argumentan que una persona es considerada alfabetizada cuando es capaz de leer y escribir en diferentes contextos y demandas sociales, y además usa dichas habilidades para aprender y desarrollar un aprendizaje permanente, –dentro o fuera de la escuela– (Silveira, 2014).

Un estudio realizado en Chile da cuenta de la participación de siete países de América Latina, incluido México, sobre alfabetización funcional. Los resultados mostraron que la mitad de las personas con 6 o 7 años de estancia regular en la escuela, no han adquirido totalmente el desarrollo de las habilidades de codificación, lo que impide la relación entre la comprensión lectora y comprensión oral, aprendida en el primero o segundo año de educación básica (Infante, 2000).

Asimismo, la OCDE realizó una investigación sobre las habilidades escolares básicas, en la que participaron 20 países; el estudio concluyó que el término de la educación básica o el Nivel Superior no garantiza el dominio de las destrezas matemáticas y de lectoescritura, ya que la mitad de los participantes no comprendieron textos sencillos (lectura de comprensión), y presentaron limitaciones para realizar inferencias elementales (lectura de interpretación) y manejar la lógica aritmética de tipo mecanización (Fregoso-Peralta y Aguilar-González, 2013).

Además, reportó que México ocupó uno de los últimos lugares en el desempeño estudiantil de diversas áreas académicas, principalmente, en Comprensión lectora; señaló que la baja puntuación de los alumnos mexicanos en dichas evaluaciones se relaciona con el bajo



índice de actividades lectoras; al respecto, la Encuesta Nacional de Lectura en 2011 indicó que 33.3% de los mexicanos nunca ha leído un libro y que el promedio de libros leídos anualmente *per cápita* es de 2.6 (Mujica y Mercado, 2013, como se citó en Guevara et al., 2014).

Método

La investigación tuvo como objetivo identificar el grado de comprensión lectora de los jóvenes universitarios de Facultad de Ciencias de la Conducta (FaCiCo) de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx). El aporte fue de tipo cualitativo-descriptivo, la muestra estuvo integrada por 441 participantes seleccionados a través de un muestreo no probabilístico intencional; para la captura de la información se aplicó el instrumento para medir la Comprensión Lectora en Alumnos Universitarios Mexicanos, el cual consiste en un texto y 7 reactivos. El lector debe pasar todos los niveles de lectura: 1. Comprensión literal, 2. Reorganización de la información, 3. Inferencial, 4. Crítico y 5. Apreciación. Finalmente, para el análisis e interacción de las frecuencias se utilizó el programa estadístico SPSS versión 21.

A partir de los datos sociodemográficos de los jóvenes universitario se presentan los siguientes resultados:

Tabla 1

Licenciatura

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Psicología	137	31.1%	31.1%	31.1%
Trabajo Social	107	24.3%	24.3%	55.3%
Educación	99	22.4%	22.4%	77.8%
Cultura Física y Deporte	98	22.2%	22.2%	100.0%
Total	441	100.0%	100.0%	--

Nota: elaboración propia con base en los resultados de la investigación.

El 31.1% de los jóvenes universitarios cursan la licenciatura en Psicología, 24.3% en Trabajo Social, 22.4% en Educación y 22.2% en Cultura Física y Deporte.

**Tabla 2***Semestre*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Primero	182	41.3%	41.3%
	Tercero	127	28.8%	70.1%
	Quinto	86	19.5%	89.6%
	Séptimo	36	8.2%	97.7%
	Noveno	10	2.3%	100.0%
	Total	441	100.0%	100.0%

Nota: elaboración propia con base en los resultados de la investigación.

El 41.3% de los jóvenes universitarios cursan el primer semestre de su formación academia en cualquiera de las siguientes licenciaturas: Psicología, Trabajo Social, Educación, y Cultura Física y Deporte, 28.8% en tercero, 19.5% en quinto, 8.2% en séptimo y 2.3% en noveno semestre, respectivamente.

Tabla 3*Edad*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	17-19	247	56.0%	56.0%
	20-22	165	37.4%	93.4%
	23-25	18	4.1%	97.5%
	26 o más	11	2.5%	100.0%
	Total	441	100.0%	100.0%

Nota: elaboración propia con base en los resultados de la investigación.

Respecto a la edad, 56.0% de los jóvenes se ubican en un rango de edad de 17 a 19 años, 37.4% de 20 a 22 años, 4.1% de 23 a 25 años, y 2.5% de 26 años o más.



Tabla 4

Género

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Femenino	314	71.2%	71.2%	71.2%
Válidos Masculino	127	28.8%	28.8%	100.0%
Total	441	100.0%	100.0%	--

Nota: elaboración propia con base en los resultados de la investigación.

El género hace referencias a las características fisiológicas y sexuales que distingue entre hombre y mujer. El 71.2% de los participantes corresponden al género femenino y 28.8% al masculino.

En cuanto a la captura de la información, esta se llevó a cabo con la aplicación del instrumento: Evaluar la Comprensión Lectora de Textos Académicos, integrado por cuatro niveles, Comprensión literaria; Reorganización de la información; Nivel inferencial y Nivel de Apreciación; a continuación, se describen en relación con los hallazgos obtenidos.

Nivel 1. Comprensión literal

Tabla 5.

Pregunta 1. ¿Qué se entiende por evolución biológica?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos <i>b o c</i>	161	36.5%	36.5%	36.5%
Válidos <i>a</i>	280	63.5%	63.5%	100.0%
Total	441	100.0%	100.0%	--

Nota: elaboración propia con base en los resultados de la investigación.

El 63.5% de los jóvenes universitarios eligieron la opción *a* (la relación genealógica de los organismos), 36.5% las opciones *b* (el cambio de las especies en función de un linaje de descendencia) y *c* (el cambio y la extinción de las especies).

**Tabla 6***Pregunta 2. ¿Qué es la especiación?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos <i>a o c</i>	22	5.0%	5.0%	5.0%
<i>b</i>	419	95.0%	95.0%	100.0%
Total	441	100.0%	100.0%	--

Nota: elaboración propia con base en los resultados de la investigación.

El 95.0% eligieron la opción *b* (proceso por el cual una especie da lugar a dos especies) y 5.0% la *a* (causa del proceso de extinción de las especies) y *c* (cambio evolutivo en función de un linaje de descendencia).

La comprensión literal se aprecia cuando el lector puede reconocer y recordar directamente el texto y las ideas tal y como las expresa el autor. Se concluye que 84.5% de los jóvenes universitarios lograron resolver correctamente los reactivos correspondientes a este nivel.

Nivel 2. Reorganización de la información

Tabla 7*Pregunta 3. Reorganización de la información (Conceptos)*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No	13	2.9%	2.9%	2.9%
Malo	50	11.3%	11.3%	14.3%
Regular	196	44.4%	44.4%	58.7%
Bueno	182	41.3%	41.3%	100.0%
Total	441	100.0%	100.0%	

Fuente: elaboración propia con base en los resultados de la investigación.

El 44.4% de los jóvenes universitarios respondieron que es *regular* esquematizar de 6 a 8 conceptos clave, 41.3% *bueno*, 11.3% *malo* y 2.9% *no* realizan tarea.

**Tabla 8***Pregunta 3. Reorganización de la información**(Relaciones entre conceptos)*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No	22	5.0%	5.0%	5.0%
Malo	101	22.9%	22.9%	27.9%
Válidos Regular	214	48.5%	48.5%	76.4%
Bueno	104	23.6%	23.6%	100.0%
Total	441	100.0%	100.0%	

Fuente: elaboración propia con base en los resultados de la investigación.

El 48.5% de los jóvenes universitarios establecieron un tipo de relación *regular* entre los conceptos que pueden ser de causalidad o secuencial, 23.6% *bueno*, 22.9% *malo*, y 5.0% *no* realizan tarea.

Tabla 9*Pregunta 3. Reorganización de la información**(Ramificación de conceptos)*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No	110	24.9%	24.9%	24.9%
Malo	175	39.7%	39.7%	64.6%
Válidos Regular	116	26.3%	26.3%	90.9%
Bueno	40	9.1%	9.1%	100.0%
Total	441	100.0%	100.0%	--

Nota: elaboración propia con base en los resultados de la investigación.

El 39.7% de los jóvenes universitarios consideraron *malo* “Escribe un concepto con dos o más líneas de conexión”, 26.3% respondieron *regular* a “Escribir dos conceptos o más líneas de conexión”, 24.9% *no* realizaron tareas y 9.1% manifestaron que es *bueno* “Escribe tres o más conceptos con dos o más líneas de conexión”.

**Tabla 10***Pregunta 3. Reorganización de la información**(Profundidad jerárquica)*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No	250	56.7%	56.7%	56.7%
Malo	104	23.6%	23.6%	80.3%
Válidos Regular	73	16.6%	16.6%	96.8%
Bueno	14	3.2%	3.2%	100.0%
Total	441	100.0%	100.0%	

Nota: elaboración propia con base en los resultados de la investigación.

El 56.7% de los jóvenes universitarios *no* realizaron tarea, 23.6% consideraron *malo* “Establece dos enlaces entre el concepto raíz y el concepto más alejado de él”, 16.6% mencionaron que es *regular* “Establece tres, cuatro o cinco enlaces entre el concepto raíz y el concepto más alejado de él”, 3.2% consideraron que es *bueno* “Establece seis o más enlaces entre el concepto raíz y el concepto más alejado de él”.

La reorganización de la información manifiesta que el lector ordene las ideas a través de procesos de clasificación y síntesis. A partir de ello se encontró que, con respecto al uso de los conceptos y las relaciones entre estos, 95.0% de los jóvenes universitarios resolvieron la tarea de forma aceptable; en cuanto a la Ramificación de los conceptos y su Profundidad jerárquica, 27.0% resolvieron la tarea de forma aceptable.

3. Nivel Inferencial

Tabla 11*Pregunta 4 ¿Qué crees que ocurrirá con las actuales especies?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No	324	73.5%	73.5%	73.5%
Válidos Agrega	117	26.5%	26.5%	100.0%
Total	441	100.0%	100.0%	--

Nota: elaboración propia con base en los resultados de la investigación.



El 73.5% de los jóvenes universitarios *no* realizaron la tarea y 26.5% consideraron *agregar* elementos que no están en el texto para relacionarlos con sus experiencias personales o para deducir ideas que no están explícitas en el escrito.

Tabla 12

Pregunta 5. ¿Crees que mediante la clonación que es una forma de modificar la genética, es posible favorecer la evolución de una especie?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No	350	79.4%	79.4%	79.4%
Válidos Agrega	91	20.6%	20.6%	100.0%
Total	441	100.0%	100.0%	--

Nota: elaboración propia con base en los resultados de la investigación.

El 79.4% de los jóvenes universitarios *no* realizaron la tarea y 20.6% *agregaron* elementos que no están en el texto para relacionarlo con sus experiencias personales o para deducir ideas que no están explícitas en el texto (nivel inferencial); se encontró que 23.5% de los jóvenes universitarios realizaron adecuadamente la tarea.

Nivel crítico**Tabla 13**

Pregunta 6. ¿Cómo se distinguen las explicaciones religiosas y biológicas de la evolución del hombre? ¿cuál resulta adecuada?
(Comparación de ideas)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No	287	65.1%	65.1%	65.1%
Válidos Malo	103	23.4%	23.4%	88.4%
Regular	51	11.6%	11.6%	100.0%
Total	441	100.0%	100.0%	

Nota: elaboración propia con base en los resultados de la investigación.

El 65.1% de los jóvenes universitarios *no* realizaron la tarea, 23.4% consideraron Malo



Describe las principales ideas, y 11.6% Regular Compara, pero solo establece semejanzas o diferencias entre las ideas.

Tabla 14

Pregunta 6. ¿Cómo se distinguen las explicaciones religiosas y biológicas de la evolución del hombre? ¿Cuál resulta adecuada?

(Justificación de opinión)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No	247	56.0%	56.0%	56.0%
Malo	191	43.3%	43.3%	99.3%
Regular	3	.7%	0.7%	100.0%
Total	441	100.0%	100.0%	--

Nota: elaboración propia con base en los resultados de la investigación.

El 56.6% de los jóvenes universitarios *no* realizaron la tarea, 43.3% consideraron *malo* “Presenta un punto de vista sin fundamentarlo” y 0.7% mencionaron que es *regular* “Presenta su punto de vista fundamentándolo”.

Este nivel crítico o valorativo se observa cuando el lector utiliza procesos de valoración, para lo cual se necesita establecer una relación entre lo que dice el texto y el conocimiento previo sobre el tema, para luego evaluar las afirmaciones del escrito, contrastándolas con las propias. Se encontró que 96.1% de los jóvenes universitarios no dio una respuesta adecuada.

Nivel 4. Apreciación

Tabla 15

Pregunta 7. ¿Qué le comentarías al autor con respecto al estilo con el cual escribió el texto?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No	308	69.8%	69.8%	69.8%
Bueno	133	30.2%	30.2%	100.0%
Total	441	100.0%	100.0%	--

Nota: elaboración propia con base en los resultados de la investigación.



El 69.8% de los jóvenes universitarios *no* realizaron la tarea y 30.2% refirieron que es *bueno* “expresar comentarios”. Este nivel de apreciación se evalúa cuando el lector expresa comentarios emotivos y estéticos sobre el texto consultado, o bien emite juicios sobre su particular estilo literario o el uso y características del lenguaje que utiliza el autor. Se encontró que 30.2% de los jóvenes universitarios emitieron una respuesta favorable.

Discusión

En el Nivel 1. Comprensión literaria, 84.5% de los jóvenes universitarios pueden reconocer y recordar el texto y las ideas del autor, tal y como las expresa; en el Nivel 2. Reorganización de la Información, 95.0% resolvieron la tarea satisfactoriamente en relación con la ramificación de los conceptos y su profundidad jerárquica; en el Nivel 3. Inferencia, 79.4% no realizaron la tarea debido a la limitación que presentaron para agregar elementos que no estaban en el texto, bien para relacionarlos con sus experiencias o para deducir ideas que no se encuentran en el texto; en el Nivel 4. Crítico, 96.1% no dieron una respuesta adecuada y presentaron una limitación para establecer la relación entre lo que dice el texto y el conocimiento previo sobre el tema para, posteriormente, evaluar las afirmaciones del escrito, contrastándolas con las propias; en el Nivel 5. Apreciación, 69.8% no realizaron la actividad debido a que tuvieron dificultades para expresar comentarios emotivos y estéticos sobre el texto consultado, emitir juicios sobre su estilo literario o el uso y características del lenguaje que utiliza el autor.

Echevarría y Gastón (2000) reportan problemas de comprensión en estudiantes universitarios en relación con un texto expositivo-argumentativo, señalando que las dificultades se presentaron en la selección y jerarquización de las ideas principales; solo 4.0% de los alumnos participantes en dicho estudio captaron 6 o más ideas principales, de las 8 que contenía el texto, mientras que 46.0% solo captaron 2.

En concordancia, Calderón y Quijano (2010) reportaron un bajo nivel de comprensión lectora en estudiantes de los primeros años de las carreras de Derecho y Psicología de una universidad colombiana, mientras que Cisneros, Olave y Rojas (2010) reportan que las principales dificultades involucradas en la comprensión lectora de los alumnos colombianos están relacionadas directamente con el uso de la inferencia, e incluyen dificultades para



definir los propósitos del autor y del texto, para identificar ideas principales realizar la lectura relacionando significados, entre otras.

Po otra parte, en un estudio realizado por Guevara et al. (2014), en el cual el objetivo fue evaluar los niveles de comprensión lectora en una muestra de estudiantes universitarios de distintos semestres escolares de la carrera de Psicología, a partir del instrumento ICLAU se obtuvieron los siguientes resultados: los alumnos de la muestra estudiada tuvieron un bajo desempeño en esta competencia, particularmente en los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico, lo cual guarda cierta concordancia con lo arrojado por evaluaciones informales realizadas con estudiantes universitarios.

Los hallazgos de la investigación coinciden con pruebas estandarizadas (PISA, ENLACE y CENEVAL) en cuanto al nivel básico de comprensión lectora de los estudiantes, ya que respondieron adecuadamente a reactivos de comprensión literal y de reorganización de información, pero, no así, en ramificación de conceptos y profundidad jerárquica ni en el nivel inferencial, crítico y de apreciación.

Asimismo, hubo coincidencia en que los problemas de comprensión lectora tienen que ver con la identificación de las ideas principales de un texto para hacer inferencias y realizar análisis críticos respecto a un tema, hecho que repercute en el ámbito educativo, psicológico y social, pues con base en el instrumento utilizado y los resultados obtenidos de la investigación, se confirma que comprensión lectora está relacionada con las dificultades del lenguaje léxico, datos que se relacionan con el estudio presentando por Arieta y Meza (s.f.), en donde refieren que de los 24 estudiantes encuestados, 13 (54.16%) mostraron una comprensión lectora catalogada como buena; 6 (25.0%) obtuvieron la calificación de regular y 5 (20.83%) presentaron una comprensión lectora deficiente.

Por otro lado, hubo concordancia en que los problemas de comprensión lectora tienen que ver con la identificación de las ideas principales de un texto para hacer inferencias y realizar análisis críticos respecto a un tema, hecho que repercute en el ámbito educativo, psicológico y social.

Es importante señalar que las deficiencias de la comprensión lectora en los estudiantes no son responsabilidad de estos, pues dicha comprensión debe enseñarse dentro de las aulas.



Según García Perera & Monzón Segura (2012), es tarea responsable del profesorado, no se trata de remitir “de manera exclusiva” la lectura comprensiva al área de Lengua Castellana y Literatura, pues es un proceso de aprendizaje complicado que, en muchos casos, causa la frustración del propio alumnado, pérdida de los estudios o incluso abandono escolar.

Por el contrario, hay que enseñarles que leer puede resultar divertido, productivo, hacerlos más competentes, eficaces y eficientes para sus vidas y para su futuro personal, cultural y profesional. Es importante destacar la labor de las bibliotecas en los centros y la existencia de profesorado entusiasmado, apasionado por el arte de leer y que aliente la lectura, convirtiéndola en un hábito de vida entre los alumnos.

Por otra parte, el analfabetismo funcional impide el dominio de las destrezas básicas y contribuye al empobrecimiento personal del individuo, en él, el lector es incompetente para identificar las ideas principales de un texto, captar la intención del escritor y redactar resúmenes a partir de la lectura.

González (1998) argumenta que en el caso de los analfabetos funcionales la experiencia educativa institucional y su nivel de competencia lectora no les permiten utilizar la lectura como medio de autodesarrollo en los distintos ámbitos sociales. Carlino (como se citó en Fregoso-Peralta y Aguilar-González, 2013) refiere que la alfabetización académica es un conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas y las actividades de lectura y escritura requeridas para la formación académica universitaria.

En el ámbito universitario, la alfabetización académica se entiende como:

[...] el conjunto de quehaceres y procedimientos de lectoescritura característicos de la manera como cada disciplina elabora, discursivamente, el conocimiento. Conciben a las actividades psicolingüísticas de comprensión y producción de textos como fundamentales en la vida universitaria a efecto de apropiarse, elaborar y comunicar lo aprendido. A partir de ello, el educando típico debería estar en aptitud de detectar, procesar, emplear y difundir información oral y escrita especializada; así como redactar textos diversos (Caldera y Bermúdez, 2007 como se citó en Fregoso-Peralta y Aguilar-González, 2013).



Es decir, la alfabetización académica se trata de la lectoescritura de los textos propios de una disciplina, necesarios para la formación académica de los jóvenes universitarios, además de los textos científicos, humanísticos y literarios (Olave, et. al., 2013, como se citó en Roldán y Zabaleta, 2017). Acceder a la alfabetización académica requiere comprensión lectora inferencial de los textos científicos, lo cual implica que el lector elabore suposiciones a partir de la información propuesta por el autor; en este nivel, el lector busca relaciones que van más allá de lo obvio (González, 1998).

Conclusiones

Con base en los hallazgos de esta investigación es posible inferir una relación entre el analfabetismo funcional y el analfabetismo académico, debido a que los alumnos presentan limitaciones para el dominio de las destrezas básicas para identificar las ideas principales de un texto, así como para emitir opiniones propias de una disciplina que requiere de comprensión lectora inferencial de los textos científico, humanísticos y literarios.

Por lo tanto, la comprensión lectora y el desarrollo de las mismas habilidades no se han considerado dentro de las UA en ninguno de los niveles educativos, ya que no existe evidencia sobre un programa que promueva el desarrollo de técnicas.

Finalmente, se concluye que las estrategias de aprendizaje que se proponen para desarrollar habilidades lectoras en estudiantes universitarios (cuadros sinópticos, cuadros comparativos, matrices de clasificación e inducción, analogías, diagramas, mapas cognitivos, resúmenes y ensayos) resultan óptimas para lograr un aprendizaje significativo.



Referencias

- Arrieta de Meza, B., & Meza Cepeda, R. (s.f.). La comprensión lectora y la redacción en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(13), 1-10. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/3565>
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, México: Trillas.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*, Barcelona: Paidós.
- Calderón, A. & Quijano, J. (2010). Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Estudios Socio-Jurídicos*, 12(1), 337-364. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/733/73313677015.pdf>
- Cisneros, M., Olave, G., & Rojas, I. (2010). La inferencia en la comprensión lectora: de la teoría a la práctica en la Educación Superior. Reseña de O. Silva (2010). *Estudios Filológicos*, 45, 129-130. doi: 10.4067/S0071-17132010000100012
- Durkin, D. (1993). *Teaching them to read*, Boston: Allyn and Bacon.
- Echevarría, M. & Gastón, I. (2000). Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el diseño de programas de intervención. *Revista de Psicodidáctica*, 10, 1-15. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501006>
- Fregoso-Peralta G. & Aguilar-González E. (2013). Analfabetismo funcional y alfabetización académica: dos conceptos relacionados con la educación formal. *Revista de Educación y Desarrollo*, (24), 55-66. Recuperado de https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/24/024_Fregoso.pdf
- García Perera , G., & Monzón Segura, J. (2012). La comprensión lectora como pilar esencial para el aprendizaje del alumnado en todas las áreas curriculares. *Tamadaba, Revista digital de los CEP de Gran Canaria y Fuerteventura*, 14. Recuperado de <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/tamadaba/files/2012/01/La-comprension-de-la-lectura-pilar-esencial-para-el-aprendizaje-del-alumnado-en-todas-las-%C3%A1reas-curriculares.pdf>



- González M.R. (1998). Comprensión Lectora en estudiantes universitarios iniciales. *Revista Persona: Revista de la Facultad de Psicología*, 1, 43-65. doi: 10.26439/persona1998.n001.691
- Guerra García, J. & Guevara Benítez, Y. (2013). Validación de un instrumento para medir comprensión lectora en alumnos universitarios mexicanos. *Revista de Enseñanza e Investigación en Psicología*, 18(2), 277-291.
- Guevara Benítez, Y., Guerra García, J., Delgado Sánchez, U. & Flores Rubí, C. (2014). Evaluación de distintos niveles de comprensión lectora en estudiantes mexicanos de psicología. *Acta Colombiana de Psicología*, 17(2), 113-121.
- Ibáñez, R. (2007) Comprensión de textos disciplinares escritos en inglés. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 45(1), 67-85.
- Infante, I. (2000). *Alfabetismo funcional en siete países de América Latina*, Santiago de Chile: UNESCO-Santiago.
- Pérez, J. (2014). *Definición de Teoría del aprendizaje*. Definición de. <https://definicion.de/teoria-del-aprendizaje/>
- Roldán, L. Á., & Zabaleta, V. (2017). Desempeño y autopercepción en comprensión lectora en estudiantes universitarios:. *Cuaderno de Investigación Educativa*, 8(1). 77-96. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4436/443652196006.pdf>
- Rodríguez Palmero, M. (2004) Aprendizaje significativo e interacción personal. En M. Rodríguez Palmero, M. Moreira & C. Caballero Sahelices (Coords.). *Aprendizaje significativo: interacción personal, progresividad y lenguaje*. (pp. 15-46) Burgos: Servicio de Publicaciones Universidad de Burgos.
- Rodríguez, M. (2011). Teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista electrónica d'investigació i innovació educativa i socioeducativa*, 3(1). pp. 29-50.
- Sánchez, F. (2017). *Teorías del aprendizaje principales: características y autores*. En Liferder.com. Recuperado de https://www.liferder.com/teorias-del-aprendizaje/#Teorias_del_aprendizaje_según_la_perspectiva_conductista



- Sánchez, A. y Andrade, E. (2009). *El aprendizaje en tercero de secundaria en México. Informe sobre los resultados del Excale 09, aplicación 2008. Español, matemáticas, biología y formación cívica y ética*. México, D.F.: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D315.pdf>
- Shuell, T. (1990). Phases of meaningful learning. *Review of Educational Research*, 60(4), 531-547. doi: 10.2307/1170505
- Silveira, T.L. (2014). Adolescentes en situación de analfabetismo funcional: contribuciones del enfoque histórico - Cultural y el Psicoanálisis. *Atenas*, 1(25), 140-155.



La inclusión emergente de los cuidados paliativos en la malla curricular, una política institucional estratégica, en la formación del profesionista en Trabajo Social.

Blanca Guadalupe Cid de León Bujanos¹¹

Francisca Elizabeth Pérez Tovar¹²

Julio César González Vázquez¹³

Resumen

El objetivo de esta comunicación es reflexionar sobre la necesidad de la inclusión emergente de los cuidados paliativos en la formación profesional de los trabajadores sociales, como elemento de una política institucional estratégica, en la planeación del diseño curricular, que responda a las necesidades que surgen ante los nuevos escenarios globales, particularmente en el ámbito de salud, por la importancia que reviste, actualmente, por la presencia de la pandemia por COVID-19, cuyos efectos han causado múltiples estragos en gran parte de la población, dejando como resultado sufrimiento, dolor y muerte; asimismo, debido a la situación epidemiológica de la población mexicana, por la presencia de enfermedades crónico degenerativas y terminales, que requieren de una atención integral.

El paradigma es descriptivo, mediante una revisión documental, a través del análisis de bases de datos, como parte del conocimiento del currículo que ofertan las distintas instituciones de educación superior, públicas o privadas, establecidas en México, y que tienen bajo su responsabilidad la formación de futuros profesionistas del trabajo social; con énfasis sobre las asignaturas del currículo académico, identificando las mallas que incluyen, el perfil que se requiere. Se utilizó el muestreo intencional.

¹¹ Unidad Académica de Trabajo Social y Ciencias para el Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. bcidle@docentes.uat.edu.mx

¹² Unidad Académica de Trabajo Social y Ciencias para el Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. fraperez@docentes.uat.edu.mx

¹³ Unidad Académica de Trabajo Social y Ciencias para el Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. jgonzalezv@docentes.uat.edu.mx



El porcentaje mayor de las instituciones corresponde a la modalidad de educación pública, algunas ofertan asignaturas en el ámbito de la salud, como educación y promoción para la salud, salud pública, área hospitalaria, trabajo social en salud, práctica en trabajo social en salud, gerontología. Sin embargo, en ninguna de ellas aparece la asignatura de cuidados paliativos. Cabe hacer mención que tampoco la incluyen como asignatura optativa.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) tiene más de veinte años de estar señalando la importancia de los cuidados paliativos, por su parte la Organización Panamericana de la Salud (OPS) adopta el término quince años después (Domínguez , 2016) , lo que pone de manifiesto que se requiere un mayor análisis para la selección y pertinencia de las materias que conforman la malla curricular, en las instituciones formadoras de los trabajadores sociales; de tal manera que se considere la inclusión de una materia respecto a los cuidados paliativos, dentro del núcleo profesional, o en su caso ofertarla como asignatura optativa, asegurando contenidos programáticos al respecto, que coadyuven en el cumplimiento y la pertinencia de los requerimientos actuales en la formación de los futuros profesionistas.

Palabras clave: cuidados paliativos, política estratégica, malla curricular/currículo/planes de estudio, trabajo social.

Introducción

En México de acuerdo al INEGI, para el año 2020 la población se pudo considerar en 126, 014, 024 millones de personas que habitan el territorio, de acuerdo al conteo censal que se llevó a cabo, a pesar de la situación de emergencia que privó en el país, desde finales del año 2019, por la contingencia a nivel mundial por la COVID-19; de ellos 51.2% son mujeres y 48.8% son hombres, lo que convierte al país en el lugar número 11 de los más poblados, a nivel mundial; el promedio de la esperanza de vida en el año 1930, era de 34 años, lo que ha ido en aumento, pues para el año 2019 fue de 75 años en promedio, que de acuerdo a lo que señala el Consejo Nacional de Población , una población con una esperanza de vida alta, representa un país con un índice mayor de desarrollo económico y social (CONAPO, 2019), sin embargo esto no es representativo de México; para el año 2020 la edad mediana se



incrementó, lo que “indica un proceso de envejecimiento paulatino en la población” (INEGI,2020), ubicándola con grandes factores de riesgo para presentar enfermedades crónico degenerativas, que les hacen padecer una diversidad de síntomas y perder calidad de vida; además del inminente peligro a contagiarse de la enfermedad infecciosa causada por el coronavirus, ubicándolos en una situación desde un cuadro respiratorio simple, hasta la neumonía grave y el síndrome de dificultad respiratoria aguda (SDRA), entre otras graves complicaciones que los pueden llevar a la muerte.

El profesionista del trabajo social, como parte esencial de un equipo multidisciplinario o interdisciplinario de salud, ofrece atención directa a pacientes y sus familiares, en los distintos niveles de atención médica del Sistema Nacional de Salud; tanto en primer nivel, en acciones de tipo preventivo, de promoción y educación para la salud; así como en el caso en particular de quienes requieren de un servicio más específico en instituciones hospitalarias de segundo y tercer nivel, debido a su estado de salud complicado, lo que exige que el profesionista posea conocimientos y habilidades en un campo especializado, como son los cuidados paliativos.

Según la Organización Mundial de la Salud “los cuidados paliativos es un enfoque que mejora la calidad de vida de los pacientes y sus familiares, aliviando el dolor y atendiendo problemas que emanan de enfermedades amenazantes” (1998, citado en Terán 2012, p. 55), el profesionista del trabajo social es un miembro del equipo de cuidados paliativos, quienes dan respuesta a sus necesidades; esto implica que las instituciones responsables de formar a estos profesionistas contribuya con programas pertinentes en los planes de estudio. El objetivo de esta comunicación es reflexionar sobre la necesidad e importancia de la preparación profesional de los trabajadores sociales en cuidados paliativos, ya que salud, es uno de los campos tradicionales del trabajo social, que requiere y contrata en un mayor número a dichos profesionistas, como parte de su plantilla laboral; además de que, en las instituciones de salud se integran como elementos importantes y fundamentales del equipo interdisciplinario de cuidados paliativos, el cual está “integrado por profesionales médicos y no médicos”, como afirma Levin en Bruera y De Lima (2012, p.16); lo que reviste la importancia de dotar a dichos profesionistas de las competencias que requieren. Es una



investigación documental, analizando bases de datos de instituciones educativas, especialmente el currículo académico, identificando los planes que incluyen el perfil que se requiere. De acuerdo con datos preliminares en medicina existen tres modalidades de formación de posgrado: alta especialidad, diplomado y subespecialidad; en comparación con trabajo social, veinticinco de las instituciones que ofertan la licenciatura, ninguna incluye un programa sobre cuidados paliativos. A nivel internacional existe un gran avance al respecto, lo que implica un reto en México para afrontar la escasez de recursos humanos especializados en la materia.

Planteamiento de la Investigación

De acuerdo a las estadísticas que se presentan por las diversas fuentes como los organismos internacionales y nacionales, como la OMS, OPS, INEGI, SST, entre otras; así como los censos y encuestas poblacionales para determinar el perfil epidemiológico en la población de México, los resultados nos muestran que éste ha sufrido una transición, pasó de ser un país con enfermedades infecciosas primordialmente, a presentar en la actualidad enfermedades consideradas como crónico-degenerativas, o también llamadas enfermedades no transmisibles, como es el caso de las enfermedades de tipo terminal, como el cáncer, sida, diabetes, hipertensión arterial, insuficiencia renal, enfermedades neurológicas o psiquiátricas, entre otras, contando además con un rezago de algunas patologías de tipo infeccioso.

Así como también el aumento en la esperanza de vida, en la población mexicana, que está por arriba de los 70 años, lo que provoca un descenso en la mortalidad en todos los grupos etáreos, esto significa que los habitantes del país viven más, pero en condiciones de vida más deplorables, debido a los estilos de vida relacionados con prácticas poco saludables.

Para lo que se necesita de la intervención de profesionistas que estén debidamente formados y capacitados en el tema de cuidados paliativos, para hacer frente a los requerimientos de enfermedades prolongadas y que pueden provocar complicaciones; de manera particular el interés se centra en los profesionistas del trabajo social, como integrantes de un equipo interdisciplinario de salud, a quienes les corresponde, de manera conjunta con



médicos, enfermeras y otros profesionistas, otorgar una atención integral a los pacientes, con alguna enfermedad terminal, en el ámbito de salud; además de que para todos estos profesionistas se considera como “una actividad de atención médica, generando ciertas obligaciones”, de acuerdo con lo que se establece en la Ley General de Salud en México (Domínguez, 2016), por lo que se requiere identificar si las instituciones formadoras distinguen esta necesidad e incluyen en su currículo materias relacionadas con el tema, o una cátedra en particular sobre cuidados paliativos.

Abordaje Metodológico

El paradigma es descriptivo, se llevó a cabo una revisión documental, como técnica de recolección de datos, mediante la revisión de la literatura, con la finalidad de delimitar los aspectos que se consideraron fundamentales para la conceptualización y el desarrollo de la conformación del currículo académico; así como a través del análisis y conocimiento de la malla curricular que ofertan las distintas instituciones de educación superior, que se encuentran establecidas en México y que tienen bajo su responsabilidad la formación de futuros profesionistas del trabajo social.

Para el análisis se consideraron como factores de inclusión las escuelas establecidas de manera formal en el territorio mexicano, se utilizó el muestreo intencional, la selección se hizo mediante los siguientes criterios: las que son públicas o privadas y que ofertan la licenciatura en trabajo social, con esquema escolarizado, presencial o semipresencial, teniendo la información disponible de manera virtual, para cualquier persona que se interese, siendo instituciones que contribuyen a la generación del conocimiento; así como a las que han sido sometidas a evaluación por organismos acreditadores, otorgándoles una certificación como escuelas de calidad por un determinado tiempo. Como factor de exclusión se determinó ser una institución que forma trabajadores sociales, bajo un esquema solo de nivel técnico.

El procedimiento para llevar a cabo la revisión de los planes de estudio, de las diversas instituciones educativas, se hizo a través de la plataforma virtual, mediante la liga institucional oficial, a través de la revisión de cada documento curricular, que se encuentra



disponible; se realizaron cuadros comparativos, en donde se concentró información respecto a diversas variables, como : la ubicación geográfica, el tipo de institución, los contenidos de los planes de estudio, los créditos curriculares, si existe la materia de cuidados paliativos, entre otras.

Marco Teórico-Conceptual

Una de las perspectivas teóricas es el enfoque holístico, traspolado al ámbito educativo, ya que como afirman Gluyas, Esparza, Romero y Rubio:

El porqué partimos del holismo obedece a la noción de totalidad, de integralidad que nos remite al ser humano, como una unidad multidimensional, y cuya formación debe tener tal cariz y en virtud de la cual las diversas dimensiones se vean beneficiadas en dicho proceso formativo. (2015, p.4)

Esto implica que el estudiante que está en formación, en la licenciatura de trabajo social, no solo requiere de conocimientos teóricos, además es importante la práctica que lleva a cabo durante su trayectoria académica, lo que le permite tener una formación integral; en donde tiene la oportunidad de ser formado desde una perspectiva humanística, así como recibir los diferentes contenidos; como debe ser el caso particular de lo relacionado con los cuidados paliativos, que le permitirán contribuir a otorgar una atención integral a quienes requieran de su atención e intervención.

Así mismo “la idea del fondo del holismo, es la de la comprensión de los fenómenos desde la multidimensionalidad, pues la realidad está compuesta de una diversidad de variables que interactúan entre sí...” (et.al. p. 5), para el conocimiento de una realidad social, el profesionista del trabajo social requiere de la comprensión de lo que ocurre en ella, para lo que es importante el estudio de las diversas variables que se consideren pertinentes.



Aproximaciones a la conceptualización del currículo, desarrollo y malla curriculares

El currículo se ha definido desde diferentes perspectivas, sin embargo, de acuerdo con la expresión que se concibe en distintos artículos, no es un concepto en particular, no es un aspecto abstracto que se pueda concebir como algo definitorio; más bien es como una idea en la que confluyen una serie de aspectos que lo determinan como una “construcción cultural”, de acuerdo a Grundy (1994, citado en Castro, 2005), o también como “una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas”. (Castro, 2005, p. 15)

Para Murillo el currículum “representa un proyecto donde de manera explícita e implícita se concretan una serie de concepciones ideológicas, socioantropológicas, epistemológicas, pedagógicas y psicológicas, que expresan la orientación e intencionalidad del sistema educativo”. (Murillo, s/f, p.1)

Por currículo se puede entender los contenidos que se toman en cuenta para elaborar o estructurar un plan de estudios de una carrera en particular, en este caso de la licenciatura en trabajo social, que se hace de acuerdo con las necesidades de la sociedad en particular y de las consideraciones para dar respuesta a las exigencias y retos de un mundo globalizado.

El desarrollo curricular puede entenderse como:

Todo el aprendizaje que planifica y guía una organización de enseñanza o formación, ya se lleve a cabo individualmente o en grupos, dentro o fuera de un aula, en un entorno institucional o en una aldea o en un campo. (Roger y Taylor 1998, citado en Taylor, 2008, p. 90)

Lo anterior afirma que en la planeación, diseño, elaboración y el desarrollo de un currículum en una institución de educación superior, convergen diversos aspectos y distintos actores y que puede ser en un ambiente institucionalizado o no, no estando exento de esta naturaleza las instituciones que se dedican expresamente a la formación de profesionistas del trabajo social; ya que es importante considerar la opinión y participación de los docentes que tienen bajo su responsabilidad la formación de los estudiantes, sin dejar de considerar la importancia de conocer lo que expresan al respecto los propios alumnos, quienes conocen a través de su experiencia personal en la práctica, lo que requieren o no en su formación profesional; además parte fundamental son los empleadores de los trabajadores sociales,



quienes manifiestan las necesidades que se requieren en cuanto a los conocimientos, habilidades y destrezas de estos profesionistas lo que demanda el mercado laboral. Otra parte es conocer y comprender los retos y exigencias de un mundo globalizado, realizando una consulta a través de diferentes grupos importantes y representativos en la sociedad, para que a través de su respuesta se estructure la conformación de contenidos de los programas que integran el plan de estudios, y así se pueda dar respuesta a las diferentes expectativas. Como afirma Vélchez (2004):

Los agentes educacionales conocidos involucrados en la concepción y el desarrollo del currículo son los siguientes: estudiantes y maestros, padres y representantes, directivos de las escuelas, especialistas en contenidos, sectores que trazan políticas oficiales, empleadores públicos y privados, fuerzas vivas de la región y nación, comunidades organizadas, medios de comunicación social, iglesias, militares, partidos políticos y organizaciones no gubernamentales. (p. 202)

Contextualización de la transición epidemiológica y los cuidados paliativos en México

En México la esperanza de vida aumentó hasta 77.14 años (INEGI, 2016), esto implica el envejecimiento de la población, 16% son personas de 65 años y 10% presenta enfermedades crónico-degenerativas, requiriendo que el profesionista del trabajo social que ofrece atención directa en salud a pacientes y sus familiares, posea conocimientos y habilidades en cuidados paliativos.

Las enfermedades crónicas son también llamadas enfermedades no transmisibles (ENT), se consideran de larga duración y que progresan paulatinamente, pero en su desarrollo la persona se ve expuesta ante una serie de complicaciones, que le hacen experimentar un deterioro general y requerir de cuidados especiales, que le permitan tener calidad de vida, hasta el final de su existencia.

De acuerdo con la Guía del Manejo Integral de Cuidados Paliativos existen cuatro grupos de ENT, que son “enfermedades cardiovasculares (los infartos al miocardio o accidentes cerebro vasculares); cáncer; enfermedades respiratorias crónicas (como la neumopatía obstructiva crónica o el asma); enfermedades metabólicas (diabetes, insuficiencia renal crónica)”. (2018, p. 14)



Este tipo de enfermedades se presentan cada vez con mayor frecuencia en la población mexicana, presentando para los adultos mayores un panorama poco favorecedor, por el alto costo que implica la atención y las repercusiones biológicas, psicológicas y sociales.

Como uno de los ejemplos se puede considerar uno de los padecimientos que aqueja a las personas, como es la insuficiencia renal, considerada como un problema de salud pública en México, porque no sólo atañe a quien la padece, sino además a quienes están en el entorno, es un padecimiento que consiste en la pérdida progresiva, permanente e irreversible de las funciones de los riñones, actualmente es la quinta causa de muerte entre la población mexicana (INEGI, 2016) y según la Fundación Mexicana del Riñón, existen entre 8 y 9 millones de personas en estadios tempranos de la enfermedad. Cuando un paciente es diagnosticado, no sólo él se enfrenta ante una situación de crisis, la familia también se ve afectada, como red principal para afrontar esta nueva realidad.

El cáncer es otra de las enfermedades que ha incrementado su incidencia, se considera como una de las principales causas de muerte a nivel mundial; de manera específica en México en mujeres de 20 años se señala como principal causa el cáncer por tumor maligno de mama (...), en las mujeres mayores de 26 a 29 años es más frecuente el cáncer cervical (...) y el cáncer de ovario es más común en las mujeres mayores de 40 años (...). (INEGI, 2018a, pp.1-6)

Según la guía del manejo integral de cuidados paliativos, “en México, en el 2015 se registraron 655 mil defunciones, de las cuales el 13% fueron por cáncer”. (2018, p.14)

De acuerdo con INEGI, en el año 2017 las tres principales causas de muerte, tanto para hombres como para mujeres, fueron las enfermedades del corazón con el 20.1%, la diabetes mellitus con el 15.2% y los tumores malignos con el 12%; contabilizándose mediante los registros administrativos generados a partir de los certificados de defunción, un total de 703, 047 muertes, de las cuales el 56.1% (394,322) corresponden a hombres y 43.8% (308, 281) a mujeres. (INEGI, 2018b, p.1)

En relación al comportamiento del cáncer en el estado de Tamaulipas, de acuerdo al Sistema de Vigilancia Epidemiológica (2018), se presentaron 254 casos de tumor maligno de la mama y 65 de tumor maligno del cuello del útero; de los cuales, en el caso del primero 67



corresponden a Cd. Victoria, y 25 del segundo diagnóstico. En cuanto a la displasia cervical leve y moderada de 350 casos en el estado, 59 corresponden a Cd. Victoria; y de la displasia cervical severa y cáncer cervicouterino in situ de 58 casos, 11 son de la localidad.

Además, hay que considerar lo ocurrido a nivel mundial desde finales del año 2019, cuando surgió en Wuhan, China, una nueva enfermedad causada por el coronavirus SARS - CoV-2, la COVID-19, declarada por la OMS como pandemia el 11 de marzo del año 2020, debido a la magnitud en los niveles de propagación y gravedad en las personas afectadas, en los distintos países del mundo.

Esta catástrofe afectó de sobremanera a la población de las diferentes naciones, sin excepción alguna, pero en el caso de quienes están considerados como tercermundistas, como es el caso de los países latinoamericanos, el daño causado fue mucho mayor; debido a las condiciones socioeconómicas existentes y con una proyección económica poco alentadora, acorde a lo que refiere la Comisión Económica de América y el Caribe (CEPAL, 2019); además como afirma la Organización de las Naciones Unidas “partes de América Latina y el Caribe se han convertido en zonas críticas de la pandemia de COVID-19, exacerbada por estructuras de protección social débiles, sistemas de salud fragmentados y profundas desigualdades” (ONU, 2020, p. 2), así como a la inexistencia de una planeación adecuada, deficiente administración y falta de recursos de los sistemas de salud (p. 8-9), que rápidamente se vieron colapsados; ya que las camas de los hospitales fueron insuficientes para recibir a todos los enfermos, y los recursos económicos no alcanzaron para resolver la necesidad de los medicamentos. Las complicaciones por la COVID-19, no solo se experimentaron a nivel gubernamental, en los distintos niveles de administración; también se ha dado de manera individual y hacia el interior de los sistemas familiares, porque quienes tuvieron bajo su responsabilidad el cuidado y la atención de los que se convirtieron en pacientes, se vieron afectados de manera biopsicosocial y económica; así como quienes han cursado con dicha enfermedad, pero lograron superar la crisis, han atravesado por una serie de síntomas, como secuelas subyacentes a este padecimiento, dejando como resultado la aparición de enfermedades crónico degenerativas, que los afectan en diversos ámbitos de su



vida, y en una magnitud mayor, ubicándolos en una situación extrema, con necesidades de diversa índole, con una gran demanda de atención integral y de cuidados especiales.

Es importante que todas las personas que han sido diagnosticadas con alguna de las enfermedades que se han mencionado, reciban una atención holística, por parte de un equipo multidisciplinario, especializado en cuidados paliativos, para que las necesidades que presenten en cualquiera de las dimensiones biológicas, psicológicas, sociales, espirituales y económicas, que los conforman como seres humanos, se aborden de manera adecuada y suficiente, para que tengan calidad de vida, hasta el momento de su muerte.

Panorama general sobre los cuidados paliativos

Según la Organización Mundial de la Salud “los cuidados paliativos es un enfoque que mejora la calidad de vida de los pacientes y sus familiares, aliviando el dolor y atendiendo problemas que emanan de enfermedades amenazantes”. (1998, citado en Terán 2012, p. 55).

El enfoque de cuidados paliativos no es nuevo, ya que desde hace tiempo la Organización Mundial de la Salud (OMS) señaló la importancia de una atención holística, en la que cada uno de los integrantes del equipo aporta lo que se requiere, de acuerdo a su perfil, considerando oportuno tener un bagaje de conocimientos y la verdadera intención de trabajar en equipo, como lo expresa Terán “los cuidados paliativos, también conocidos como cuidados de alivio o cuidados médicos de apoyo, corresponden a la atención multidisciplinaria activa e integral para las personas con alguna enfermedad crónico-degenerativa en etapa avanzada”. (Terán, 2012, p. 15)

En México, a partir del año 2008 surge el Programa Nacional de Cuidados Paliativos (PALIAR), instalándose en diferentes institutos nacionales de salud y hospitales de la región norte del IMSS y de la Secretaría de Salud.

En Tamaulipas, el primer antecedente existe a partir del año 1995 con la creación del Hospice de Tampico, como área adjunta al Hospital General “Dr. Carlos Canseco”, a iniciativa de la Dra. Beatriz Rivera Villegas, quien se desempeñaba como médico especialista en dicho hospital; la inauguración oficial se realiza en el año de 2005 y posteriormente en el año 2008 recibe una distinción especial como Proyecto Innovador en el premio nacional de calidad.



Sin embargo, la capacitación institucional formal de que se tiene antecedente, en el sector salud, sobre el tema en particular, fue en el año 2009, es el primer registro de una capacitación en cuidados paliativos para el personal de salud, de manera virtual, logrando reunir a 500 trabajadores de la Secretaría de Salud del Estado de Tamaulipas, quienes recibieron su instrucción de manera formal.

El Diario oficial de la Federación (DOF) publica los criterios para la atención de enfermos en situación terminal a través de cuidados paliativos, en la Norma Oficial Mexicana (NOM-011-SSA3-2014) que en su introducción expresa:

En la historia natural de las enfermedades crónico-degenerativas, se presenta un estadio clínico denominado situación terminal, en el cual se requiere que los prestadores de servicios de atención médica lleven a cabo acciones específicas para paliar el dolor y demás síntomas asociados a la enfermedad que implican el sufrimiento de los pacientes y sus familias, con la finalidad de mejorar su calidad de vida en esta difícil etapa. (DOF, 2014, p.2)

No se trata en ningún momento de curar el padecimiento que presenta el paciente, más bien está relacionado con ofrecer una atención de manera integral, que esté enfocada a atenuar los síntomas, para proporcionar un estado de confort, que le permita a los enfermos tener calidad de vida, así como también a sus familiares.

Se afirma que los cuidados paliativos tienen la capacidad de aliviar los problemas físicos, psicosociales y espirituales del más del 90% de los enfermos con cáncer avanzado. (Guía del Manejo Integral de Cuidados Paliativos, 2018, p.16)

La intervención del profesional del trabajo social en el equipo de cuidados paliativos y su formación profesional.

El Trabajo Social es una disciplina de las Ciencias Sociales, considerada como una profesión del ámbito de humanidades, por tanto se afirma que el trabajador social es un profesional con una formación humanística, con conocimientos teóricos y prácticos para actuar ante los cambios sociales que generan distintas necesidades y problemáticas (Castro, 2017; Escartín, 1998; Viscarret, 2009), lo que exige a este profesional estar a la vanguardia para responder a los retos que se le presentan, ante las nuevas demandas de la población



mexicana, cuya proyección demográfica para el año 2050 es ser un país con índices de natalidad en disminución (CONAPO,2012) , y por el contrario, tener en aumento un número de habitantes que pasan por un proceso de envejecimiento, quienes por ejercer estilos de vida poco saludables, se ven afectados en su calidad de vida, lo que les hace experimentar enfermedades que son consideradas como terminales; siendo indispensable la intervención de los profesionistas del trabajo social, quienes deben mostrar la adquisición de competencias, mediante la capacitación adecuada y una continua actualización, de manera particular en el ámbito de la tanatología y los cuidados paliativos, como se expresa por la Sociedad Española de Cuidados Paliativos (SECPAL) “ la filosofía de los cuidados paliativos incluye la figura del trabajador social como parte de la atención integral a todas las esferas de la unidad paciente-familia, desarrollando su rol profesional en el contexto interdisciplinar” (2015,p.10); ejerciendo el trabajo multidisciplinario, por ser profesionistas que están de manera permanente y cercana al dolor humano, para ejercer profesionalmente bajo los valores y principios de su ética profesional.

En la actualidad, el trabajador social en el ámbito de la salud, “aborda el proceso salud-enfermedad desde una perspectiva multidisciplinaria e integral” (Galeana, citado en Sánchez, 2004, p.147), teniendo que atender la problemática social considerando su complejidad, para analizarla, comprenderla y poder resolver lo que se requiera. En esta nueva perspectiva de intervención, el profesionista debe estar capacitado de manera adecuada, a nivel teórico y práctico para responder a los retos de la sociedad actual.

Esto significa que el profesionista del trabajo social debe contar con competencias y estrategias metodológicas acordes a las demandas de la población, así mismo mostrar una actitud de un trabajo colaborativo, en el que cada uno de los profesionales de la salud, debe estar dispuesto a contribuir con su conocimiento, habilidades y valores a ponerlos al servicio de los demás, en pro del bienestar del paciente y su familia. “El ser humano que tiene dolor y sufrimiento ante la proximidad de la muerte o de la de un ser querido, requiere por parte del equipo de trabajo social de un profundo conocimiento” (...). (Cid de León, Vázquez, citado en Cabello y Castro, 2016, p. 223). Este conocimiento no solo implica los aspectos que rodean la enfermedad del paciente, para realizar la evaluación, sino que se debe incluir a



la familia, para identificar las redes de apoyo, pero además otorgar la atención del dolor, en ambas partes.

En la intervención social, con personas que presentan un riesgo inminente de muerte, lo importante no sólo es lograr el equilibrio en el paciente y en su familia; sino además se debe promover el equilibrio en los sistemas que confluyen en beneficio de la atención del paciente, como es el caso de los sistemas administrativos u organizacionales, los de recursos, también llamados informales y los sociales, y en general con todos los actores en el proceso de atención al enfermo terminal. (Cid de León, 2019, p. 31)

Existen algunas propuestas de intervención para el trabajador social, a partir de los modelos de intervención de profesionistas con experiencia laboral, que han estado en la práctica en la atención a pacientes con enfermedad terminal y sus familias, haciendo referencia a las siguientes:

Modelo Ecológico, en este se integran los niveles micro, exo y macrosistema, los cuales permanecen en constante interacción e intercambio de información, lo cual permite observar y analizar los problemas en movimiento, de acuerdo al ritmo de las transformaciones sociales. El microsistema se refiere a las relaciones cara a cara que constituyen la red vincular más próxima a la persona (...). El exosistema está compuesto por la comunidad, incluye las instituciones mediadoras (...). El macrosistema se refiere a las formas de organización social, los sistemas de creencias, cultura, valores y los estilos de vida (...). (García, citado en Terán 2012, p. 152)

Modelo Sistémico, se considera la aplicación de la Teoría General de Sistemas con fines de intervención, lo que requiere en un primer término conocer al ser humano, considerándolo como un sistema en su totalidad, adentrándose en el sistema familiar, ya que lo que ocurre a uno de sus miembros afecta a los demás y así en los demás subsistemas con los que interactúa, por lo que la atención no solo se proporciona a quien presenta el síntoma, o manifestaciones de enfermedad, sino a los grupos primarios con los que interactúa (...). (Cid de León y Vázquez, citado en Cabello y Castro, 2016, p. 227)



El trabajador social está considerado en la estrategia nacional, como parte del equipo de cuidados paliativos, como lo establece el Consejo General de Salubridad (CSG) en México: “los cuidados paliativos se deben otorgar en todos los niveles de atención, acorde a los recursos humanos, materiales y financieros.”, considerando al “médico tratante y la enfermera”, como parte de un “equipo básico”; y en el “equipo completo”, además de dichos profesionistas, se incluye a: “promotor de la salud, psicólogos, nutriólogos, fisioterapeutas y trabajadores sociales... con formación básica para la asistencia paliativa” (2018,p.45-46) , por lo que en los diversos servicios de salud, desde los centros de salud, que corresponden al primer nivel de atención en su infraestructura, hasta los institutos nacionales del ámbito hospitalario de segundo o tercer nivel de atención, su participación es de suma importancia, ejerciendo sus funciones de manera puntual.

De acuerdo con Trujillo y Galván (2015):

La preparación para atender a las personas que requieren de cuidados paliativos debe darse en el mismo sentido, requiere que se hable del tema, que se organice a la familia en cuanto a cuidados, toma de decisiones, roles a desempeñar y gastos a realizar. (p. 40)

En el ámbito de la tanatología y los cuidados paliativos se considera que los profesionistas que conforman el equipo que atiende a los pacientes con enfermedad terminal, como es el caso del médico, la enfermera, el psicólogo, el trabajador social y en su caso el tanatólogo, deben contar con una preparación previa. Sobre todo quienes ejercen funciones relacionadas con la disciplina del trabajo social, precisamente en el área de humanidades, por lo que desde esta perspectiva, el trabajador social cuenta con el conocimiento científico y ésta preparación; sin embargo requiere de estar capacitado en ámbitos más específicos con los cuidados paliativos, como es el caso de las manifestaciones y atención de los síntomas, educación en el tema de la muerte, la pérdida, el duelo, los cuidados integrales , los estilos de afrontamiento y formas de intervención, entre otros. Así como haber trabajado con la resolución de sus propios duelos.



La Planeación Estratégica en el Diseño Curricular en las IES

El resultado de todo proceso del diseño curricular es un documento, en donde se abordan una serie de elementos que conforman la propuesta formulada, con el propósito de organizar la información pertinente; para ello, es relevante la planeación estratégica, como parte de los estándares y lineamientos de una política institucional, como refieren Aranda y Salgado “la fase más importante del diseño curricular es la planeación, esto es el planteamiento teórico y fundamentado de las actividades que propicien los resultados esperados del currículo. Una forma sistemática de organizar de modo integral...”. (2005, p.26)

En las Instituciones de Educación Superior (IES), en México, el currículo incluye “principios fundamentales, organizativos y de ejecución para la formación de un individuo, buscando su incorporación a la sociedad con la realización de alguna actividad productiva”, de acuerdo con Aranda y Salgado (2005, p. 27)

Las escuelas que se analizaron, forman parte de las IES, ofertan la carrera de trabajo social, lo que les implica un compromiso y responsabilidad formal en la planeación estratégica del diseño curricular, como un proceso estructurado que les permite definir su razón de ser; y a la vez requiere el análisis y reflexión de aspectos relacionados con la propia institución, los recursos disponibles, las características de los educandos, las necesidades sociales del entorno, los aspectos pedagógicos, entre otros.

Resultados y Discusión

Se analizó el mapa curricular de veintisiete Instituciones o Dependencias de Educación Superior, ubicadas en territorio mexicano, que están enfocadas a la formación de estudiantes de la carrera o licenciatura en trabajo social, de las cuales, respecto a la región geográfica, 33% son de la zona noreste, 19% de la sureste, 19% de occidente, 18% del centro y 11% del noroeste (Figura 1); de éstas, 100% permiten acceso libre al público en general a sus documentos académicos y plataformas, mediante registros que están contenidos en archivos digitales, localizados fácilmente a través de la liga institucional, de las cuales, 52% tienen créditos curriculares en un rango entre 351- 400, 37% de 301-350, 7% de 180-250 y

4% entre 251-300 (Figura 2) ; y el 32 % muestra su información de manera parcial, ya que no brindan datos respecto al número de créditos ; de las que si se exhiben, cabe señalar que 19% pertenecen a la modalidad de educación privada y 81% a la pública (Figura 3), encontrando que en algunas se ofertan asignaturas en el ámbito de la salud, tales como promoción de la salud, salud pública, área hospitalaria, educación para la salud, trabajo social en salud, práctica en trabajo social en salud, gerontología, tanatología, entre otras asignaturas relacionadas con salud. Sin embargo, en ninguna de ellas aparece la de cuidados paliativos, tampoco se incluye como asignatura optativa; cabe mencionar que respecto a los contenidos temáticos de los programas de cada asignatura, no se tiene acceso en las páginas digitales de las universidades, por lo que no se puede realizar una aseveración al respecto.

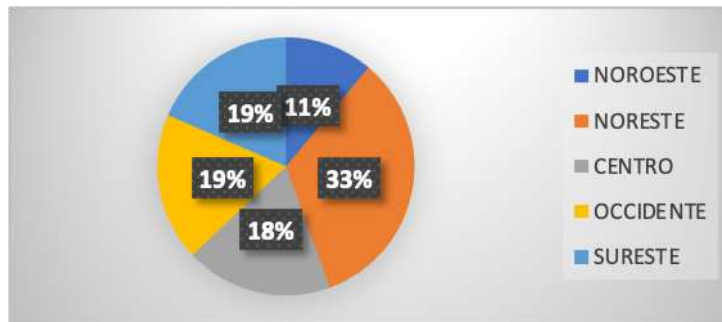


Figura1. Regiones Geográficas

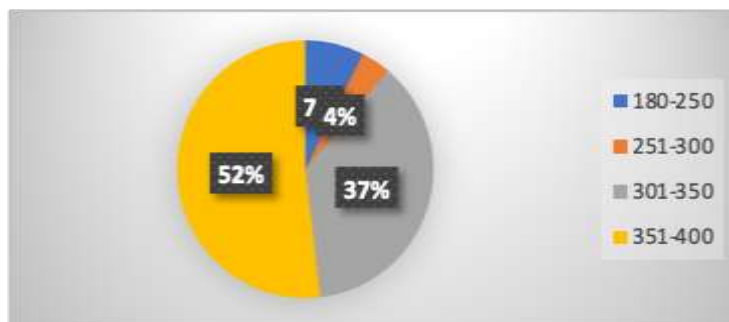


Figura 2. Créditos Curriculares

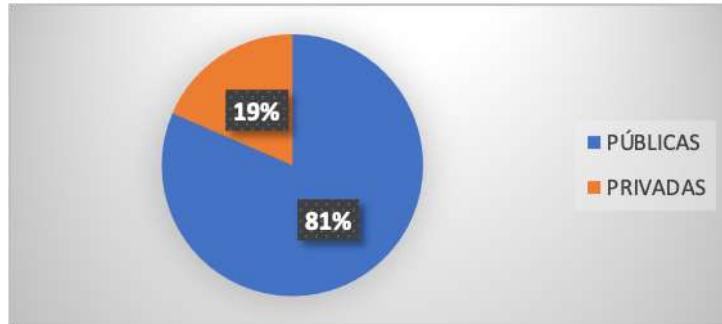


Figura 3. Instituciones o Dependencias de Educación Superior.

Respecto a la modalidad, de las instituciones de educación superior analizadas, 77% corresponden a otorgar una formación escolarizada o presencial, mientras que 23% cuenta con ambas categorías, es decir escolarizada y semi escolarizada (Figura 4); con relación a la duración de sus periodos escolares, 55% tiene un plan de estudios de ocho semestres, mientras que 41% en nueve y solo 4% en diez ciclos. (Figura 5).

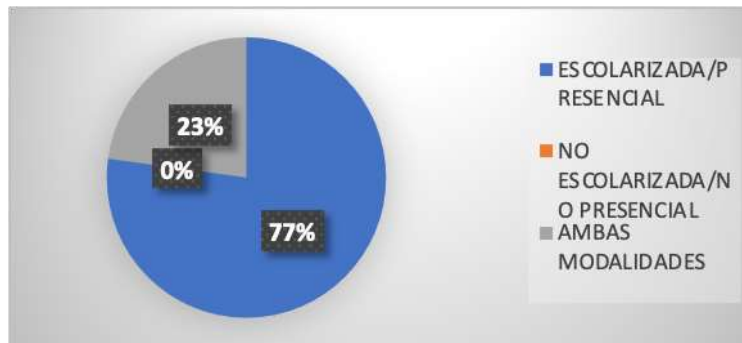


Figura 4. Modalidad

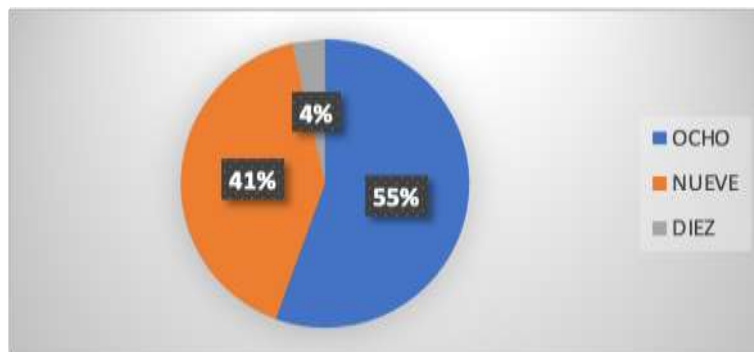


Figura 5. Duración de Períodos Escolares



Ante los escenarios emergentes, los trabajadores sociales como parte de la primera línea de atención requieren adquirir conocimientos y demostrar sus habilidades ante el complejo panorama que se vislumbra, lo que no se denota en el diseño o estructura de los diversos programas educativos, en particular con los cuidados paliativos; pues como señala Taylor:

Los estudiantes deben prestar más atención a los problemas del mundo real y aprovechar las oportunidades de aprender una amplia gama de habilidades y capacidades procedentes de distintos campos de la experiencia y el conocimiento, y que les permiten enfrentarse a problemas complejos en diversos contextos. (2008, p. 92)

Ante la notable inexistencia de la asignatura sobre cuidados paliativos en los planes de estudio de las instituciones formadoras, los trabajadores sociales ponen de manifiesto la ausencia de una preparación académica, que les permita responder a las demandas de las medidas consideradas para otorgar calidad de vida, aún en escenarios complejos, como el de la enfermedad terminal.

De acuerdo a los resultados señalados con anterioridad, es evidente la disparidad en los periodos escolares y créditos curriculares, se considera pertinente que las autoridades directivas de las instituciones responsables de la formación de profesionistas del trabajo social contribuyan a la reflexión sobre la necesidad de una posible estandarización, ya que podría tener un impacto en la calidad de dicha formación.

Conclusiones

Algunas de las escuelas formadoras de trabajadores sociales han transitado por diversas situaciones en el devenir del tiempo, como en el caso de las que surgieron de manera inicial con la carrera a nivel técnico, debiendo hacer la modificación en sus planes de estudio, para lograr insertarse en el padrón de instituciones de educación superior, con el nivel de licenciatura; además de ser objeto de las evaluaciones de los sistemas de gestión de calidad o de los organismos acreditadores, para demostrar un currículo de calidad, y tener más posibilidades de ampliar su matrícula, ubicándose como instituciones educativas con una mayor demanda.



Uno de los campos de acción, considerado como tradicional y que requiere en un alto porcentaje la intervención de los profesionistas del trabajo social, es el ámbito de la salud, siendo además, uno de gran trascendencia, debido a la respuesta que los trabajadores sociales otorgan a la sociedad demandante de los servicios de salud, como uno de sus derechos fundamentales ; es por ello que se necesita que las instituciones formadoras de los profesionistas del trabajo social, realicen un análisis profundo y una actualización de su plan o malla curricular, que incluya una materia específica de cuidados paliativos, o en su caso programas con contenidos temáticos acordes a los requerimientos de formación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de los futuros licenciados en trabajo social.

En base a la experiencia en la docencia en una Institución de Educación Superior (IES), formadora de estudiantes para obtener un perfil profesional como trabajadores sociales, el procedimiento para llevar a cabo el diseño o rediseño de los planes de estudio, en la mayor parte de las ocasiones, recae en un grupo específico de docentes, como Taylor afirma:

En muchas de las IES el desarrollo general del currículo suele seguir siendo responsabilidad de muy pocas personas... un número reducido de individuos que ocupan puestos académicos...pueden dar por sentado que conocen la realidad exterior y que su propia experiencia y comprensión teórica basta para desarrollar un currículo que de lugar a un aprendizaje efectivo... La autoridad sobre lo que se enseñará a la mayoría se concede a una minoría. (2008, p.91)

Por lo que se estima que la responsabilidad en el diseño del currículo no compete a una persona, ni a un grupo en particular, porque definitivamente estaría parcializada la formación que se pretende con el estudiante, lo que redundaría posiblemente en un déficit de contenidos académicos, no aptos para responder a los requerimientos de una realidad social actual, en tal compromiso deben confluir todos los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje.



Referencias Bibliográficas

- Aranda, J. y Salgado, E. (2005). El diseño curricular y la planeación estratégica. *Innovación Educativa* 5(26), 25-35. Recuperado de :
<https://www.redalyc.org/pdf/1794/179421475003.pdf>
- Castro, F. (2005). Gestión curricular: una nueva mirada sobre el currículum y la institución educativa. *Horizontes Educativos*, 10, 13-25. Recuperado de
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97917573002>
- Castro, M. (2017). *Metodología para la investigación e intervención en Trabajo Social*. En Castro, M., Reyna, C., y Cano, J. *Metodología de Intervención en Trabajo Social*. México: Casa Editora Shaad
- CEPAL. (2019). Comunicado de Prensa. Recuperado de:
<https://www.cepal.org/es/comunicados/periodo-2014-2020-seria-menor-crecimiento-economias-america-latina-caribe-ultimas-siete> ;
<https://www.cepal.org/es/publicaciones/45000-balance-preliminar-economias-america-latina-caribe-2019>
- Cid de León, B. B. y Vázquez, G. S. (2016). La intervención del trabajo social ante la muerte. Abordaje desde los modelos sistémicos y de crisis. En M., Cabello y M., Castro (Eds.). *La intervención en Trabajo Social. Enfoques, problemas y alternativas para el desarrollo humano*. México: Editorial UANL
- Cid de León, B. (2019). *Intervención tanatológica del trabajador social en pacientes con enfermedad terminal y su familia*. (Tesis Doctoral). Instituto Mexicano de Psicooncología. México.
- CONAPO (2012). Prospectiva Demográfica. Proyecciones de la Población de México 2010-2050. Recuperado de :
http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/Resource/1529/2/images/DocumentoMetodologicoProyecciones2010_2050.pdf
- Consejo Nacional de Población. (2019). Boletín Informativo. Informa Conapo sobre la esperanza de vida de la población mexicana. Recuperado de:



<https://www.gob.mx/segob/prensa/informa-conapo-sobre-la-esperanza-de-vida-de-la-poblacion-mexicana?idiom=es>

Consejo de Salubridad General (2017). Informe Agosto 2017. Manejo Integral de Cuidados Paliativos. Recuperado de:

http://www.csg.gob.mx/descargas/pdf/index/cuidados_paliativos/2017_08_03_Cuidados_Paliativos.pdf

Consejo de Salubridad General (2018). *Guía de Manejo Integral de Cuidados Paliativos*. Ciudad de México: Consejo de Salubridad General, Early Institute, e Instituto Nacional de Cancerología. Recuperado de

http://www.geriatria.salud.gob.mx/descargas/publicaciones/Guia_cuidados_paliativos_completo.pdf

Diario Oficial de la Federación. (2014). Norma Oficial Mexicana NOM-011-SSA3-2014. Recuperado de

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5375019&fecha=09/12/2014

Domínguez, A. Cuidados paliativos. Sus orígenes y su llegada a México. *Rev. Hosp. Juárez de México*. 83 (3). pp. 64-65 . Recuperado de :

<https://www.medigraphic.com/pdfs/juarez/ju-2016/ju163a.pdf>

Escartín, M.J. (2009). *Manual de Trabajo Social*. España: Editorial Agua Clara

Gluyas, R., Esparza, R., Romero M. y Rubio, J. (2015). Modelo de Educación Holística: Una Propuesta para la Formación del Ser Humano. 15 (3). Recuperado de :

<https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v15n3/1409-4703-aie-15-03-00462.pdf>

INEGI (2016). Indicadores de Esperanza de Vida. Recuperado de

<http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/esperanza.aspx?tema=P>

INEGI (2018a). Comunicado de Prensa. No.61/18. Recuperado de

https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2018/cancer2018_nal.pdf

INEGI (2018b). Comunicado de Prensa. No. 525/18. Recuperado de

<https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2018/EstSociodemo/DEFUNCIONES2017.pdf>



- INEGI (2020). Censo de Población y vivienda 2020. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>
- INEGI (2020). Así se contó México. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825007046.pdf
- Levin, R. Cuidados Paliativos: Principios Generales. Bruera y de Lima (2012). Guías para el Manejo Clínico. OPS. Recuperado de: <https://www.paho.org/hq/dmdocuments/2012/PAHO-Guias-Manejo-Clinico-2002-Spa.pdf>
- Murillo, H. (s/f). Currículum, Planes y Programas de Estudios. Aliat Universidades. Recuperado de http://online.aliat.edu.mx/adistancia/ModDisDesInstruccional/Unidad2/Lecturas/3Curriculum_planes_y_programas.pdf
- OMS (2020). Información básica sobre la COVID-19. Recuperado de <https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub/q-a-detail/coronavirus-disease-covid-19>
- OMS (2020). COVID-19: cronología de la actuación de la OMS. Recuperado de <https://www.who.int/es/news/item/27-04-2020-who-timeline---covid-19>
- ONU (2020). Informe: El impacto del COVID-19 en América Latina y el Caribe. Recuperado de : https://peru.un.org/sites/default/files/2020-07/SG%20Policy%20brief%20COVID%20LAC%20%28Spanish%29_10%20July_0.pdf
- Sánchez, M. (2004). *Manual de Trabajo Social*. México: Plaza y Valdés
- Secretaría de Salud del Estado de Tamaulipas (2018). Boletín Epidemiológico 2018. Semana No. 29. Recuperado de https://www.tamaulipas.gob.mx/salud/wp-content/uploads/sites/4/2018/08/bolepi29_2018.pdf
- SECPAL. (2015). Trabajo Social en Cuidado Paliativos. No. 7. Pp.1-171. Recuperado de : <https://treballsocialsanitariics.files.wordpress.com/2016/07/monogradc3adas-secpal-nc3bam-7-trabajo-social-en-cuidados-paliativos-juny-2015.pdf>



- Taylor, P. (2008). El currículo de la educación superior para el desarrollo humano y social. En Global University Network for Innovation. *La educación superior en el mundo 3. Educación superior, Nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social*. (pp. 89-118). Madrid: GUNi & Mundi-Prensa Recuperado de:
<https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/7932/06%20%2889-101%29.pdf>
- Terán M., (2012). *La dimensión social en los cuidados paliativos y la orientación tanatológica, un enfoque desde el Trabajo Social*. México: UNAM.
- Trujillo, Z. y Galván, M. (2015). *Cuidar al enfermo en familia. Cuidados Paliativos*. México: Yecolti Editorial
- Vílchez, N. (2004). Una revisión y actualización del concepto de Currículo. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*. 6(2), 194-208. Recuperado de
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6436492>
- Viscarret, (2009). *Modelos y Métodos de intervención en Trabajo Social*. España:Alianza Editorial



Estilos de crianza y desarrollo de conductas disruptivas en adolescentes

Denisse Estefanía Villanueva Torres¹⁴

Diana Isabel López Rodríguez¹⁵

Barbara de los Ángeles Pérez Pedraza¹⁶

Resumen

El presente trabajo surge de la observación dentro de la práctica clínica llevada a cabo en el Departamento de Psicología Infantil de la Facultad de Psicología Universidad Autónoma de Coahuila, en donde se observó que en muchos de los casos que solicitan atención psicológica por situaciones emocionales o de conducta, estaban siendo educados en su mayoría por padres que ejercen el estilo de crianza autoritario, lo anterior observado en las entrevistas tanto iniciales como de seguimiento así como por los propios adolescentes. Por lo cual surge el interés de estudiar la relación existente entre los estilos de crianza y la incidencia de conductas disruptivas en adolescentes.

Para el presente, se utilizó un enfoque cuantitativo transversal correlacional, cuya muestra fue de oportunidad usando como únicos criterios de inclusión que fueran estudiantes de secundaria y tuvieran acceso a internet para contestar el instrumento. Entre los participantes se encuentran 275 Adolescentes; 171 mujeres y 104 hombres, que cursan el nivel secundaria de educación básica. Como instrumento, se utilizó una adaptación del instrumento para alumnos creado por Ovalles A. (2017). La cual consta de 66 ítems sobre educación y conducta, de respuestas con escala tipo Likert y cuenta con una fiabilidad de .778 Alpha de Cronbach.

Se concluye que si existe una relación positiva entre los estilos de crianza y las conductas disruptivas, en donde se puede observar que influye la estructura familiar y con ella un sinfín de factores, como lo puede ser el divorcio o la muerte de algún miembro de la familia, puesto que los padres tienen a inclinarse hacia un estilo parental según los habitantes del hogar.

¹⁴ Facultad de Psicología Universidad Autónoma de Coahuila. vt.denisse@gmail.com

¹⁵ Facultad de Psicología Universidad Autónoma de Coahuila. diana-lopez@uadec.edu.mx

¹⁶ Facultad de Psicología Universidad Autónoma de Coahuila. barbara_perez@uadec.edu.mx



Palabras clave: crianza autoritaria, crianza autoritativa, conductas disruptivas, adolescentes.

Introducción

El estilo de crianza es fundamental para el desarrollo afectivo de los infantes y adolescentes, este estilo se da de manera inconsciente y se forma por medio del aprendizaje por observación, es decir, existe un seguimiento de patrones conductuales aprendidos desde los padres y que son considerados como efectivos desde la propia percepción del cuidador, también es influenciado por la conducta del niño, ya que este puede generar frustración, tristeza, enojo, etc., lo cual puede llegar a provocar conductas hostiles o permisivas, aunque también existe el otro lado de esto, se puede generar conductas de apoyo, amor y diálogo asertivo (Rodríguez y Amaya, 2019).

Dentro de la crianza de los hijos, se tiene que considerar que la pubertad y adolescencia representan una etapa crucial del desarrollo humano, debido a que aquí surge el proceso de la construcción de la propia identidad y se adoptan nuevos roles sociales, se va formando el sentido de pertenencia, responsabilidad social, y se fijan algunas metas a corto o largo plazo. Es para los padres un nuevo reto en el que se tienen que adaptar a las nuevas circunstancias y demandas y buscar nuevos métodos en la educación, es decir, también se replantea su estilo de crianza, ya que en muchas ocasiones los métodos e ideas dejan de funcionar o son menos efectivos que en la niñez (Krauskopf, 2003).

Este periodo de adolescencia se da entre los 10 y 19 años, y se caracteriza por cambios a nivel biopsicosocial, en donde los cambios más significativos son los físicos. Estos cambios son considerados como universales, sin embargo, la forma, el tiempo en que aparecen y la duración, puede variar entre cada persona según su fisiología, recursos psicológicos, y/o cultura (Organización Mundial de la Salud, 2016).

Según Güemes, Ceñal e Hidalgo (2017), la adolescencia suele dividirse en tres etapas:



1. Adolescencia inicial: Se da entre los 10 y 13 años, está caracterizada principalmente por los cambios que ocurren durante la pubertad.
2. Adolescencia media: En esta etapa existe una mayor probabilidad de incidencia de conductas de riesgo, también se caracteriza por los conflictos familiares que ocurren, se considera que este periodo dura de los 14 a los 17 años.
3. Adolescencia tardía: Ocurre de los 18 a los 21 años, y es aquí en donde se asumen responsabilidades propias características de la madurez.

Krauskopf (2011), plantea que la adolescencia es una ventana para desarrollar, orientar e impulsar una serie de habilidades y capacidades que serán clave para participar dentro de los diferentes ámbitos en los que se desarrolla, es decir, familia, escuela y en la sociedad en general, siempre considerándolo como una persona autónoma, creativa y capaz. Así mismo, en el 2003 propuso siete factores que influyen en el desarrollo del adolescente:

- Componentes afectivos y sociales recibidos durante la infancia
- Oportunidad de exploración
- Bases para el desarrollo de la autoestima
- Autoafirmación
- Aceptación social
- Escucha mutua
- Apoyo en su replanteamiento

Se sabe que la sexualidad es un componente de suma importancia en la adolescencia, ya que representa una serie de descubrimientos sobre sí mismos y sobre los demás, es muy importante que se cuente con la información adecuada y necesaria para que logren pasar de manera exitosa esta etapa y puedan vivir una sexualidad plena a lo largo de su vida. Por ende, la comunicación y apoyo de los padres se vuelve crucial, es necesario brindarles las herramientas necesarias, orientarlos, escucharlos y aceptarlos sin prejuicios, para disminuir los riesgos de buscar información errónea que pueda perjudicarlos y los lleve a cometer acciones que repercutan de manera negativa.



Los cambios sexuales que experimentan los adolescentes son fundamentales para la formación de su identidad y personalidad, por lo tanto, es de suma importancia la participación efectiva de los miembros con más poder jerárquico dentro de la familia como son mamá y papá, de igual manera los demás miembros de la familia también tendrán gran influencia si su relación es significativa para el adolescente, ya que sistematizan su comportamiento sexual mediante reglas preestablecidas en la familia o en la sociedad, por lo cual es importante evitar la información errada acerca de estos componentes de la sexualidad y que juntos le puedan brindar una información óptima al adolescente que le pueda ayudar a tener un desarrollo sexual adecuado.

Se ha encontrado que los estilos de crianza autoritario y/o negligente, influyen en que los adolescentes tengan conductas sexuales de riesgo y/o precoces, en donde el uso de métodos anticonceptivos es poco o nulo, incrementando la posibilidad de embarazos e infecciones de transmisión sexual. Cuando existe una buena comunicación, supervisión, límites y apoyo parental, tiende a disminuir la actividad sexual temprana de los adolescentes o bien, incrementa el uso de los métodos anticonceptivos, a su vez, cuando las medidas disciplinarias derivadas de los estilos de crianza son extremas; ambiente muy rígido o permisivo, se presentan a más temprana edad las primeras relaciones sexuales. También se encontró que uno de los factores que influyen en el embarazo adolescente son las familias disfuncionales, es decir, se presentan pocas muestras de afecto o de comunicación entre padres e hijos, existen altos niveles de tensión en la familia, etc. Lo que provoca que él o la adolescente tienda a buscar aceptación en personas fuera de su núcleo familiar y se someta a relaciones sexuales para recibir afecto (Zapata, 2016).

Güemes Hidalgo et al., (2017) proponen que existen ciertos objetivos psicosociales durante la adolescencia, los cuales son cambiantes según la fase en la que se encuentra el sujeto; adquisición de independencia, la aceptación de la autoimagen, el establecimiento de relaciones interpersonales y formación de la identidad. Los cambios físicos y emocionales que conllevan la pubertad y adolescencia, en algunos casos pueden llevar a un proceso de duelo, ya que implica dejar atrás el cuerpo infantil, por ende, las identificaciones que se tenían, los nuevos patrones de conducta y la percepción de los padres. La familia y sus



relaciones, reglas, estilo de crianza, etc. Afecta directamente en la percepción de estos cambios y en las actitudes ante estos (Krauskopf, 2011).

Sociológicamente, la familia es vista como la base de la sociedad humana, en la cual se van cultivando los valores, creencias y comportamientos, se da el rechazo y aceptación de algunas actitudes y patrones comportamentales, al ser el primer contacto con el entorno cultural, también origina ciertos rasgos psicológicos y es un factor primordial para el desenvolvimiento y posición social. Las dinámicas sociales que se crean a partir de las enseñanzas dentro del entorno familiar pueden ser modificadas a través de factores tanto internos como externos ya que existe una socialización con el entorno, por lo tanto, con las costumbres y creencias de otras familias (Gutiérrez *et al.*, 2016).

Dentro de este trabajo, se entiende como familia aquellas personas con las cuales existe un lazo de sangre, en donde puede o no, haber un lazo o relación significativa de apoyo mutuo y en donde se fomente el desarrollo integral de cada integrante de esta.

La familia es un sistema dinámico en donde van existiendo una serie de modificaciones que exigen la reorganización de roles, normas, costumbres, etc.

Se sabe que la sociedad se mantiene en constante cambio, en donde van surgiendo nuevas necesidades que exigen la evolución y crecimiento de cada una de las personas que la conforman, y por lo tanto el surgimiento de nuevas leyes, comportamientos y actitudes, y con estos cambios sociales viene el cambio familiar, ya que los cambios surgen del sistema más grande, hacia el sistema más pequeño. Siendo la familia la principal base de desarrollo psicosocial ante estos cambios. Debido a las transformaciones que ha ido sufriendo la familia a través de los años, ha surgido la necesidad de clasificarla según su estructura y dinámica. Entendiéndose como estructura familiar aquellas demandas que dictan la interacción entre los miembros de la familia, es decir, cómo, dónde y cuánto interactúan entre sí, dicha estructura es flexible a las situaciones que se presentan (Minuchin, 2004).

Puesto a todas estas modificaciones que ha tenido la familia a lo largo del tiempo, el Manual del psicólogo de familia (Lanova y Méndez, 2012) propone la siguiente clasificación según las características familiares:



- Monoparental.
- Reorganizada o reconstruida.
- Adoptiva.
- In vitro.
- Monoparental.
- Extensa matrifocal.
- Comuna.

Los estilos de crianza tienen un papel fundamental en el desarrollo físico, emocional y moral de los hijos debido a que afectarán según su modelo y sistema de creencias en el comportamiento, este puede ocasionar que el niño o adolescente desarrolle un sentido de disciplina y sepa valerse por sí mismo, y/o, que no tenga motivación y sea poco autónomo, también afectará en la manera en que el joven se desenvuelva en el ámbito educativo y a su vez tendrá un impacto en las metas y aspiraciones que este tenga, es decir, la relación padres-hijos tendrá un impacto en su desarrollo psicosocial (Hanna, 2014).

La crianza es vista como un continuo o graduación con diferentes dimensiones (Córdoba, 2014). Este continuo implica la percepción con la que cada persona juzga la manera de hacer o decir las cosas respecto a la educación de los hijos dentro de su proceso de socialización, en este juicio influyen las creencias y apropiaciones culturales en las que se ha estado inmerso, es por esto que algunas conductas son mejor vistas dentro de una cultura que de otra o suelen variar entre sí.

Dentro de esta tarea, Córdoba (2014) expone que existen dos dimensiones para definir qué tipo de crianza se está utilizando:

- a) El tono emocional dentro de las relaciones sociales (nivel de comunicación).
- b) Estrategias o acciones utilizadas para controlar la conducta (tipo de disciplina).

Estilo de crianza permisivo

Dentro del estilo de crianza permisivo, existe una falta evidente de límites, los padres refuerzan los comportamientos poco aceptables, y los deseos del niño, así mismo se le dan



pocas responsabilidades dentro del hogar. En donde según Negrete-Cortés *et al.*, (2020), los padres se ven sesgados respecto al comportamiento de sus hijos, independientemente si se trata de conductas prosociales o aversivas, adoptando una postura conformista respecto a las actitudes y conductas de sus hijos, siendo esto un reforzador para el incumplimiento de responsabilidades y normas (Vega, 2020), volviéndose común que los hijos tomen decisiones sobre la casa e incluso algunas veces de los padres (Bosch, Gonzáles y Massonnier 2016).

Características del estilo parental permisivo según Alegría, Miranda y Urzua (2007):

- Poca exigencia
- Libertad a los hijos de regirse por sí mismos.
- No hay control.
- Hay relativas muestras de cariño.
- Hay inseguridad respecto al rol parental.
- No se consideran necesarios los castigos.
- No hay normas.
- Se les cumplen los deseos a los hijos.

Características de los hijos criados bajo el estilo permisivo según Jiménez (2010).

- Pobre autocontrol.
- Baja motivación.
- Poco o nulo acatamiento de normas.
- Baja autoestima y auto concepto negativo.
- Problemas en la regulación emocional.

Estilo de crianza negligente

El estilo de crianza negligente se caracteriza por un desinterés a las demandas y necesidades de los hijos, por lo que existe poca o nula afectividad con ellos, falta de tiempo de calidad en familia y en general para todo aquello que tiene que ver con la crianza, dejando implícita la falta de normas en el hogar (Jiménez, 2010).

Características del estilo de crianza negligente según Jiménez (2010).



- No existe afectividad en cuanto a los asuntos relacionados con los hijos.
- No se invierte tiempo en los hijos.
- Poca motivación y esfuerzo.
- Inmadurez.

Características de los hijos criados bajo el estilo negligente según Jiménez (2010).

- Poca competencia social.
- Bajo control de impulsos.
- Pobre motivación.
- Inmadurez.
- Alegres.

Estilo de crianza autoritaria

Dentro de este estilo de crianza, se le da suma importancia a la obediencia y se castigan aquellas acciones que no concuerdan con las creencias de la autoridad, una de las desventajas de este estilo parental es que se restringe la autonomía del infante, no se alientan las acciones por lo que el ambiente puede llegar a carecer de muestras de afecto, se le da suma importancia al orden y a la estructura familiar tradicional (Baumrind, 1967). Los padres que ejercen este estilo de crianza tienden a utilizar estrategias que resultan aversivas, en donde se ponen en juego la independencia y el desarrollo de conductas antisociales del infante o adolescente (Negrete- Cortés *et al.*, 2020).

Características del estilo parental autoritario según Alegría *et al.*, (2007):

- Exigen obediencia.
- Patrones rígidos de conducta.
- No se toman en cuentas las necesidades y deseos de los hijos.
- Castigos físicos.
- Determinan siempre la dinámica familiar, así como sus tiempos.
- Normas claras y rigidez para cumplirlas No hay tolerancia.
- No se permite que los hijos tengan iniciativa



- Características

Características de los hijos criados bajo el estilo autoritario según Jiménez (2010).

- Poca autonomía.
- Habilidades sociales pobres.
- Agresividad.
- Impulsividad.
- Evitación de sanciones o castigos.

Estilo de crianza autoritativa

Las características del estilo de crianza autoritativo son que los padres dirigen las actividades del niño, pero sin restarle autonomía, son racionales con él y se orientan a la resolución de problemas, existe en dialogo asertivo dentro de la relación, y se alienta verbalmente, la autoridad es firme, se plantean normas que hay que seguir, pero sin llegar a abrumar de manera excesiva al menor, se reconocen las creencias y preferencias individuales dentro de la familia (Baumrind, 1967). Así mismo, según Gaspar (en Vega, 2020), existe un equilibrio entre las muestras de afecto y los niveles de exigencia respecto a las obligaciones del menor, dando importancia a la coherencia entre sus acciones y lo que verbalizan, ya que saben que existe un patrón de conducta por imitación.

Características del estilo parental autoritativo según Alegría (2007):

- Trata de dirigir las actividades de manera racional.
- Presta atención a las problemáticas de los hijos.
- Consiente, exigente y respetuoso.
- Se dan explicaciones de los castigos.
- Confianza en sí mismos.
- Exigencia a los hijos. Muestras de afecto.
- Dialogo asertivo.

Características de los hijos criados bajo el estilo autoritario según Jiménez (2010).

- Proactividad.



- Motivación.
- Alta autoestima y autoconcepto realista.
- Responsabilidad.
- Habilidades sociales adecuadas.

Conductas disruptivas

Las conductas disruptivas, según Latorre, Teruel, y Jurado (en Morocho, 2018) se definen como:

“Una terminología utilizada para atribuir la actuación no apropiada de una persona o grupo de personas frente a un entorno ya sea, grupo social, familiar, en la escuela, aula de clase, hogar, compañeros, amigos, etc., que se adquieren en diferentes etapas de formación de la persona, generalmente, inicia desde los primeros años de vida del niño y fundamentalmente está asociada al comportamiento y afecto del entorno familiar donde crece y se desarrolla el infante”.

Estas conductas manifiestan un obstáculo que impide un desarrollo evolutivo adecuado en los niños(as) dentro y fuera del salón de clases, influyendo además en el establecimiento de relaciones sociales entre pares y con adultos, por lo general son causadas por una inadaptación social (Cabrera y Ochoa, 2010). Entre las más comunes dentro del ámbito educativo se encuentran; delincuencia, indisciplina, conducta antisocial, trastornos conductuales y acoso escolar (Pino y García, 2007).

Entre los factores desencadenantes de conductas disruptivas se encuentra el choque de valores, ya que en algunas ocasiones los valores y creencias que implementa la institución educativa no concuerda con los que practica el menor dentro de su contexto social y familiar, además de influir las clases sociales, los niños que se desenvuelven en las clases bajas tienen menor desempeño académico (Sepúlveda, 2013).

Krauskopf (2003), menciona que los problemas o daños, ya sean físicos o psíquicos, no siempre salen a relucir en el momento en que se presenta, los eventos ocurridos durante la infancia, pueden ocasionar diversos problemas durante la adolescencia y/o la adultez, por



lo que las conductas disruptivas pueden aparecer como un intento de compensar ciertos eventos críticos experimentados en algún momento de la vida, algunos de estos eventos podrían ser: desesperanza aprendida, pobre autoestima, restitución de poder, un intento por reinventarse así mismo, y en algunos caso, la normalización de la violencia. UNICEF (2001), plantea que, si se educan mujeres autónomas, capaces, valientes, etc., y hombres libres de expresar cualquier sentimiento, autosuficientes, que cuide de sí mismo, etc., contribuye a que sea menor la probabilidad de que ambos, desarrollen las conductas disruptivas, o que estas sean mínimas y poco dañinas para su persona y para los demás.

También hay que considerar como un factor importante el maltrato infantil en cualquiera de sus expresiones, ya que tiene repercusiones a nivel emocional y conductual, el maltrato representa una dificultad al momento de adquirir controles internos respecto a las conductas que son socialmente aceptadas que a su vez generan comportamientos disociativos o impulsivos, causando una problemática para la resolución de problemas (Sanabria y Uribe, 2010).

Entre los factores de riesgo, se encuentra el riesgo estructural, que se refiere a la estructura de la sociedad y familiar (Krauskopf, 2003).

- Entornos riesgosos, desprotegidos, bélicos, criminalizantes.
- Territorios donde la identidad positiva del colectivo es denegada socialmente.
- Carencias de un ambiente que desarrolle las habilidades y destrezas para la progresión de la calidad de vida y la incorporación social.
- Carencia de espacios de expresión y participación juvenil legitimada.
- Estigmatización de pobreza y violencia juvenil como delincuencia.
- Resocialización en la cárcel.
- Falta de credibilidad de las promesas institucionales.

Estas conductas representan una problemática para el desarrollo psicosocial del infante, ya que simbolizan una alteración en el seguimiento de reglas, expresión y manejo de emociones, así como el autoestima y estimulación de aprendizaje (Morocho, 2018).



Las conductas disruptivas también desencadenan una serie de consecuencias dentro del ámbito escolar, entre las cuales es común encontrar; pérdida de tiempo de clases, dificultad y/o interrupción del proceso enseñanza-aprendizaje, deserción escolar, bajo rendimiento académico (Pérez-Fuentes, 2011, en Jurado, 2020).

Método

Diseño de la investigación

El presente trabajo tiene un enfoque cuantitativo transversal correlacional (Hernández Sampieri *et al.*, 2014). Que busca medir la correlación entre el estilo de crianza autoritario y el desarrollo de conductas disruptivas en adolescentes que actualmente cursan el nivel secundaria de educación básica, con un muestreo no probabilístico de oportunidad, usando como únicos criterios de inclusión que fueran estudiantes de secundaria y tuvieran acceso a internet para contestar el instrumento. Utilizando una adaptación del inventario creado por Allied Coromoto Ovalles Rincón con un índice de confiabilidad original es de $A=0.75$ (2017). La cuál consiste en 66 ítems sobre educación y conducta, con dos tipos de escala tipo Likert.

Participantes

275 adolescentes; 171 mujeres y 104 hombres, que cursan el nivel secundaria de educación básica, las edades de los participantes oscilan entre los 11 y 16 años de edad, con un promedio de 14 años. Dichos participantes se ubican en un nivel socioeconómico medio, con acceso a medios electrónicos (teléfono celular, computadora, tableta electrónica, etc.) e internet. Cada persona que participó dentro de esta investigación se desarrolla en un ambiente con características diferentes, entre las cuales se encuentran las personas que viven dentro de su mismo hogar (padres, hermanos, familia extensa, etc.). Además, el 100 % de los participantes residen en el municipio de Saltillo Coahuila, México.



Instrumento

Instrumento digital adaptado de un cuestionario para alumnos diseñado por Ovalles A. (2017). En donde se toman cuatro subescalas; estilo de crianza autoritaria (madre y padre), estilo de crianza autoritativo (madre y padre), flexibilidad familiar y conductas disruptivas, con escala de respuesta tipo Likert. Dicha adaptación cuenta con un total de 66 ítems y cuenta con una consistencia interna general de $A=.778$.

Procedimiento

Para la parte estadística de esta investigación, se hizo uso del programa Statistical Program for Social Sciences (SPSS, versión 25), en donde se asumió una distribución paramétrica utilizando el teorema central de límite. Para determinar la consistencia interna del instrumento se realizó una prueba piloto en línea obteniendo un total general de $A=.778$ y se prosiguió a determinar la consistencia interna por subescalas. Para los estadísticos descriptivos se obtuvo la media y desviación estándar de los datos generales (edad, sexo, tipo de escuela, personas con las que viven) y de las subescalas que componen el instrumento (Estilos de crianza, conductas disruptivas y flexibilidad familiar). Mientras que para realizar la correlación entre los estilos de crianza y conductas disruptivas se utilizó el procesamiento de correlación Pearson.

Resultados

Para el análisis de resultados se utilizó una distribución paramétrica, usando el método correlacional Pearson, en donde se encontró una significancia débil y negativa en las subescalas de madre autoritativa y padre autoritativo, es decir, entre más presente se encuentra en estilo parental autoritativo, las conductas disruptivas disminuyen y viceversa.

Además, se concluye que, entre mayor flexibilidad y vinculación emocional, menor índice de conductas disruptivas, con una puntuación de $-.161^{**}$

En cuanto al estilo de crianza autoritario se encontró una significancia de $.167^{**}$ en el padre y de $.300$ en la madre, lo que indica que el estilo autoritario influye en el desarrollo



de conductas disruptivas, además se puede observar que la madre tiene un papel más significativo en esta cuestión.

Tabla 1

Correlaciones entre estilos de crianza y conductas disruptivas

		Madre autoritaria	Padre autoritario	Madre autoritativa	Padre autoritativo	Flexibilidad familiar
Conductas disruptivas	Correlación de pearson	.300	.167**	-.165**	-.153*	-.161**
	Sig. (bilateral)	.000	.005	.006	.011	.008

Dentro del análisis cuantitativo de la investigación, se establecieron las siguientes afirmaciones respecto a la dinámica y relaciones familiares:

El estilo de crianza autoritario de la madre afecta directamente en el estilo de crianza del padre, ya que entre más autoritaria sea la madre, el padre es menos autoritativo, es decir, ejerce el mismo estilo de crianza que la madre, con una puntuación de $-.185^{**}$. Este mismo fenómeno ocurre si el padre ejerce un estilo de crianza autoritario, con una puntuación de $.398^{**}$ con relación a madre-padre autoritario.

Tabla 2

Correlaciones madre autoritaria

		Padre autoritario	Padre autoritativo
Madre autoritaria	Correlación de Pearson	.398**	-.185**
	Sig. (bilateral)	.000	.002



Tabla 2.1

Correlaciones padre autoritario

		Madre autoritaria	Madre autoritativa
Padre autoritario	Correlación de Pearson	.398**	-.178**
	Sig. (bilateral)	.000	.003

También se establece que entre mayor sea el estilo de crianza autoritario de ambos padres, la flexibilidad y vinculación emocional disminuye, obteniendo una puntuación de -.158** para la madre y -1.94** para el padre.

Siguiendo la afirmación anterior, se asume que entre más autoritativos sean los padres, se encuentra mayor flexibilidad y vinculación familiar, sin embargo, la madre toma un papel más significativo dentro de esta afirmación, ya que se obtuvo una puntuación de .553**, mientras que el padre puntúa .461**.

Tabla 3

Correlación flexibilidad y vinculación familiar y estilos de crianza

		Madre autoritaria	Madre autoritativa	Padre autoritario	Padre autoritativo
Flexibilidad y vinculación familiar	Correlación de Pearson	-.158**	.553**	-.194**	.461**
	Sig. (bilateral)	.009	.000	.001	.000

Conclusiones

En conclusión, se encontró una relación positiva entre el estilo de crianza autoritario y las conductas disruptivas, si bien ambos padres influyen en el cuidado de los hijos y en las consecuencias positivas o negativas que se derivan de la crianza, se observa que es más



común que el hecho de que las madres ejerzan el estilo autoritario influya con mayor frecuencia en que los adolescentes incidan en conductas disruptivas.

La crianza bajo un estilo autoritario, tiene una gran influencia en el desarrollo de conductas disruptivas, esto debido a que, estos adolescentes no cuentan con la oportunidad de decidir por sí mismos, lo que los vuelve susceptibles a la influencia de otras personas o bien, por lo que hay una pérdida de autonomía en muchos de los casos, también se sabe que los adolescentes en esta búsqueda de auto conocimiento y crecimiento, necesitan experimentar por sí mismos, esto puede dar pie a las luchas de poder entre padres e hijos, además de poder causar el rechazo hacia otras figuras de autoridad.

Por otro lado, también se encontró que entre más se ejerce el estilo de crianza autoritativo las conductas disruptivas disminuyen. Cuando los niños y/o adolescentes se desarrollan en un ambiente en donde se fomenta el dialogo, la negociación, existen muestras de afecto, etc. Crecen sabiendo que es lo que se espera de ellos, por lo tanto, se les hace más fácil adoptar las normas sociales y familiares lo que les permite un comportamiento socialmente aceptado y disminuyen los problemas escolares y la incidencia en conductas disruptivas. Esto debido a que se propicia el desarrollo de resiliencia y herramientas que les permitirán tener un mayor autocontrol, además el hecho de experimentar su autonomía les permite ser más seguros de sí mismos.

La flexibilidad familiar y vinculación emocional son características importantes del estilo de crianza y la dinámica familiar, en relación a los resultados obtenidos, es consistente decir que el diálogo asertivo, muestras de afecto, cooperación y una autoridad y medidas disciplinarias basadas en el respeto y comunicación disminuyen el riesgo de que los adolescentes tengan conductas disruptivas, así mismo se asume que el estilo de crianza autoritario obstaculiza esta flexibilidad y vinculación familiar, dando pie al desarrollo de estas conductas.

Otro de los hechos encontrados en el análisis de resultados, es que el estilo de crianza ejercido por uno de los padres afecta directamente al estilo de crianza de su pareja, es decir, entre más autoritaria sea la madre, más autoritario es el padre y viceversa.



Referencias

- Alegría, A., Miranda, A., y Urzua, B. (2007). Estilos Educativos Paternos en Familias Nucleares en Adolescentes del CBT. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 10(2), 31–48.
- Baumrind, D. (1967). Diana Baumrind's (1966) Prototypical Descriptions of 3 Parenting Styles. *Psychology*, 37(1966), 1967–1967. <https://doi.org/10.2307/1126611>
- Bosch, A. C., Del Luján González Tornaría, M., y Massonnier, N. (2016). Estilos relacionales parentales: Estudio con adolescentes y sus padres. *Revista de Psicología (Peru)*, 34(2), 413–444. <https://doi.org/10.18800/psico.201602.008>
- Cabrera, P., y Ochoa, K. (2010). *Estudio del impacto de las Conductas Disruptivas en niños y niñas dentro del aula de clases* [Universidad de Cuenca]. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/2371/1/tps667.pdf>
- Córdoba, J. (2014). *Estilos de crianza vinculados a comportamientos problemáticos de niñas, niños y adolescentes*. [Universidad Nacional de Córdoba]. http://lildbi.fcm.unc.edu.ar/lildbi/tesis/cordoba_julia.pdf
- Güemes, M., Ceñal G, M., y Hidalgo, M. (2017). Desarrollo durante la adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*, 21(4), 233–244.
- Gutiérrez, R., Díaz, K., y Román, P. (2016). El concepto de familia en México: Una revisión desde la mirada antropológica y demográfica. *CIENCIA Ergo-Sum*, 23(3), 219–228.
- Hanna, T. (2014). The Role of Parenting Styles in Psychosocial Development of Adolescents. *Business and Management Review*, 3(11), 47–52. <http://www.businessjournalz.org/bmr>
- Hernández, R., Baptista, M. del, y Fernández, C. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta edic). McGraw-HILL.
- Jiménez, M. J. (2010). *Estilos Educativos Parentales y su implicación en diferentes trastornos*. 1–32. <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishare-servlet/content/bfbb12cc-abc8-489e-8876-dd5de0551052>
- Jurado, P., y Lafuente, Á. (2020). Conductas disruptivas en Educación Secundaria Obligatoria: análisis de factores intervinientes. *Revista de Educación*, 25, 219–236. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/3827/3638>
- Krauskopf, D. (2003). Juventud, Riesgo y Violencia. *Dimensiones de La Violencia Seminario Permanente Sobre La Violencia*, 38.
- Krauskopf, D. (2011). How China sees America. *Revista Psicología.Com*, 91(5), 1–12. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Lavona, L., y Méndez, F. (2012). *Manual del psicólogo de familia: Un nuevo perfil profesional* (Primera ed). PIRÁMIDE.
- Minuchin, S. (2004). *Familias y terapia familiar*. Editorial Gedisa, S.A.



- Morocho, C. (2018). *Las conductas disruptivas en los niños del primer año de básica sección matutina del colegio Ciudad de Cuenca, año lectivo 2018*. Universidad Politécnica Salesiana.
- Negrete-Cortés, A. J., García-Gomar, M. L., y Fernández-Ruiz, P. A. (2020). Sincronía materna asociada al rendimiento académico en niños en edad escolar. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 12(1), 60-71.
- Organización Mundial de la Salud. (2016). Organización Mundial de la Salud. Obtenido de Organización Mundial de la Salud:
https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/
- Ovalles Rincón, A. (2017). *Estilos educativos familiares y conductas disruptivas en el adolescente . Aplicaciones educativas*. Universidad Compputense de Madrid.
- Pino, M., y García, M. (2007). Concepto , tipos y etiología de las conductas disruptivas en un centro de Educación Secundaria y Bachillerato desde la perspectiva del profesorado. *Revista de Pedagogía*, 28(81), 111–134.
- Rodriguez, L., y Amaya-, C. (2019). Estilos de crianza, autoeficacia parental y problemas conductuales infantiles en tres municipios de Santander. *Revista de La Universidad Industrial de Santander. Salud*, 51(3), 228–238. <https://doi.org/10.18273/revsal.v51n3-2019006>
- Sanabria, A., y Uribe, A. (2010). Factores psicosociales de riesgo asociados a conductas problemáticas en jóvenes infractores y no infractores. *Diversitas*, 6(2), 257. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2010.0002.04>
- Sepúlveda, J. (2013). *El manejo de los comportamientos disruptivos en el aula de Educación Primaria*. [Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es:80/handle/10324/3566>
- UNICEF. (2001). Adolescencia en América Latina y el Caribe : Orientaciones para la formulación de políticas. *Unicef*, 38. http://www.unicef.org/lac/adolescencia_en_am_latina.pdf
- Vega, M. F. (2020). Estilos de Crianza Parental en el Rendimiento Académico. *Podium*, 37, 89–106. <https://doi.org/10.31095/podium.2020.37.7>
- Zapata, J. (2016). *Fundamentos de Psicología de la Salud* (Primera ed., Vol. 1). Pearson.



Evaluación del nivel de Asertividad presente en estudiantes de bachillerato de la Universidad Autónoma de Coahuila durante el confinamiento.

*Zaida Francisca Morlett Villa¹⁷
Rosa Isabel Garza Sánchez¹⁸*

Resumen

Expresarse de manera asertiva forma parte de un aprendizaje social, se adquiere el estilo de comunicación dependiendo de los modelos de conducta y de los refuerzos adoptados; ser asertivo es saber comunicarse, pero también, saber tolerar la frustración cuando las cosas no resultan como se quiere o espera. Esta investigación tuvo como objetivo analizar el nivel de asertividad presente en los estudiantes de nivel bachillerato de la Unidad Saltillo de la UAdeC. Se utilizó la Escala Multidimensional de Asertividad de Flores y Díaz-Loving (2004), a una muestra de 374 alumnos, el 69.3% son mujeres y el 30.7% hombres de 15 a 18 años. Se utilizó la prueba no paramétrica U de Mann Whitney para muestras independientes, tomando como variable agrupadora el sexo y como variables de contraste las dimensiones de asertividad indirecta, no asertividad y asertividad. Los resultados indican que los hombres emplean la asertividad indirecta, al utilizar mensajes de texto cuando no quieren ir a algún lugar o salir con alguien, mientras que las mujeres suelen ser más asertivas, reconociendo públicamente que cometieron un error y aceptan fácilmente la crítica. En la dimensión de no asertividad, a los estudiantes varones se les dificulta mostrar sus sentimientos, mientras que las estudiantes generalmente no reconocen las cualidades propias o de otras personas, ni dicen lo que les molesta o sienten. Se concluye que la asertividad no es una forma de confrontación o resolución usual para los adolescentes, acentuado por la incertidumbre y frustración por el distanciamiento social, que refuerza el paradigma cultural de que es más importante la satisfacción de las necesidades de otros –en especial de figuras de autoridad– antes que las de ellos mismos, prefiriendo la automortificación y el sometimiento como estilo de afrontamiento de estas situaciones.

Palabras clave: adolescencia, asertividad, riesgo social, habilidades socioemocionales.

¹⁷ Universidad Autónoma de Coahuila/ zaida_morlett@uadec.edu.mx

¹⁸ Facultad de Trabajo Social, Universidad Autónoma de Coahuila/ isabelgarza@uadec.edu.mx



Introducción

La Organización Mundial de la Salud, así como la OCDE, dan a conocer anualmente una lista de factores de riesgo en la etapa adolescente que comprende de los 10 a los 19 años (OMS, 2020) para los países que la integran. En 2019-antes de registrarse la pandemia por el COVID-19- el primer lugar lo ocupaban las muertes por accidentes automovilísticos, asociadas al consumo de diversas sustancias y conducción temeraria; en segundo lugar: los embarazos no deseados, enfermedades de transmisión sexual y contagio de VIH por prácticas sexuales sin protección, forzadas o violentas; mientras que en tercero, en franca crecida, las enfermedades mentales y/o emocionales, como la depresión, ansiedad, estrés y frustración, que suelen aparecer o remarcarse en la adolescencia, llegando incluso al suicidio.

Lo que tienen en común los tres primeros lugares, es que inician como condiciones internas que luego se vuelven hechos observables; auto lesiones, peleas, promiscuidad, violencia y más, cuando el adolescente no logra llenar las expectativas puestas sobre él o no consigue lo que desea.

De ahí la importancia en el estudio de las Habilidades Socioemocionales en esta población, pues la detección oportuna de casos de riesgo, además de la formación y desarrollo de estas habilidades como capitales personales en el ambiente escolar, podría aportar a la disminución de las estadísticas ya mencionadas, pues la OMS (2020) estima que en todo el mundo, entre el 10% y el 20% de los adolescentes experimentan trastornos mentales o emocionales, pero estos no se diagnostican ni se tratan adecuadamente. En esta investigación, la asertividad es considerada como parte del capital con que cada estudiante cuenta o no para la gestión de los posibles riesgos inherentes a la etapa adolescente.

Es por ello, que la inclusión de las Habilidades Socioemocionales como parte de los planes de formación educativa en los niveles básico y medio superior bajo el esquema de “Vida Saludable”, toma relevancia en el nuevo siglo, tras las investigaciones sobre fenómenos como la violencia y acoso escolar, abusos, el creciente número de embarazos no deseados en adolescentes, deserción, pandillas, entre otros; que tienen como causa raíz, en la mayoría, el desconocimiento o la mala gestión de Habilidades Socioemocionales.



Desde el enfoque social, las Teorías del Desarrollo Humano y las conductas del adolescente –tales como el Psicoanálisis, Gestalt, Conductismo, Teoría Cognitiva, Constructivismo-, establecen que las Habilidades Socioemocionales son componentes esenciales de un desarrollo saludable y determinan un carácter fuerte, aunque no se conocieran con ese nombre anteriormente, pues la denominación surgió a finales del siglo XX.

También se ha encontrado que las mismas son mediadoras de conducta en la adolescencia, de hecho, los resultados de la evaluación de los programas elaborados al efecto muestran que el desarrollo de las habilidades para la vida puede retrasar el inicio del uso de drogas (Pérez, 2015), prevenir conductas sexuales de alto riesgo, enseñar a controlar la ira, mejorar el desempeño académico y promover el ajuste social positivo.

El desarrollo social en la infancia y la adolescencia es un factor para predecir el ajuste psicológico, académico y social en la etapa adulta. Y, como mencionan Mendo, León, Felipe, Polo & Palacios (2016), el grado de competencia social, además de relacionarse con el éxito personal, tiene una gran influencia en el logro de capacidades laborales, incluso por encima de habilidades técnicas e intelectuales; lo que ha llevado a señalarla como una de las aptitudes más valoradas del siglo XXI.

Es precisamente la poca asertividad, autocontrol y autoconcepto, enfrentamiento no eficaz de los problemas y diferencias interpersonales, características de la búsqueda de identidad individual en la etapa adolescente, lo que precede a riesgos como el uso de drogas ilícitas. Así lo señalan Velázquez, Arellanez & Martínez (2012), en un estudio sobre el consumo de sustancias en estudiantes mexicanos, auspiciado por los Centros de Integración Juvenil, A.C. Con un muestreo por conveniencia, se encuestó a 1,492 estudiantes de escuelas secundarias localizadas en zonas de alto riesgo para el consumo de drogas utilizando la escala de Evaluación de Factores Asertivos (EFA), validada en población mexicana adolescente.

Sin embargo, no solo se ha asociado la baja asertividad con conductas visibles como la violencia o el consumo de sustancias. La doctora brasileña en humanidades María Luisa López Martínez (2013), aplicó una serie de escalas a 142 adolescentes de un colegio, para



establecer la relación existente entre el mantenimiento de actitudes y valores asertivos en las interacciones sociales y los niveles de ansiedad, estrés y adaptación social.

Los resultados del análisis indican que, a niveles de asertividad elevados, tanto en autoasertividad como en hetero-asertividad, se observan mayores niveles de adaptación personal y con compañeros; así como niveles más bajos de ansiedad y estrés, aumentando los indicadores de ansiedad y estrés en los estilos de interacción social “Pasivo” y “Agresivo”.

Indicadores similares reporta el artículo *Relación entre asertividad, rendimiento académico y ansiedad en una muestra de estudiantes mexicanos de secundaria* (González, Guevara, Jiménez & Alcázar, 2018), realizado en conjunto por tres instituciones de educación superior en el país. Los resultados indican diferencias por sexo en todas las variables de estudio y correlaciones estadísticamente significativas entre asertividad y ansiedad, entre rendimiento académico y asertividad y entre el rendimiento académico y el componente preocupaciones sociales de la escala de ansiedad.

Luego de las referencias anteriores, se concluye que relacionado a la asertividad, se encuentran el autoconcepto –que cambiará de acuerdo a la etapa que se vive-, autoafirmación e inteligencia emocional en la adolescencia, periodo de vulnerabilidad construida por cada sociedad enfatizada según el género; y que cuando no se gestionan ni se externa de forma asertiva, hay una consecuencia generalmente negativa de riesgo emocional, frustración y ansiedad al interior del adolescente, que luego se exterioriza en forma de violencia, agresión, lesiones, prácticas riesgosas y atentados contra sí mismo o contra los demás.

Marco teórico

Las Habilidades Sociales son el conjunto de características y/o conductas acertadas que hacen que los sujetos se desenvuelvan correctamente en la escuela, casa, con los compañeros, en la universidad, entre otros (Goldstein, 1978). De estas, las más notorias, son las que se relacionan con la expresión verbal y no verbal de la persona, el proceso de comunicación (interacción) que va ligado a la asertividad.

Los desafíos de la vida actual hacen de la adolescencia un periodo crítico para el desarrollo individual y social, en el que los jóvenes enfrentan diversas situaciones que ponen



en juego su Inteligencia Emocional y sus Habilidades Sociales (OCDE, 2017). En la búsqueda de su identidad, el adolescente deja de lado lo aprendido en casa o escuela y busca la aceptación social que se expresa mediante la popularidad, indiferencia o el rechazo de sus pares. Es por ello, que el ambiente escolar se vuelve espacio de oportunidad para la formación y práctica de las habilidades y aptitudes que el adolescente pudiera adquirir para su presente y futuro.

La comunicación asertiva se caracteriza por ser clara y directa sobre los deseos, pensamientos y sentimientos del adolescente. Pero, además, tiene en cuenta los deseos, pensamientos y sentimientos del otro. Que el adolescente aprenda a ser más asertivo implica que se comunique de manera más respetuosa. Este estilo de comunicación le va a permitir obtener con mayor probabilidad lo que pretenda, necesite o desee de una forma positiva, siendo consciente que no siempre se gana, ya que existen circunstancias que impiden que a veces se logren las metas que cada persona se plantea (Prieto, 2011). Ser asertivo, por tanto, es saber comunicarse, pero también, es saber tolerar la frustración cuando las cosas no van como se quiere o espera.

La práctica de la conducta asertiva contempla la gestión de la Inteligencia Emocional, así como reafirmación del autoconcepto. Cuando el adolescente se conoce y acepta a sí mismo, tiene claras sus habilidades y las explota, es un indicador de que será un adulto capaz de interactuar y resolver cualquier situación, lo que se considera como competencia social.

En los últimos 30 años, estudios psicosociales basados en las Teorías del Aprendizaje –Conductismo, Constructivismo, entre otras-, han demostrado también que dichas habilidades son aprendidas primero en el entorno familiar y después en el escolar, por lo que, en países de Latinoamérica como México, Perú, Colombia, Argentina, Cuba y Chile se han elaborado e implementado diversos proyectos para trabajar en conjunto escuela-padres de familia-docentes-alumnos.

Cabe mencionar que una de las estrategias de prevención y atención de la problemática es la implementada por la Universidad Autónoma de Coahuila desde el año 2015 para los estudiantes del nivel bachillerato: el Programa Formativo “eSer” cuyo objetivo



es el de formar el área del “ser” en los estudiantes, docentes y padres de familia, mediante cuatro Ejes: Experiencias, Participación, Imágenes y Conexión.

En entrevista de radio en el programa “Universidad y Sociedad” (2020), los capacitadores Aquilino Antonio Hernández y Alejandro de Santiago Ochoa, explicaron que se trabaja en el carácter, servicio, habilidades y relaciones saludables, con formato de sesiones semanales que incluyen talleres, charlas, videos, plataformas digitales y aplicación práctica en un escenario real.

Esto ha permitido una visión objetiva, actualizada de la percepción construida en los contextos de desarrollo, además de la influencia del entramado social hacia la violencia de los grupos, en las parejas y en las comunidades, como resultado de la falta de cultura para el diálogo, expresión de pensamientos y sentimientos genuinos, así como de la habilidad de pedir o buscar alternativas de solución.

Lo anterior, pone de manifiesto la relevancia del entrenamiento específico en habilidades socioemocionales y de asertividad en el ámbito académico como factor preventivo de trastornos de ansiedad, frustración e inadaptación. Visibilizar y normalizar dicho entrenamiento –e investigaciones como ésta-, pudiera ser una oportunidad de atención temprana de futuros problemas en los adolescentes, prevención en situaciones de riesgo, evitar la deserción escolar por cualquiera de las causas antes descritas, un complemento al método de enseñanza-aprendizaje para la vida presente y futura, incluso de formación-capacitación para el mundo al que se enfrentará el adolescente cuando termine sus estudios.

Se debe agregar que el enfoque hasta hace poco utilizado en el análisis de este fenómeno –Aprendizaje y Desarrollo Social- ha sido nutrido de la visión sociológica integral de los autores contemporáneos como Bourdieu (1980), Bauman (2013), Beck (1998) y Coleman (1990). Ya que las diversas situaciones de riesgo, daño y vulnerabilidad que prevalecen en la etapa adolescente, de no atenderse, no sólo causan afectaciones emocionales, físicas, sociales o económicas en el presente, sino más severas a largo plazo reforzando y reproduciendo la vulnerabilidad.

En ese sentido, hay que considerar que, en muchas ocasiones, las dificultades que presentan los adolescentes durante esa etapa, no se tratan por lo tanto, podrían volverse



crónicas agravándose más delante; convirtiéndose en jóvenes sin las habilidades necesarias para la vida: responder a la presión social, resistencia a la frustración, manejo óptimo de diferentes estados emocionales, inadaptación personal, social o laboral (López, 2013). De hecho, recientes investigaciones, indican que los problemas psicológicos generalmente persisten y en pocas personas desaparecen solos, es decir, hay un riesgo de daño a futuro.

En esta etapa se consolidan las competencias específicas y la capacidad general de las personas frente al mundo, prelude de su futura adaptación a la vida adulta (Cingolani & Castañeiras, 2011). Se considera un periodo crítico porque se inician determinados comportamientos de riesgo (Vázquez, Muñoz, Fierr, Alfaro, Rodríguez, & Bustamante, 2013), surgen muchos casos de adolescentes a los que les cuesta establecer relaciones sociales, se sienten mal consigo mismos, intuyen que no serán capaces de alcanzar las metas propuestas, no les gusta su cuerpo –autoconcepto-, entre otras situaciones más.

Todo esto conlleva altos niveles de inseguridad e insatisfacción que hacen que el autoconcepto –que incluye capacidades, aptitudes, habilidades, entre otros- se vea comprometido, lo que influirá al momento de relacionarse con los demás y en el modo en que enfrentarán al mundo. Este encuadre negativo se refleja en un excesivo temor a equivocarse, evitar los desafíos por miedo al fracaso, tener un marcado sentido del ridículo, el temor a errar hace que sean poco creativos y prefieran ser descritos como perezosos mejor que como incapaces o tontos (Vázquez et al., 2013).

Entorno excepcional de la investigación en el año 2020: contingencia y confinamiento por el COVID-19

El calendario escolar en México contempla el retorno a clases presenciales luego del descanso por las fiestas decembrinas y de año nuevo para la segunda semana del mes de enero de cada año. En enero de 2020 así ocurrió. Sin embargo, se tenían noticias del otro lado del mundo sobre el brote de un nuevo virus que estaba ocasionando numerosas muertes en la pequeña comunidad de Wuhan, China, la enfermedad además se propagaba rápidamente y el riesgo de que se extendiera era inminente.

En pocas semanas el nuevo virus SARS COVID-19 había llegado a Europa y medio oriente, incubado en los turistas de vuelos internacionales. Ante esto, los países de la Unión



Europea decretaron el confinamiento obligatorio para sus habitantes, cierre de escuelas, centros comerciales, parques y se estableció el trabajo desde casa. Así, las acciones que en primera instancia eran para evitar mayores contagios entre la población, evidenciaron las carencias, desigualdad y necesidades que la mayor parte de ésta tiene: trabajos y vivienda dignos, falta de servicios básicos, salarios insuficientes, deudas e hipotecas extremas, inseguridad, servicios médicos deficientes.

Bastaron sólo dos meses para que la enfermedad tocara tierras americanas. Las autoridades de salud en México siguieron las recomendaciones de los organismos internacionales en la materia, y anunciaron a finales del mes de febrero de 2020 que el virus era desconocido y por tanto de alto riesgo. De esta forma, el gobierno Federal, emitió el comunicado oficial de confinamiento para el país con cierre de escuelas y negocios no indispensables, efectivo a partir del 20 de marzo de 2020, luego una jornada nacional de sana distancia equiparable a cuarentena obligatoria, con el objetivo de aplanar la curva de contagios para el mes de abril, volver a las aulas después de las vacaciones de primavera y retomar las actividades habituales para mayo de ese año.

Esto, como en Europa, reveló lo peor y lo mejor de la sociedad. En diversas partes del país se desplegaron brigadas de apoyo a los más necesitados y vulnerables tras la declaratoria de confinamiento: personas sin hogar, adultos mayores, personas con discapacidad, familias de escasos recursos, trabajadores despedidos, migrantes, niños en situación de calle. También, gracias a las redes sociales, se difundieron actos de abuso y corrupción, despidos masivos, intereses monetarios.

Hubo un desconcierto generalizado entre los padres y madres de familia por no poder llevar a sus hijos a la escuela, tenerlos en casa, el cuidado diario, aumentó la carga que llevan millones de mujeres y hombres jefes de familia, que además tenían que arriesgarse para salir a trabajar o intentar trabajar desde el hogar con apenas los recursos suficientes como un teléfono celular o internet.

Con el pasar de los meses, algunas labores se reactivaron bajo la autorización de las dependencias encargadas. Una de ellas fue la labor de investigación en un entorno excepcional y fértil para evidenciar diversas problemáticas, pero incómodo para su



realización, puesto que el principal obstáculo era el distanciamiento social. Los posibles sujetos de estudio ya no estarían en un lugar en específico, la escuela, la calle, o no se tendría acceso a ellos tan fácilmente como en el caso del cierre de centros sociales, zonas de tolerancia, mercados, asilos.

Hay que señalar que la cuarentena se extendió cada vez más. A pesar de los esfuerzos por disminuir la propagación de la enfermedad, eso parecía no poder ocurrir; puesto que hubo un lapso en que las cifras de casos positivos bajaron, las medidas de prevención, distanciamiento y la reactivación de actividades sociales volvieron a aumentar la estadística. Para el mes de noviembre de 2020 ya se contabilizaban más de 900,000 casos positivos y cerca de 93,000 muertes tan sólo en México. En esa fecha aún no se volvía a la “nueva normalidad” como se le llamó al entorno de emergencia sanitaria endémico que prevaleció desde entonces.

En el caso específico de la educación, se estableció desde el Ejecutivo continuar con la encomienda magisterial por medio de plataformas digitales y medios masivos. Así, con dificultades, deficiencias, carencias y pagos extra de servicio de internet de casa o celular, millones de estudiantes de todos los niveles concluyeron el ciclo escolar 2019-2020 en junio. Aunque existían condiciones de riesgo y desigualdad de recursos, se determinó comenzar el ciclo escolar 2020-2021 también de forma virtual. Es por ello que los sujetos de estudio en la presente investigación fueron encuestados vía internet, a través de la plataforma googleforms.

No obstante, como se describió antes, la adquisición y apropiación de Habilidades se da como resultado de la interacción social física, algo que no está ocurriendo como solía hacerse hace más de un año; lo que se recolectó, fue información valiosa y excepcional de la muestra en confinamiento en distinta interacción, un intercambio virtual.

Pues, según investigaciones recientes, en este escenario de confinamiento, cierre de las escuelas y el distanciamiento social impuesto debido a la aparición de la Covid-19, se puede representar un estancamiento o retraso en el desarrollo de las habilidades sociales del adolescente perjudicando el proceso evolutivo natural para el establecimiento de la personalidad (Sanitas, 2020).



El sitio web especializado en salud mental, señala que existen tres consecuencias psicológicas a considerar:

1. Depresión o apatía, un aislamiento prolongado y forzoso puede favorecer la falta de interés por sus tareas habituales o por aprender nuevas, ocasionando problemas escolares.
2. Miedo a salir a la calle, la creación de protocolos de higiene y seguridad estrictos, además, de todas las noticias que se han estado escuchando durante el confinamiento sobre la capacidad de contagio del virus, incrementan la ansiedad al salir a la calle y el miedo a poderse infectar. Los miedos generan baja autoestima.
3. Y sentirse incomprendidos, en este período, el grupo de amigos es el principal apoyo del adolescente, generalmente, se siente incomprendido por su familia y rechaza su ayuda. No poder comunicarse de manera efectiva con sus amigos favorece que sus emociones se encuentren a flor de piel y sus reacciones ante cualquier situación sean más exageradas, esté más irritable y menos reflexivo (childmind.org, 2020).

Se ha mencionado que es durante la infancia y adolescencia cuando se adquieren y refuerzan las habilidades necesarias para enfrentar las situaciones de la vida. En especial, en la adolescencia, la persona puede ser capaz de conseguir un mejor entendimiento de los conceptos abstractos y de reflexionar sobre los hechos, además, comienza a tomar decisiones que implican mayor riesgo. Esta mejora en el procesamiento de la información y conocimiento de sus propias habilidades contribuye a fomentar la autoestima.

Empero, los cambios extremos de horarios de comida o sueño, la falta de actividad física, el cierre de lugares de recreación, la escasez de dinero para pagar servicios básicos e internet, desconocimiento o ignorancia de la gravedad de la situación por la contingencia, no estar conscientes de su vulnerabilidad, falta de apoyo de padres o maestros, temor e incertidumbre en la situación actual y futuro próximo, son el marco ideal para la aparición de sensaciones de ansiedad, estrés, frustración y depresión, lo que mengua el estado de ánimo positivo y la capacidad para cumplir con las tareas diarias o expectativas académicas.

Este deterioro, indica Beck (1998), trae consigo afectaciones en lo social y económico, generando frustraciones, violencia, desesperanza. En este contexto, se dan las



condiciones para que durante la adolescencia emerjan conductas de riesgo tales como: alcoholismo, drogadicción, acoso escolar, deserción, promiscuidad, autolesiones, entre otras, asociado al escaso valor propio, a sentimientos de inutilidad e inseguridad o baja autoestima, que pueden derivar en situaciones de violencia y daño hacia sí mismo o hacia los demás.

Después de la casa, la escuela es el lugar donde un adolescente pasa más tiempo. En el ámbito escolar se adquieren y desarrollan diversas habilidades socioemocionales que influirán en el presente-futuro del adolescente, mismas que serán relevantes en todos los ámbitos de su vida cotidiana durante y posterior al nivel bachillerato. Las habilidades sociales y emocionales están ligadas a otros temas como la asertividad, inteligencia emocional, autoconcepto, competencia social, tópicos que han sido objeto de estudios recientemente debido a la importancia que tienen en todos los campos de interacción humana.

La adquisición de la conducta socialmente habilidosa no es innata. Todo contacto social trae consigo un aprendizaje para cada persona (Papalia, Wendkos, Olds, & Feldman, 2009). Este contacto social inicia en el círculo familiar, luego en el ambiente escolar, donde el niño comienza por sí mismo a poner en marcha aquellas habilidades sociales que ha interiorizado, de un modo u otro, a lo largo de su crecimiento. Ese aprendizaje se lleva a cabo siempre, pero se acentúa y va ligado con el desarrollo de la personalidad en la niñez y adolescencia.

Dado lo anterior, y en un entorno excepcional de confinamiento, esta investigación indagó el nivel de asertividad de los estudiantes de nivel bachillerato de la Unidad Saltillo de la Universidad Autónoma de Coahuila, como reserva de capitales individuales adquiridos y la manera en que éstos afectan en la gestión de los riesgos presentes en esa etapa, acentuados por la incertidumbre del confinamiento, o bien influyen para acrecentar sus fortalezas/habilidades sociales para la vida.

Asertividad

La aparición de la palabra *Asertividad* se remonta al año 1949, cuando el psicólogo americano Andrew Salter referenció las habilidades expresivas de acuerdo y desacuerdo como indicador de la *autoafirmación* en su libro “Terapia Reflejo Condicionado”, en el cual,



propone dos tipos de personalidad: inhibitoria y excitatoria, como capacidad del individuo para expresar sus emociones, con más o menos dificultad respectivamente (López, 2013). Su modelo excitatorio-inhibitorio estableció las bases de la teoría, estudio y práctica de la asertividad, con una serie de procedimientos para el tratamiento de los efectos negativos del condicionamiento emocional.

Alberti et al. (1977, citados en López, 2013), la consideran una habilidad social para expresar los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones y derechos propios de forma adecuada, es decir, de un modo directo, firme y honesto, considerando de forma simultánea los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones y derechos de otras personas.

Después, Wolpe & Lazarus (1966), expusieron al entrenamiento asertivo como una técnica más de la terapia de conducta. Los investigadores llegaron a la conclusión de que las habilidades sociales no se limitan al uso de la asertividad; y que de hecho, la competencia social exigía la puesta en marcha de otras aptitudes, entre las que se encuentran: *empatía*, capacidad cognitiva de sentir en un contexto común, lo que un individuo diferente puede percibir, *asertividad*: comportamiento comunicacional maduro en el que la persona ni agrede ni se somete a la voluntad de otras, sino que expresa sus convicciones y defiende sus derechos y *resolución de problemas*: proceso por el cual el individuo toma una decisión ante un conflicto valorando pros y contras, decidiéndose por la alternativa menos costosa y más beneficiosa –teoría de la racionalidad- (Aguilar & Oblitas, 2014).

A nivel individual, variables sociodemográficas como la edad, el sexo o el grado educativo, pueden jugar un papel fundamental como mediadoras en el uso de este tipo de habilidades. Además, como señala Caballo (1991) no existe un único uso correcto de las habilidades sociales, sino que distintos individuos, ejerciendo pautas de comportamiento distintas, pueden conseguir sus objetivos siendo socialmente competentes.

Tal como las demás habilidades sociales, la asertividad también se aprende a través de entrenamiento; cuanto antes se empiece, más fácil será que se interiorice y el adolescente podrá expresarse asertivamente de manera espontánea y natural (Aguilar & Oblitas, 2014). Dado que la familia es el primer grupo de interacción social, generalmente se recomienda a



los padres inculcar en los hijos la importancia de ser asertivo, pues esto facilitará que, al crecer, los adolescentes lo incorporen en su vida diaria al verlo en casa.

En México, surgió una línea de investigaciones sobre la asertividad en la idiosincrasia local. El investigador Díaz-Guerrero (1986) extrajo las premisas histórico-socioculturales de dichos, proverbios y otras formas de comunicación popular; en éstas, dos proposiciones emergen para la descripción de la familia mexicana: polarizados entre el poder y supremacía del padre, y el amor, sumisión, sacrificio necesario/obligado y absoluto de la madre. Construidas a su alrededor, casi 80% de las muestras indican que estas normas guían sus vidas. De ahí que se considere que la sociedad mexicana está cimentada en una estructura jerárquica, basada en el respeto hacia otros, particularmente padres y parientes.

La dimensión más importante en los estudios con estas premisas fue la obediencia afiliativa: los mexicanos obedecen mayormente por amor, no por poder (Flores & Díaz-Loving, 2004). Es por esto que, al interiorizar, se produzca la abnegación, rasgo cardinal de la cultura mexicana, sostenido como verdadero tanto para varones como para mujeres, quienes creen que es más importante la satisfacción de las necesidades de otros antes que la de ellos mismos, prefiriendo la automortificación como estilo de afrontamiento de estas situaciones, equiparando la sumisión, sometimiento o silencio-en especial por parte de la mujer- como señal de buena educación en casa.

Así los investigadores mexicanos indican que la expresión de una respuesta asertiva está influida por la cultura en la que se desarrolla el individuo, por el contexto situacional y psicológico, por las personas involucradas o percibidas en la interacción o ambas, por las variables sociodemográficas como el sexo, edad, escolaridad, nivel socioeconómico y otros más, así como por variables de personalidad.

De lo anterior se desprende que en México, existen tres estilos de confrontación relacionados con la asertividad: **Asertivo Indirecto**, es la inhabilidad del individuo para tener enfrentamientos directos, cara a cara, con otras personas en situaciones cotidianas o de trabajo, ya sea con familiares, amigos, jefes o compañeros de trabajo (pares); llevándolo por tanto a expresar sus emociones, deseos, sentimientos, peticiones, limitaciones personales, realizar peticiones, decir no, dar y recibir reconocimientos y manejar la crítica, a través de



mensajes, cartas, teléfono u otros medios. **No asertivo**, es la inhabilidad del individuo para expresar sus deseos, opiniones, sentimientos, limitaciones, alabanzas, iniciar la interacción con personas y manejar la crítica. **Asertivo**, es la habilidad del individuo para expresar sus limitaciones, sentimientos de forma clara, con respeto tanto para sí como para los demás.

Metodología.

La presente investigación es de tipo descriptivo-correlacional de una muestra representativa aleatoria simple, de 374 estudiantes (69.3% mujeres y 30.7% hombres) del nivel bachillerato de las instituciones Escuela de Bachilleres “Ateneo Fuente”, Instituto de Ciencias y Humanidades Lic. “Salvador González Lobo” y Preparatoria 1, en la Unidad Saltillo de la Universidad Autónoma de Coahuila.

Se trabajó a partir de un análisis descriptivo para caracterizar a la muestra, posterior a esto, se realizó un análisis comparativo por sexo, lo que permitió conocer los capitales-habilidades con que cuentan, que les servirán para su formación en la etapa estudiantil, así como para su desempeño profesional y personal a lo largo de la vida.

Se aplicó un cuestionario en línea utilizando la plataforma google forms, que contenía una escala tipo Likert integrada por una sección de datos sociodemográficos –edad, sexo, grupo de amigos, integrantes de la familia, consumo de sustancias, convivencia en el confinamiento, clases virtuales, entre otras- y la Escala Multidimensional de Asertividad, -EMA- (Flores&Díaz-Loving, 2004) de 45 ítems, divididos en tres dimensiones de 15 preguntas cada una –Asertividad Indirecta, No Asertividad, Asertividad. El cuestionario se distribuyó con el apoyo de los directivos y secretarios académicos de las escuelas participantes, llegando directamente al correo de los estudiantes, quienes voluntariamente decidieron participar.

Resultados.

El cuestionario Escala Multidimensional de Asertividad (Flores & Díaz-Loving, 2004) de 45 reactivos y tres dimensiones, se sometió a análisis de carga factorial .40 para validación; y a .7 de confiabilidad, por lo que toda dimensión menor fue descartada. Aquí, la Dimensión 3



Asertividad, resultó $\leq .40$, sin embargo se considera consistente con la teoría sobre el constructo; mientras que la fiabilidad global es de: $\alpha .839$ con 45 ítems (Tabla 1).

Tabla 1. Análisis de confiabilidad de la Escala Multidimensional de Asertividad

Escala Multidimensional de Asertividad Dimensiones	Elementos analizados	Alpha de Cronbach
D1. Asertividad indirecta	4, 16, 18, 20, 23, 24, 25, 28, 29, 32, 35, 36, 37, 40, 44	.899
D2. No Asertividad	2, 3, 5, 6, 9, 10, 13, 30, 31, 34, 39, 41, 42, 43, 45	.866
D3. Asertividad	1, 7, 8, 11, 12, 14, 15, 17, 19, 21, 22, 26, 27, 33, 38	.618

La primera sección del instrumento correspondía a los datos sociodemográficos y características familiares. La muestra se integró de la siguiente manera: Ateneo Fuente: 50%; Instituto de Ciencias y Humanidades: 33.6%; y Preparatoria no. 1: 16.3%. De ellos, 259 son mujeres (69.3%) y 115 hombres (30.7%), cuyas edades oscilan entre los 16 (48%) y 15 (42.5%) años, en menor porcentaje están adolescentes de 17 (9%), 18 o más (.5%).

Debido a la fecha de la aplicación –febrero 2021–, la mayoría de la muestra estudia el semestre par, ya que 51.3% cursan el segundo semestre, 45.2% el cuarto semestre, mientras que el 3.5% de ellos se encuentra en los cursos de primero, tercero, quinto o sexto semestre.

En cuanto al entorno familiar, 77.3% indicó vivir con ambos padres en casa; 17.4% sólo con mamá; 1.6% sólo con papá; el resto, señaló vivir con algún otro familiar como abuelo/abuela, padrastro, tíos/tías, hermanos o pareja. Siguiendo con la familia, 94.4% de los encuestados tiene hermanos, de estos el 90% cuenta con entre 1 y 3 consanguíneos, el 10% restante entre 4 y 6; mientras que 5.6% señaló no tener hermanos.

El 63.1% de la muestra indicó no realizar alguna otra actividad además de estudiar, pero el 36.9% sí; entre ellas están: hacer deporte/entrenar, trabajar, actividades culturales, labores del hogar y cuidado, creación de contenidos en internet y labores religiosas, de voluntariado o sociales.

Sobre el número de personas que conformar su círculo de amigos, el 35.8% tiene de 4 a 6 amigos; el 27% tiene de 1 a 3 amigos; el 21.1% tiene de 7 a 10; el 15.2% tiene más de



10; y sólo 3 adolescentes señalaron no tener amigos. Además, se les preguntó cómo se comunicaban con ellos en el contexto de la nueva normalidad, a lo que el 73.5% respondió que sólo por redes sociales, 18.2% los ve en persona, y el resto no interactúa con ellos.

En las actividades de recreación, esparcimiento o hobby, los adolescentes señalaron las siguientes: hacer ejercicio/bailar: 13%, escuchar/tocar música/cantar:16%, leer; 14%, convivir con familia/pareja/amigos/mascota: 14%, jugar videojuegos: 13%, ver televisión/series/netflix: 2.6%, dibujar/pintar: 7.21%, utilizar redes sociales: 2.1%, dormir:1%, hacer limpieza o labores domésticas: 1%.

Cuando se les pidió seleccionar 3 palabras que describieran su personalidad, los estudiantes respondieron mayormente a características positivas o básicas –alegre, sentimental, sociable, tranquilo-, mientras que en menor medida con tipologías consideradas avanzadas o de madurez –juicioso, receptivo, intuitivo, reflexivo- como lo muestra la siguiente tabla:

Tabla 2. Auto descripción de la personalidad de la muestra seleccionada.

Personalidad	<i>f</i>	%
Alegre	181	48.4
Sentimental	154	41.2
Sociable	126	33.7
Tranquilo	107	28.6
Reservado	106	28.3
Carismático	91	24.3
Pensativo	89	23.8
Extrovertido	80	21.4
Protector	77	20.6
Líder	77	20.6
Introverso	65	17.4
Reflexivo	53	14.2
Intuitivo	28	7.5
Juicioso	23	6.1
Perceptivo	17	4.5

En cuanto a los hábitos de consumo de sustancias adictivas, la mayoría de los integrantes de la muestra contestó de forma negativa; pues 89.3% indicó no consumir alcohol, mientras que 10.7% sí lo hacen con una frecuencia que va de 1 a 2 veces al mes, según el 85% de estos. Con respecto al hábito de fumar, 96.5% no lo hace y 3.5% sí, con frecuencia



de 1 a 2 veces al mes 63%. Sobre si consumen alguna droga ilegal, 98.4% no lo hace, mientras que 1.6% sí (marihuana y/o miklo).

Para ubicar la realidad vivida en el periodo del confinamiento y aislamiento social como consecuencia de la emergencia sanitaria por el Covid-19; el instrumento contenía preguntas sobre el distanciamiento social y las clases virtuales.

A la muestra se le cuestionó sobre si en la nueva normalidad se sentía parte de su grupo escolar, a lo que el 48.7% contestó que **sí**, por las siguientes razones: interactúo con ellos en redes sociales, me llevo bien con ellos, me siento apoyado, ya los conocía en persona, los compañeros son empáticos, amables y unidos, me siento incluido/a, hay unión.

Sin embargo, el 51.3% contestó que **no** se siente parte del grupo, dando los siguientes motivos: no los veo/no hablo con ellos, no conozco a mis compañeros, no hay interacción/socialización/convivencia, no tengo contacto ni relación con ellos, no puedo integrarme ni socializar, el grupo no está unido/no es participativo, no es lo mismo (no hay salón, es una simulación), me siento solo, no hay vínculos de amistad, no me interesa.

Ante esto, se les preguntó si es que consideraban estar aprendiendo en el sistema de clases en línea, las respuestas estuvieron 50-50, la mitad dijo que **sí**, y la mitad dijo que **no**; estas son algunas de las razones que expusieron:

Tabla 3. Respuestas a la pregunta ¿consideras que estás aprendiendo en la nueva normalidad?

Sí estoy aprendiendo N=187			No estoy aprendiendo N=187		
	f	%		f	%
Los maestros explican bien	41	21.9	Los profesores no explican/malas estrategias	3	19
Me adapté/ me esfuerzo	25	13.3	No es lo mismo	3	16
Pongo atención	19	10.1	No entiendo	2	11.
Ya se volvió hábito/ rutina	10	5.3	No pongo atención/ no me concentro	1	2
Investigo por mi cuenta/ hay otras herramientas	12	6.4	Es mejor presencial	1	9.6
Es más fácil	12	6.4	Mala calidad de internet	8	6.4
Por la calidad educativa	8	4.2	Muchas tareas	8	4.2
Hay menos distractores	5	2.6	Hay muchos distractores	6	3.2
Es la misma dinámica	9	4.8	No hay comunicación	3	1.6



En ese sentido, a la pregunta de ¿consideras que te ha afectado emocionalmente la contingencia, el confinamiento y el aislamiento social? 75.7% contestaron sí, mientras que 24.3% contestaron no, dando las siguientes razones:

Tabla4. Respuestas a la pregunta ¿consideras que te ha afectado emocionalmente la contingencia?

Sí= 283 personas	F	%	No= 91	f	%
No hay socialización/no convivo con amigos o familia	52	18.3	Es similar a lo que era antes	13	14.2
Siento desesperación, tristeza, estrés, ansiedad o depresión al estar encerrado	31	10.9	Prefiero estar en casa	10	10
No hay movilidad/estoy encerrado/a	20	7	No me afectó emocionalmente	10	10
Este tiempo ha servido para reflexionar y merar como persona	14	4.9	Me adapté rápidamente/fácilmente	9	9.8
Prefiero la vida de antes	10	3.5	Estoy con mi familia/amigos/pareja	8	8.7
Hay muchas consecuencias negativas y afectivas	11	3.8	Me gusta estar solo/a	5	5.4
Me siento solo/a	9	3.1	Me distraigo de diferentes formas	5	5.4
Es difícil el aprendizaje y la interacción	8	2.8	Este tiempo ha servido para reflexionar/ es por el bien común	3	3.2
No estábamos acostumbrados	7	2.4	Me siento bien	3	3.2
No es lo mismo	4	1.4			
Es muy aburrido	4	1.4			
Quiero volver/extraño a la escuela	4	1.4			

En esta primera sección, se les pidió que señalaran las emociones que han sentido en el confinamiento, siendo las negativas, mencionadas con mayor frecuencia:

Tabla 5. Señala las emociones que has sentido durante el confinamiento.

Emoción	f	%
Estrés	328	87.7
Tristeza	256	68.4
Ansiedad	239	63.9
Frustración	223	59.6
Enojo	179	47.9
Felicidad	164	43.9
Alegría	150	40.1



Por último, se les solicitó que describieran lo que solían hacer cuando sentían dichas emociones, destacando escuchar música, pensar-reflexionar-rezar, llorar, me animo a mí mismo, hablar con alguien, hacer ejercicio, dormir- aislarse-encerrarse, nada-dejo pasar todo, grito-pierdo el control, ver series-televisión-videojuegos, ir al psicólogo, fumar-drogarme.

Análisis de diferenciación por sexo.

El primer análisis realizado a la EMA, fue el estadístico descriptivo, según el cual, hay una tendencia alta a la asertividad indirecta y baja a la asertividad como estilo de comunicación de la muestra (Tabla 6). Dichos resultados crudos, fueron convertidos en eneatipos puntuaciones *T*, según el manual de evaluación de la escala.

Tabla 6. Análisis estadístico descriptivo por dimensiones de la EMA.

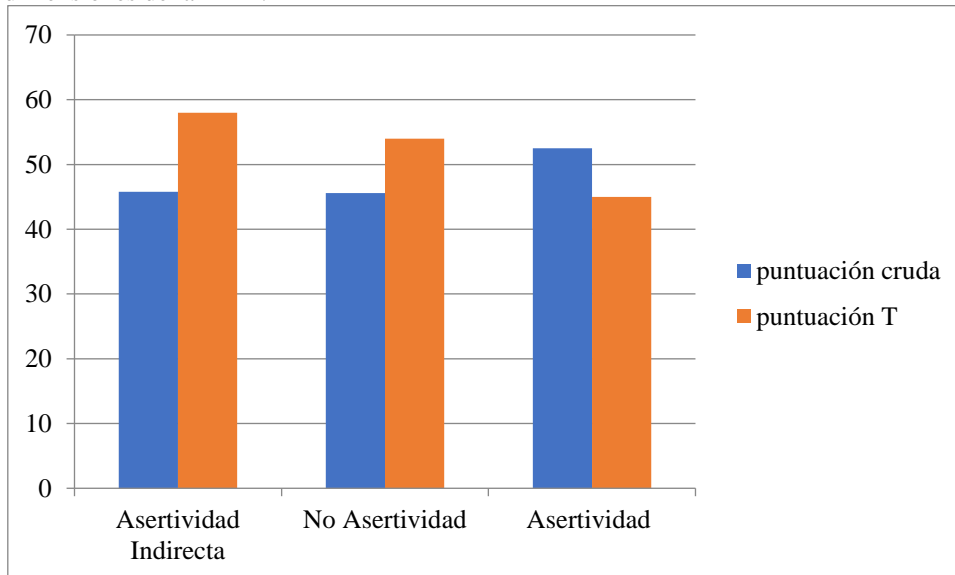
	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	puntuación <i>T</i>
Asertividad Indirecta	15.00	75.00	45.8636	10.69790	58
No Asertividad	15.00	71.00	45.6176	10.22801	54
Asertividad	30.00	69.00	52.5027	5.94828	45

De acuerdo con los resultados, los estudiantes encuestados, muestran mayores niveles de Asertividad indirecta y No Asertividad, mientras que niveles bajos de Asertividad (Tabla 7). Esto es consistente con la teoría expuesta, que describe que los adolescentes latinos se someten a las figuras de autoridad, no transmiten efectivamente sus deseos o sentimientos porque pueden llegar a ser poco validados o ignorados por la familia u otras personas con autoridad, teniendo que tolerar o preferir el silencio o la no confrontación como resolución de conflictos, lo que indica señal de buena educación en nuestra cultura, con lo que se establece que entonces son tolerantes porque no son problemáticos o no generan otras situaciones de enfrentamiento o agresividad.

Además de que los resultados revelan que los estudiantes buscan la resolución de situaciones o conflictos estresantes por vías que no representen un ambiente negativo, dejando de lado sus sentimientos pero ponderando las respuestas efectivas entre pares, amigos, pareja o compañeros de clase, lo que confirma que durante la etapa adolescente lo que se busca es la aceptación del grupo, buscar una identidad o encajar, aún en un entorno

tan excepcional y desconcertante como el de la contingencia, donde la mayor interacción tanto de clases como de socialización fue virtual.

Tabla 7. Grafica comparativa de puntuaciones crudas y puntuaciones *T* en el análisis estadístico descriptivo por dimensiones de la EMA.



Posteriormente se realizó la diferenciación por sexo –mujer/hombre–, que, de acuerdo a las referencias, es una variable que ha sido resaltada en estudios similares. Para esto se utilizó la prueba estadística U de Mann-Whitney en el programa computacional SPSS 23, según el cual, tomando como variable agrupadora el sexo de los estudiantes a un nivel de significancia de $p \leq .050$, cualquier valor igual o menor que, es considerado como diferencia significativa entre ambos grupos; y como variables de contraste, cada una de las dimensiones de la Escala Multidimensional de Asertividad, desarrollada y validada por los investigadores de la Universidad Nacional Autónoma de México, Flores & Díaz-Loving (2004) en población mexicana, con el objetivo de establecer características certeras y acordes a la realidad latinoamericana.

En la Dimensión 1 **Asertividad indirecta** (Tabla 8), los resultados indican que la carga de diferenciación en dos ítems es para el grupo de las mujeres, quienes prefieren comunicar sus deseos o intereses por mensajes u otros medios, antes que personalmente.



Tabla 8. Diferencias por sexo en la Dimensión 1 Asertividad indirecta de la Escala Multidimensional de Asertividad.

Sexo	Pregunta	N	RP	SR	U-M-W	p
Mujer	Prefiero decirle a alguien que deseo estar solo/a por teléfono/mensaje, que personalmente	259	197.68	51198.5	12256.5	0.005
Hombre		115	164.58	18926.5	5	
Mujer	Es más fácil rehusarme a ir a un lugar al que no deseo ir por teléfono /mensaje, que personalmente	259	195.5	50640.2	12814.5	0.026
Hombre		115	169.4	19484.3	5	

Para la Dimensión 2 de la EMA, **No Asertividad**, el análisis señala que la diferenciación se encuentra en dos ítems clave: los de expresar abiertamente los sentimientos. La carga significativa es para el grupo de las mujeres, quienes indicaron que les es difícil expresar sus sentimientos; mientras que en cuanto a expresar a otros lo que les molesta, la carga significativa es para los hombres (Tabla 9).

Tabla 9. Diferencias por sexo en la Dimensión 2 No Asertividad de la Escala Multidimensional de Asertividad

Sexo	Pregunta	N	RP	SR	U-M-W	p
Mujer	Me es difícil expresar abiertamente mis sentimientos	259	195.7	50686	12769	0.023
Hombre		115	169.0	3	19439	
Mujer	Me cuesta trabajo decirle a otros lo que me molesta	259	178.3	46199.8	12529.5	0.011
Hombre		115	208.0	5	23925.5	

En la Dimensión 3 **Asertividad** de esta escala, la diferencia se presenta en 4 reactivos, la carga de diferenciación se muestra para el grupo de los hombres cuando se trata de poder reconocer los errores, aceptar críticas o mostrar temor a dichas críticas (Tabla 10); sin embargo, la diferenciación se carga al grupo de las mujeres en cuanto a aceptar halagos.

Tabla 10. Diferencias por sexo en la Dimensión 3 Asertividad de la Escala Multidimensional de Asertividad

Sexo	Pregunta	N	RP	SR	U-M-W	p
Mujer	Puedo reconocer públicamente que cometí un error	259	177.46	45962.5	12292.5	0.003
Hombre		115	210.11	24162.5		
Mujer		259	198.99	51537.5	11917.5	0.001



Hombre	Puedo agradecer un halago hecho acerca de mi apariencia personal, de cómo me veo	115	161.63	18587.5		
Mujer	Me es fácil aceptar una crítica	259	180.26	46688	13018	0.041
Hombre		115	203.8	23437		
Mujer	Acepto sin temor una crítica	259	178.85	46321.5	12651.5	0.014
Hombre		115	206.99	23803.5		

Conclusiones

En un entorno de interacción social virtual, los hallazgos llaman la atención, pues las respuestas a la pregunta: ¿consideras que estás aprendiendo? revelan las condiciones en que los adolescentes han tenido que utilizar sus habilidades, según comentarios escritos en ese apartado, si se desea aprender, se aprende, o la mentalidad de aprender no se limita a un salón de clases, mientras las metas estén bien definidas el aprendizaje no se obstaculiza. Además, argumentaron que los profesores han implementado buenas estrategias o sistemas de enseñanza, la modalidad en línea ha fomentado al desarrollo de herramientas como la concentración o la iniciativa propia por aprender, la cuarentena los ha enseñado a ser autosuficientes. *“Incluso teniendo condiciones de discapacidad auditiva, se puede aprender”*.

Por el contrario, quienes indicaron no estar aprendiendo, señalaron cuestiones tanto internas como externas. En su percepción, las clases virtuales “no son lo mismo, son una simulación –educación líquida–”, prefieren el contacto cara a cara y la convivencia social – Interaccionismo Simbólico o aprendizaje significativo–, y no consideran tener una comunicación efectiva –Asertividad–; en tanto que factores externos como el ruido propio de la convivencia en casa, los distintos distractores, mal servicio de internet o falta de herramientas o dispositivos electrónicos de calidad, interfieren en el proceso personal de enseñanza-aprendizaje.

Sobre el distanciamiento/confinamiento, las respuestas giraron en torno a cuestiones de interacción social y convivencia, pues no estaban preparados para un cambio de dinámica, además de que extrañan la sensación de libertad y poder movilizarse en diversos espacios como escuela, vía pública, parques o centros comerciales; no tener contacto físico con sus



compañeros y amigos le ha generado sentimientos de tristeza y ansiedad, aunque interactúan por medio de redes sociales y medios digitales, consideran que no es lo mismo, es decir, esta forma de conectividad no resulta tan satisfactoria como estar cara a cara con el otro.

Llama la atención el miedo e incertidumbre entre los adolescentes, ya que varios de ellos manifestaron haber perdido hasta cuatro familiares cercanos debido a la pandemia del covid-19. El confinamiento incrementó la ansiedad y temor, esto genera baja autoestima, que se acentúa al sentirse aislados y sin comunicación efectiva y física con sus pares ni familia.

En cuanto a las diferenciaciones por género de la EMA, la Dimensión 3 Asertividad (Tabla 10), evidencia incluso el patrón de estereotipo de género masculino heteropatriarcal, que dicta que los hombres no deben equivocarse y mucho menos aceptarlo públicamente, ya que la carga de diferenciación se muestra para este grupo cuando se trata de poder reconocer los errores, aceptar críticas o mostrar temor a dichas críticas; sin embargo, la diferenciación se carga al grupo de las mujeres en cuanto a aceptar halagos, revelando el estereotipo femenino de la modestia adquirida y sumisión como signo de buena educación en poblaciones latinas (Flores & Díaz-Loving, 2004).

Mismo patrón de respuestas se evidencia en la Dimensión 2 No Asertividad, puesto que tanto a hombres como mujeres, se les dificulta expresar claramente sus deseos o sentimientos y dado que la convivencia en este periodo de confinamiento ha sido el entorno familiar, queda claro que la asertividad no es una forma usual de resolución de conflictos –y tan marcados, como en un ambiente de pandemia- para los estudiantes encuestados, que tienden a utilizar otros medios para externar sus deseos como mensajes o internet (Tabla 8), o que evitan hablar al respecto con figuras de autoridad o filiación, ya sea madre o padre como forma de respeto y educación.

Contar con las Habilidades socioemocionales para una competencia social, así como para una interacción social efectiva, incluye la expresión de los pensamientos y sentimientos personales de una forma asertiva, es decir, respetando la individualidad como la colectividad; es una manera de visibilizar las habilidades y situaciones internas de la persona, en este caso, del adolescente.



Políticas Sociales Sectoriales:

CAMBIOS Y PERSPECTIVAS DE LAS POLÍTICAS SOCIALES ANTE LOS ESCENARIOS GLOBALES



La universidad no sólo forma a los profesionales, también informa hacia el exterior, sensibiliza, estudia, analiza desde la óptica científica, y aporta ideas, visiones con miras a la resolución de problemas (Pino, 2013). La relación entre la Universidad y las instituciones sociales y político-económicas es muy importante y la interacción y sinergias entre la ciencia, la tecnología, los saberes y la propia acción social y política puede ser la más poderosa influencia para una verdadera transición en el país. Es por ello, que la formación en competencias socioemocionales se vuelve cada vez más importante en todos los niveles educativos, sobre todo, si se comienza desde temprana edad y desde casa, para reafirmar las habilidades en la escuela. Será responsabilidad y trabajo de todos los involucrados, dedicarnos a la Educación como acción continua de vida, tanto en lo técnico como en lo social.



Referencias.

- Aguilar, G.G. & Oblitas, L.A. (2014). *Psicología del Bienestar y la Felicidad Volumen 1. Estrategias de Psicología Positiva para aprender a sentirse bien*. Bogotá: Biblomea Editores.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo, hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P. (1990) *Sociología y Cultura. Algunas propiedades de los campos*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Editorial Grijalbo. México.
- Caballo, V. (1991). *Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta*. Madrid: Siglo XXI.
- Child Mind Institute. (2020). *Atención especializada para los trastornos de salud mental y del aprendizaje*. Nueva York. Recuperado de: childmind.org
- Cingolani, J. M., & Castañeiras, C. (2011). Diseño y Aplicación de un Programa de Intervención Psicosocial para Adolescentes Escolarizados. *Psicodebate*, 11, 43-54. doi: [10.18682/pd.v11i0.375](https://doi.org/10.18682/pd.v11i0.375)
- Coleman, J. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge: Harvard University Press
- Díaz-Guerrero, R. (1986). Historio-socio-cultura y personalidad: Definición y características de los factores de la familia Mexicana. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 2(1), 15-42.
- Feito, L. (2007). Vulnerabilidad. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 30(Supl. 3), 7-22. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/ASSN/article/view/2004>
- Flores Galaz, M. & Díaz-Lovin, R. (2004). EMA escala multidimensional de asertividad: manual. México: Editorial El Manual Moderno. Recuperado de <http://biblioteca.ajusco.upn.mx/archivos/bgtq8/html/test2/EMA.pdf>
- Goldstein, H. (1978). Theoretical Notes on Humor. *Journal of Communication*, 26(3), 104–112, doi: [10.1111/j.1460-2466.1976.tb01912.x](https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1976.tb01912.x)
- González Fragoso, C., Guevara Benitez, Y., Jiménez Rodríguez, D. & Alcázar Olán, R.J. (2018). Relación entre Asertividad, Rendimiento Académico y Ansiedad en una



- Muestra de Estudiantes Mexicanos de Secundaria. *Acta colombiana de Psicología*, 21(1), 116-127. DOI: [10.14718/ACP.2018.21.1.6](https://doi.org/10.14718/ACP.2018.21.1.6)
- Gutiérrez Carmona, Ma., & López, Jorge Expósito (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 42-58. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3382/338241632004>
- López, Ma. (2013). *Asertividad, Estado Emocional y Adaptación en Adolescentes*. (Tesis doctoral). Universidade Fernando Pessoa. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais Porto, Brasil, 2013. Recuperado de <http://www.gacinvestigacion.com/wp-content/uploads/2014/03/Tesina-Asertividad-Estado-Emocional-y-Adaptaci%C3%B3n-en-Adolescentes.pdf>
- Mendo, S., León del Barco, B., Felipe Castaño, E., Polo del Río, M., Palacios García, V. (2016). Evaluación de las habilidades sociales de estudiantes de Educación Social. Universidad de Extremadura. *Revista de psicodidáctica*, ISSN 1136-1034, 21 (1), págs. 139-156. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5295482>
- OCDE (2017) *Habilidades sociales y emocionales. Bienestar, conectividad y éxito*. París: OCDE. Recuperado de <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/516609/Habilidades%20socioemocionales%20oecd.pdf>
- OMS (2020). *Salud de los adolescentes*. World Health Organization/ Organización Mundial de la Salud. Disponible en: <https://www.who.int/es>
- Ortíz, A. (2013). Epistemología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa: Paradigmas y Objetivos. *Revista de Claseshistoria*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5174556>
- Papalia, D., Wendkos, S, Olds, R. & Feldman, D. (2009). *Psicología del desarrollo: de la infancia a la adolescencia*. México: McGraw Hill
- Pérez-Escoda, N. (2015). Necesidad de desarrollo Emocional en la adolescencia. Comunicación. En *Congreso on-line de Equipos de Orientación Educativa*, Sevilla, España. Recuperado de <http://www.ub.edu/grop/wp->



- <content/uploads/2014/03/2015-Necesidad-de-desarrollo-emocional-en-la-adolescencia-091011.pdf>
- Pino, E. (2013). *La dimensión social de la universidad del siglo XXI. Creación del programa de aprendizaje-servicio en la Universidad Técnica de Ambato*. (Tesis doctoral). Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid.
- Prieto, M. (2011). Empatía, asertividad y comunicación. *Innovación y Experiencias Educativas*, 41. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_41/MIGUEL_ANGEL_PRIETO_BASCON_02.pdf
- Salter, A. (1949). *Conditioned Reflex Therapy*. Nueva York: Creative Age Press
- Sanitas (2020). Consecuencias del aislamiento social en adolescentes. En *Muy Saludable*. Recuperado de <https://muysaludable.sanitas.es/covid19/consecuencias-del-aislamiento-social-en-adolescentes/>
- Universidad y Sociedad (2020). Programa “eSer”, transmitido en febrero de 2020. Radio Universidad 104.1 fm. UAdeC. Disponible en: <https://web.facebook.com/Universidad-y-Sociedad-109772717860632>
- Vázquez, M., Muñoz, M., Fierr, A., Alfaro, M., Rodríguez, L. & Bustamante, P. (2013) Estado de ánimo de los adolescentes y su relación con conductas de riesgo y otras variables. *Revista de Pediatría de Atención Primaria*, 15(59),75-84.doi: [10.4321/S1139-76322013000400003](https://doi.org/10.4321/S1139-76322013000400003)
- Velázquez, M., Arellanez, J., & Martínez García, A. (2012). Asertividad y consumo de drogas en estudiantes mexicanos. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(1), 131-141. Recuperado de http://editorial.ucatolica.edu.co/ojsucatolica/revistas_ucatolica/index.php/acta-colombiana-psicologia/article/view/203
- Wolpe, J. & Lazarus, A. (1966). *Behavior therapy techniques: A guide to the treatment of neurosis*. New York: Pergamon Press. Recuperado de: <https://psycnet.apa.org/record/2003-00030-000>
- Wolpe, J. (1958). *Psychotherapy by Reciprocal Inhibition*. Stanford: Stanford University Press. Recuperado de: <https://psycnet.apa.org/record/1958-04425-000>



Relación de los factores de estilos de crianza en la autorregulación del aprendizaje en adolescentes

*Ana Luisa Facundo Castañeda¹⁹
Diana Isabel López Rodríguez²⁰*

Resumen

La educación siempre ha sido un pilar muy importante de la sociedad, las escuelas ayudan a formar dentro de un sistema a sus alumnos. Pero la educación no solo existe en las aulas escolares, sino en los hogares de cada niño, es ahí donde comienza la verdadera formación de los individuos.

La familia y el entorno forman parte de este proceso de crianza por el cual debe de pasar un niño, este es sumamente determinante para el correcto desarrollo y desenvolvimiento en la sociedad. Los padres son los encargados de brindarle las herramientas necesarias, las cuales se encuentran en el día con día: en las reglas del hogar, los horarios establecidos, los valores, la convivencia, costumbres, etc.

La presente investigación corresponde al enfoque cuantitativo, con un alcance correlacional transversal no experimental. Se trabajó bajo el objetivo de determinar cuáles factores de crianza benefician mayormente a la autorregulación del aprendizaje (ARA), con el fin de identificarlos dentro de una población de estudiantes de secundaria.

Se trabajó con dos instrumentos: Escala de Evaluación de la Autorregulación del Aprendizaje (ARATEX-R) por Núñez et al. (2015) y la Escala para Medir la Percepción de la Crianza Parental en Jóvenes Estudiantes Mexicanos (Rodríguez et al., 2011), ambas en una escala Likert, las aplicaciones fueron realizadas en formulario electrónico.

A partir de los resultados recabados en esta investigación, se logró comprobar que, efectivamente, existe una correlación entre la percepción que poseen los adolescentes respecto al estilo de crianza que llevan sus padres o tutores, con el grado en el que se autorregulan para mejorar su aprendizaje. Por lo tanto, que estos los factores de crianza se

¹⁹ Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Coahuila. anifacundo23@gmail.com

²⁰ Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Coahuila. diana-lopez@uadec.edu.mx



presenten en la dinámica familiar va a repercutir en los procesos cognitivos y motivacionales, convirtiéndolo en un alumno activo en su aprendizaje.

Palabras Clave: Autorregulación, crianza, adolescentes, aprendizaje, educación.

Introducción

Los estilos de crianza constituyen un elemento clave de la interacción familiar (Torío *et al.*, 2008). Por lo tanto, se podría definir como Estilos de Crianza a las costumbres que tiene una familia inmersa en la sociedad para poder llevar a cabo el cuidado de los hijos. Se llevan a cabo día a día y la autora Castillo señala que la mayoría de las veces los padres no reflexionan sobre dichas prácticas (Castillo, 2016).

Para comprender los procesos por los que los estilos parentales influyen en el desarrollo de los niños, es importante tener en cuenta tres factores de la parentalidad: las metas hacia las cuales se dirige la socialización del hijo, las prácticas parentales usadas por los padres para ayudar a los hijos a alcanzar estas metas, y el estilo parental o el clima emocional en el que ocurre la socialización (Darling & Steinberg, 1993).

En todo este proceso, para el logro de la confianza, autonomía e iniciativa de los niños de 6 a 11 años, Hebert citado por García-Méndez, Rivera, & Reyes-Lagunes (2014) menciona que es necesario que el individuo interactúe con un mayor número de personas para el logro de las metas. Es el periodo en que los profesores, los pares y otras personas externas a la familia tienen mayor contacto con los niños y ejercen diferentes grados de influencia en ellos.

Se han llevado a cabo varias teorías sobre los estilos de crianza, una de ellas fue desarrollada por la filósofa y psicóloga Diana Baumrind (citada en Papalia, Feldman, & Martorell, 2012), quien debido a sus numerosas investigaciones reconoció dos dimensiones en la formación de los hijos: el control parental y la aceptación. Además de categorizar tres estilos parentales: los padres *autoritativos* quienes involucran en las decisiones familiares a los hijos fomentan el dialogo, tratan de mantener un equilibrio entre ser flexibles y ser exigentes. Y en cuestiones académicas, cuando el niño obtiene buenas calificaciones lo premia con elogios o recompensas y cuando las calificaciones son malas ofrecen ayuda y aliento para mejorar.



Los padres *autoritarios* se dedican a ordenar, prefieren no discutir ni dialogar, por lo tanto, no cuestionan ni permiten serlo. Utilizan frases como “cuando crezcas lo vas a entender y si obtienen malas calificaciones es motivo de regaños o castigos (Papalia, 2012).

Por último, los padres *permisivos* son indiferentes a las calificaciones de sus hijos, esto no ocurre necesariamente por una negligencia o por desinterés, ya que en efecto estos padres pueden llegar a ser muy afectuosos con los hijos, sino más bien por ir de acuerdo con un pensamiento de que los adolescentes deben hacerse responsables de su propia vida (Papalia, 2012).

A partir de esta tipología de Baumrind, Eleanor Maccoby (citada en Castillo, 2016) decide agregar un cuarto estilo al que nombra el Negligente, este tipo de padres son los que demuestran muy poco o nulo afecto, los límites que establecen son considerados como deficientes y prefieren concentrarse en sus propias necesidades antes que las de los hijos.

Se podría decir que la similitud entre ambas propuestas radica en que los inseguros corresponderían a los permisivos; los agresivos a los autoritarios y los con personalidad corresponderían a los autoritativos.

Según Scharf y Sholt, en la investigación de García-Méndez et al. (2014) los padres autoritarios intentan controlar las conductas y actitudes de los hijos con un conjunto de normas absolutas. Controlan la obediencia, el respeto a la autoridad y el continuo orden, poseen poca sensibilidad hacia sus hijos, a los que se les pide constantemente una alta madurez debido a que son intolerantes ante lo que consideran comportamientos inapropiados. En general son padres estrictos, que esperan que sus hijos los obedezcan y acaten sus órdenes sin recibir explicación, por lo que constantemente reafirman el poder cuando sus hijos se portan mal; ofrecen ambientes ordenados y estructurados, con reglas claramente definidas. Este estilo de crianza es un factor de riesgo para la presencia de timidez y síntomas depresivos en los hijos (Andrade, Betancourt, Vallejo, Celis & Rojas 2012).

Los padres democráticos, tienen controles bastante firmes sobre las conductas de sus hijos y hacen fuertes demandas que van relacionadas a la madurez, además, son flexibles y están dispuestos a escuchar el punto de vista de sus hijos, también frecuentemente se ajustan a los comportamientos de éstos. Estos padres combinan su estilo con calidez, cariño, unos



límites firmes, un alto nivel de supervisión, piden opiniones y explican las razones de los castigos, lo cual da apertura en la comunicación. Varios autores lo consideran como el estilo ideal para una alta autoestima, baja depresión y ansiedad (García-Méndez et al., 2014).

Ahora, cuando los padres utilizan un estilo de crianza indulgente, el apoyo es alto y el control es bajo. Es un estilo prácticamente libre que permite a los hijos regular sus propias actividades con poca participación de los padres. Estos no imponen reglas, solo las presentan, pero realmente no muestran una consecuencia por el incumplimiento, razón que podría permitir su fluctuación y transformación constante. Ellos evitan la confrontación con los hijos y es común que cedan a sus demandas, quienes tienen mayores probabilidades de presentar problemas académicos y de conducta (García-Méndez et al., 2014).

Por último, los padres negligentes son los que demuestran muy poco o casi nulo interés y compromiso con su papel de padre, normalmente no ponen un límite debido a que no tiene interés en esto. Además, son pocas las interacciones afectivas o de control en situaciones de la vida diaria y existen ocasiones de rechazo ante los hijos.

Autorregulación del aprendizaje (ARA)

Para iniciar con este tema, es fundamental conocer el concepto de aprendizaje, pues es tiene una amplia variedad de definiciones que han sido utilizadas a lo largo de los años. Autores como Sarmiento et al. (2001), lo describen como el proceso de cambio que se produce en el organismo, en la conducta, capacidades cognitivas, motivación y en las emociones, por la consecuencia de la acción o experiencia de la persona, la asociación que realiza mediante los estímulos y sus respuestas y el apropiarse del contexto.

El aprendizaje autorregulado y autónomo es un tema que se ha presentado recientemente como uno de los principales desafíos de los distintos niveles de enseñanza (Enríquez & Rentería, 2007; Núñez, Solano, González-Pianda & Rosario, 2006). La Autorregulación del aprendizaje o ARA, es la forma de aprender en la cual el alumno controla y se auto dirige en los procesos cognitivos y motivacionales con el propósito de fijarse metas por él mismo, siendo un alumno activo de sus procesos de aprendizaje (Boekaerts & Cascallar, 2006; Zimmerman & Moylan, 2009). Según Rosario citado por Rosario et al. (2014), define la ARA como un proceso mediante que el aprendiz establece objetivos para



guiar su aprendizaje, monitorizando, regulando y controlando sus cogniciones y motivación con el fin de alcanzar estas metas.

La persona que se encuentra aprendiendo tendrá que seleccionar la información del ambiente percibido y construye nuevo conocimiento a partir de lo que ya sabía (González-Pumariega, Núñez, González & Valle, 2002).

Existen cuatro supuestos dentro de la ARA que debe poseer el alumno (Pintrich, 2004)

1. El alumno debe construir sus propios significados, estrategias y metas según la información presentada tanto por el ambiente e internamente, debe tomar en cuenta las capacidades, habilidades, motivaciones, etc.
2. Deben ser capaces de controlar y regular los propios procesos como las motivaciones y comportamientos.
3. Se fijan metas u objetivos que alcanzar en sus procesos de aprendizaje y monitorean su progreso regulando las condiciones tanto externas como internas.
4. Las actividades autorregulatorias regulan las características personales y contextuales.

Por lo tanto, al autorregular el aprendizaje se establecen metas, crean estrategias para alcanzarlas, vigilan la ejecución de estas, rediseñan sus contextos para que sean favorables, controlan y monitorean el uso del tiempo, usan métodos de autoevaluación, atribuyen sus resultados a sus propios procesos y capacidades y adaptan sus métodos y estrategias en consecuencia (Van Eekelen, Boshuizen & Vermunt, 2005; Zimmerman, 2010). Los alumnos que autorregulan su aprendizaje son proactivos en cuanto a sus esfuerzos por aprender (Rosario, 2014).

La metacognición también desempeña un papel importante dentro de la investigación, pues actúa como facilitadora para la selección y uso de estrategias, además del control de los componentes cognitivos, motivacionales y contextuales (Núñez et al., 2006).

Según Glaser, citado por Osses & Jaramillo (2008), la metacognición es un área de investigación que ha contribuido a la creación de nuevos paradigmas del aprendizaje y concebir de maneras diferentes su instrucción.

Flavell citado igualmente por Osses & Jaramillo (2008), es uno de los primeros en describir este término, menciona que la metacognición se refiere al conocimiento que el



individuo posee acerca del propio proceso cognitivo o cualquiera cosa relacionado con ellos, y en este caso nos referimos al aprendizaje.

Por lo anterior, se puede ejemplificar, que un esfuerzo cognitivo estará dado cuando el estudiante, mediante la lectura, elabore síntesis, análisis e inferencias y las estrategias metacognitivas que se usarán para retener estos conocimientos serán los apuntes, notas, cuadros, esquemas, grabaciones, en general cualquier apoyo externo que sea útil para cada uno de los estudiantes.

Grinder (1978) en su libro sobre adolescencia, hace referencia respecto al marco familiar del adolescente sobre sus aspiraciones educativas, manifiesta que esto es influido por variables genéticas y socioeconómicas. Como cita Grinder (1978) a Swift, menciona que el grado en que los padres animan a sus hijos en las cuestiones escolares, está relacionado con el desempeño de ellos mismos en la escuela. Los padres que tienen un punto de vista comprensivo y que consideran la educación como un eslabón importante de la formación, tienden a poseer hijos con mejores calificaciones.

Así que podríamos decir que un niño que proviene de un hogar en el que ha aprendido constantemente que asistir a la escuela es un mal necesario y que debe ser tolerado, más que verlo como un lugar donde se pueden adquirir conocimientos nuevos, no va a pensarlo como un asunto de vivir con éxito en la sociedad. Ocurre mucho que, sin estar conscientes de ello, los padres enseñen actitudes no deseables a los hijos a través de comentarios como: “no sé por qué te encargan esas cosas en la escuela” o “yo no tenía buenas calificaciones y no importa”, “la escuela no sirve para nada” (Sawrey & Telford, 1979). Incluso hay padres que se podría decir que crean un miedo o temor hacia la escuela y maestro, antes de que el niño por si solo cree su propio criterio, por lo cual se deben preparar para las experiencias escolares de manera realista (Sawrey & Telford, 1979).

Objetivos

Identificar cuales factores de crianza favorecen el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje en adolescentes de secundaria de la ciudad de Saltillo, Coahuila.



Método

Diseño de la Investigación

La presente investigación corresponde al enfoque cuantitativo, con un alcance correlacional transversal no experimental. Debido a que las preguntas de investigación versan sobre cuestiones específicas y nos encontramos con la necesidad de medir y estimar magnitudes se optó por llevar a cabo una metodología cuantitativa que midió la relación entre las variables, ya que esta nos permite basarnos en una medición numérica con análisis estadístico, con el fin de establecer pautas de comportamiento y probar las teorías (Fernández, Baptista & Hernández, 2014).

Por lo tanto, ya que la investigación se tiene como finalidad conocer el grado de asociación que exista entre los estilos de crianza y la autorregulación del aprendizaje en un momento único del tiempo, por lo tanto, se establece como un alcance correlacional transversal (Fernández et al., 2014). Para evaluar el grado de asociación entre estas variables se midió cada una de estas, se cuantificaron, analizaron y posteriormente se estableció la vinculación. La principal utilidad es intentar predecir cómo puede comportarse la ARA vinculada a los estilos de crianza.

Por la naturaleza de la investigación, donde no se intervino y se observó en el contexto natural, este es considerado como una investigación no experimental.

Participantes

Para la aplicación del instrumento, se pidió participación a los jóvenes que se encuentran cursando la escuela secundaria dentro de la zona escolar 108 (secundarias técnicas) de Saltillo, Coahuila, que contaran con internet para lograr contestar el instrumento. Esta zona se ubica en la parte oriente de la ciudad, recibe jóvenes principalmente de las colonias Fundadores y Vista Hermosa, aunque a la fecha da servicio a alrededor de 15 colonias alrededor. La secundarias se encuentran en una zona urbana, aunque alejada del centro de la ciudad, caracterizada por tener todos los servicios básicos como electrificación, pavimento, agua potable, alcantarillado, transporte público. El área donde están ubicadas estas instituciones es un sector apreciado como difícil ya que se presentan situaciones de delincuencia y pandillerismo que afectan ocasionalmente el desarrollo de las actividades de la escuela.



El periodo de aplicación fueron los meses de mayo y junio del año 2020. Se recabaron un total de 209 participantes de los cuales el 63.2% eran mujeres y el 36.8% hombres, encontrándose en un rango de edad de los 12 a los 16 años.

Al ser un instrumento aplicado mediante una plataforma digital, se determinó un nivel de confiabilidad del 85% para el muestreo.

Instrumento

Para la variable de autorregulación del aprendizaje se utilizó la Escala de Evaluación de la Autorregulación del Aprendizaje (ARATEX-R) de Núñez Amierio, Álvarez, García & Dobarro (2015), así como un cuestionario en el que se recoge información sobre edad, sexo, número de hermanos y con quienes comparte vivienda. Los 23 ítems de la escala ARATEX-R se redujeron a 12 de ellos y fueron contestados con base en una escala de tipo Likert que va desde 1 (nunca) hasta 5 (siempre), respecto a la fiabilidad del cuestionario, estimada mediante el coeficiente alfa de Cronbach, se encontró un valor general aceptable ($\alpha_{\text{Total}} = .86$).

Para medir la apreciación de los factores de crianza que se lleva a cabo la crianza por parte de sus padres, se aplicó una escala desarrollada expresamente para esta investigación por Oudhof, González Arratia, Rodríguez y Unikel, el cual fue estandarizado en México por el mismo Rodríguez, Oudhof, González, & Santoncini (2011). El instrumento se basó parcialmente en el Cuestionario de Tareas de Crianza para Padres de citado en la investigación del mismo, este mide la frecuencia con la que madres y padres de familia llevan a cabo sus actividades de crianza. Se retomó de igual manera la estructura tipo Likert de cinco opciones de respuesta. Esta escala obtuvo un Alfa de Cronbach de 0.91, explicando el 41% de la varianza. Las preguntas están divididas por tres categorías que son las variables por medir: interés en las actividades de los hijos, apoyo y orientación hacia los hijos. El instrumento se redujo a 17 reactivos dirigidos a la percepción hacia la madre y los mismos 17 hacia el padre.

Resultados

Respecto a la variable de ARA, nos encontramos en la tabla 4 que los alumnos de secundaria de la zona escolar 108, poseen una media de 37.57 puntos. Lo cual indica que su autorregulación del aprendizaje se encuentra en un 62.61%, es decir sobre la mitad, el cual



se considera suficiente para los alumnos de secundaria. Sin embargo, podemos observar una diferencia de 47 puntos, entre el estudiante con menos y mayor puntuación, es decir, una diferencia del 78%.

Tabla 1
Estadísticos descriptivos de variables

	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ	Asimetría		Curtosis	
	Estadístic	Estadístic	Estadístic	Estadístic	Estadístic	Error	Estadístic	Error
	o	o	o	o	o	típic	o	típic
						o		o
Resultados de ARA	13	60	37.57	10.804	0.247	0.168	-0.786	0.335
Resultados del factor de Interés	15	90	69.29	16.572	-0.758	0.168	0.114	0.335
Resultado del factor de Apoyo	4	30	23.95	5.897	-0.928	0.168	0.191	0.335
Resultado del factor de Orientación	10	50	38.73	10.184	-0.631	0.168	-0.611	0.335

Mudándonos al tema de los factores de los estilos de crianza que perciben los jóvenes, podemos observar de igual manera en la tabla 1 una puntuación de 23.95 en la variable de percepción de Apoyo, otorgándole un 79.83%, la cual se encontró como el factor que mayormente perciben dentro de su entorno familiar los adolescentes.

Los datos arrojados sobre la curtosis (tabla 4), indican una puntuación leptocúrtica en la variable de ARA(-0.786) y orientación (-0.611) debido a las puntuaciones negativas y una platicúrtica en las variables de interés (.114) y apoyo (0.191).

En el factor de Interés, la media de percepción fue de 69.29 puntos, lo cual se traduce a un 76.78%, según la tabla, situando este factor como el más bajo de todos los de crianza.



Y en el último factor se encuentra que la percepción de la Orientación obtuvo una media de 38.73 puntos, es decir, que los adolescentes perciben un 77.46% a padres orientadores.

En la tabla 2 se demuestran los resultados de los análisis de correlación entre las puntuaciones totales de ARA y los factores de crianza: interés, apoyo y orientación.

Se concluyó que efectivamente existe una correlación significativa de .305 entre la ARA y el factor interés, así como de ARA y el factor apoyo con .284 y finalmente de ARA y el factor de Orientación con .257.

Resultados con los cuales se comprueba que efectivamente existe una correlación positiva entre la autorregulación de aprendizaje y los estilos de crianza. Esto implica que los alumnos que reportaron percibir mayores niveles en el interés, apoyo y orientación, a su vez poseen altos niveles en la ARA.

Tabla 2
Correlaciones de variables

		Puntuaciones totales del factor de Interés	Puntuaciones totales del factor de Apoyo	Puntuaciones totales del factor de Orientación
Puntuaciones totales de	Correlación de Pearson	.305**	.284**	.257**
Autorregulación del aprendizaje	Sig. (bilateral)	0	0	0

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 3 se observa las diferentes puntuaciones obtenidas en el instrumento que mide la autorregulación del aprendizaje y si pertenecen a un alumno hombre o mujer. Como se puede ver la puntuación mínima fue de 13 puntos y a máxima de 60.

La diferencia de promedio entre ambos sexos es de 0.71, siendo las mujeres las perciben mayor ARA.

**Tabla 3***Promedio de Autorregulación del aprendizaje*

Puntaje obtenido	Sexo		total	Puntuación total	
	hombre	mujer		Mujeres	Hombres
13	1	0	1	13	0
15	1	0	1	15	0
17	1	0	1	17	0
18	1	1	2	18	18
19	0	1	1	0	19
20	1	1	2	20	20
21	0	2	2	0	42
22	1	0	1	22	0
23	0	2	2	0	46
24	1	4	5	24	96
25	6	2	8	150	50
26	2	3	5	52	78
27	0	3	3	0	81
28	4	10	14	112	280
29	2	6	8	58	174
30	1	7	8	30	210
31	3	5	8	93	155
32	4	4	8	128	128
33	5	3	8	165	99
34	2	2	4	68	68
35	5	7	12	175	245
36	4	7	11	144	252
37	1	1	2	37	37
38	0	3	3	0	114
39	1	2	3	39	78
40	0	5	5	0	200
41	2	3	5	82	123
42	3	2	5	126	84
43	1	4	5	43	172
44	2	3	5	88	132
45	2	4	6	90	180
46	1	4	5	46	184
47	0	2	2	0	94



48	2	2	4	96	96	
49	4	6	10	196	294	
50	2	3	5	100	150	
51	1	0	1	51	0	
52	3	3	6	156	156	
53	0	3	3	0	159	
54	1	2	3	54	108	
55	0	2	2	0	110	
56	1	3	4	56	168	
57	0	1	1	0	57	
58	3	1	4	174	58	
59	0	1	1	0	59	
60	2	2	4	120	120	
Total	77	132	209			
				Suma de puntuaciones	2858	4994
				Promedio	37.1168831	37.8333333

Conclusiones

A partir de los resultados recabados en esta investigación, se logró comprobar que, efectivamente, existe una correlación entre la percepción que poseen los adolescentes respecto al estilo de crianza que llevan sus padres o tutores, con el grado en el que se autorregulan para mejorar su aprendizaje. Por lo tanto, que estos los factores de crianza se presenten en la dinámica familiar va a repercutir en los procesos cognitivos y motivacionales, convirtiéndolo en un alumno activo en su aprendizaje.

El factor de crianza que se encuentra mayormente relacionado con la ARA es el del interés que poseen los padres respecto a las actividades que desempeñan sus hijos y de su vida en general. Podemos decir que el alumno al percibir mayor interés por parte de sus padres hacia su vida en general repercute en una mayor autorregulación y conocimiento sobre él mismo en sus procesos de aprendizaje.

Sin embargo, la orientación y apoyo de los padres hacia las decisiones y responsabilidades de los hijos también es determinante para que logren afianzar una adecuada regulación en sus tareas escolares.



A pesar de que la investigación fue dirigida hacia el ámbito escolar, sería interesante observar si el factor de Autorregulación se encuentra no solo en cuestiones académicas, sino en las relaciones sociales, afectivas, emocionales e incluso laborales. Este sería un tema de suma importancia el cual le otorgaría mayor atención a la forma de crianza de los humanos, pues determinaría la forma de desenvolvimiento de la persona en toda la sociedad.

Hay que recalcar que, a pesar de no encontrarse dentro de las hipótesis, los resultados de la percepción de crianza fueron más altos de lo que se esperaba, pues la mayoría de los adolescentes reportaron practicar dentro de su hogar y con mayor frecuencia conductas propias de las variables antes mencionadas (interés, apoyo, y orientación).

No hay que olvidar que el instrumento recaba información dada por los mismos estudiantes, por lo cual se deja de lado la percepción de los mismos padres de familia. En un futuro sería enriquecedor para la investigación el adecuar el instrumento para su aplicación a los padres o incluso empatarlo con alguno otro que pueda agregar también la percepción de los docentes de la zona, de esta manera acercarnos mayormente al estilo de crianza que se practica.

Considero que los resultados de este estudio pueden llegar a ser una herramienta que facilitaría la labor de docentes y psicólogos del área educativa, para comprender e intervenir en el aula con sus alumnos, además de orientar a los padres de familia, quienes juegan un papel determinante en cómo se autorregulan sus hijos, puesto que, el núcleo familiar es de suma importancia para construir las bases de un alumno autorregulado.

A lo largo de todo el proceso de investigación se presentaron dificultades para la aplicación de los instrumentos, debido a la problemática actual sobre la contingencia causada por la pandemia. Afortunadamente, estas complicaciones fueron resolviéndose poco a poco gracias al uso de las plataformas online, puesto que se optó aplicarlas por medio de encuestas vía internet. Sin embargo, considero que el correcto entendimiento de instrucciones y la confianza que se planeaba lograr en un principio no resultó ser la ideal a causa de la distancia y la aprensión que los alumnos pudieron haber sentido. Sobre todo, cuando se trata de jóvenes de secundaria que probablemente no se sientan con la suficiente seguridad de contestar un



instrumento. Por lo cual, sugiero para futuras investigaciones: mejorar el acercamiento con las personas a contestar y de esta manera asegurar la veracidad de las respuestas.

Me es preciso agregar que todo el proceso de elaboración de este trabajo me ha sido sumamente enriquecedor para mi formación profesional. Fomentando la evolución de mis habilidades sociales, de análisis, aprendizaje, investigación, uso de programas estadísticos, de aplicación y difusión de pruebas, entre muchas otras cosas. Además, de aportar y reforzar a la psicología conocimientos que serán útiles para futuros estudios.

Gracias a los resultados obtenidos en esta investigación reafirmo lo imperativo y delicado de la crianza en un niño, pues se tiene en las manos no solo el futuro de una persona, sino el de una sociedad completa.

Discusión

La familia es el primer grupo a donde pertenecemos, el entorno en el que se desarrolla y los roles que existen dentro de ella, juegan un papel determinante para los individuos y más aún a los que están en plena formación como lo son los hijos. Así como Lima-Serrano (2007) mencionó en su estudio, el funcionamiento familiar se basa a partir de distintos factores y menciona que este es el principal factor para los estilos de vida. Evidentemente un adecuado desenvolvimiento académico empata con las características de un buen estilo de vida, por lo cual podemos argumentar que efectivamente a mayor calidad en los estilos de crianza aumenta la probabilidad de que los individuos posean una mayor autorregulación del aprendizaje.

La investigación respecto a los embarazos adolescentes, presentada por Pérez-López, Ortiz-Zaragoza, Landgrave-Ibañez, & González-Pedraza, (2015) menciona que los estilos de crianza más laxos donde hay poca percepción de ellos por parte de los hijos es donde se han encontrado más casos de embarazos, lo cual nos sigue reafirmando la relación que existe entre la calidad de vida y la crianza. Incluso es probable que esto llegue a tener relación con la autorregulación del individuo en general.

Como se mencionó anteriormente, la hipótesis a pesar de ser favorable, se detectó un nivel de autorregulación bajo, pues se lograba ver en los jóvenes un exceso del uso de la respuesta “a veces”, el cual hizo que sus puntuaciones disminuyeran. Según en la investigación hecha por Navea (2018), propuso una serie de recomendaciones en la práctica



educativa relacionadas con la estrategia de auto interrogación, visualizar las tareas como retos y obteniendo recompensas, administrar el tiempo y promover la motivación; estrategias las cuales los adolescentes reportaron que realizaban a veces o nunca.

Maccoby & Martin (1983) resaltan el apoyo como uno de los factores primordiales para la autonomía y autorregulación de los hijos, mencionando que los padres que suelen mostrar mayor apoyo a los niños son quienes desarrollan mejor su individualidad.

Se ha recalcado el papel tan importante que representan los padres en la vida de sus hijos y en esta investigación no se pone en duda. Sin embargo, García-Méndez et al. (2014) hace una aseveración la cual merece la pena tratar: él habla de que para lograr en los niños obtener la suficiente confianza y autonomía (la cual es necesaria para la obtención de la ARA) es necesario que el individuo interactúe con un mayor número de personas en la infancia, personas como profesores, amigos, familiares, etc. Es por esto por lo que hay que resaltar que sí bien la crianza de un hijo es responsabilidad de los padres, a pesar de esto todo el contexto que rodea al niño es vital para su desenvolvimiento en el mundo.

Vale la pena afirmar que esta investigación ha sido una gran manera de enfocar la atención en los estilos de crianza y que sirva como herramienta para proponer nuevas estrategias en los roles familiares.

Como se revisó en la teoría del desarrollo del adolescente (Papalia et al., 2012), a pesar de que en esta etapa se alcanza la madurez sexual en el humano, no se alcanza el mismo en el cerebro. Aún durante la etapa adulta las estructuras del cerebro que se relacionan con la organización, juicio y autocontrol están siendo participes aún de cambios. Por lo tanto, los individuos involucrados en esta investigación no han completado su desarrollo, esto quiere decir que aún son capaces de modificar o evolucionar sus estructuras cognitivas, rutinas, creencias, entre otras. Por lo mismo, la estimulación cognitiva resulta fundamental para apoyarlos a controlar impulsos y analizar situaciones.

Por otro lado, se considera que es de suma importancia propiciar en los jóvenes las recomendaciones mencionadas en el instrumento, de esta manera aumentar el rendimiento académico, fomentar el autoanálisis y disminuir la carga de tareas por la mala administración del tiempo. El enseñarles las ventajas de ser un estudiante autorregulado y que detecte la



manera en la que aprende para que él mismo cree estrategias que pueda ayudarlo a mejorar. En consecuencia, también es imperativo brindarles los conocimientos a los docentes, para que a su vez esto puedan darle las herramientas para que los alumnos desarrollen estas habilidades.

El tener un alumno con la capacidad de autorregular su aprendizaje es tener a alguien consiente de lo que debería estar aprendiendo, atento a cómo lo está aprendiendo y capaz de discernir entre la información relevante a la que no, por lo tanto, sería posible evitar el estrés y ansiedad que produce un examen, un proyecto o la carga de materias de un estudiante.

Orientar a los padres de familia a continuar con una sana convivencia, guiándose del apoyo y mostrando interés a los hijos en su vida en general, para hacerlos consientes de los alcances que poseen con el futuro de sus hijos.



Referencias bibliográficas

- Andrade, P., Betancourt, D., Vallejo, A., Celis, B., & Rojas, R. (2012). Prácticas parentales y sintomatología depresiva en adolescentes. *Salud Mental*, 35(1) 29-36.
Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252012000100005
- Boekaerts, M. & Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation? *Educational Psychology Review*, 18, 199-210. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-006-9013-4>
- Castillo, P. (2016). *Estilos de crianza de los padres de familia de los alumnos del 2do grado de educación primaria de la I.E. María Goretti de Castilla Piura* (Tesis de pregrado en Educación en Nivel Inicial). Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Piura. Piura, Perú
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style and context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-466. Recuperado de <https://pepparent.org/wp-content/uploads/2014/01/Parenting-style-as-context-An-integrative-model-1993.pdf>
- Enríquez, M. Á. & Rentería, P. E. (2007). Estrategias de aprendizaje para la empleabilidad en el mercado del trabajo de profesionales recién egresados. *Universitas Psychologica*, 6(1), 89-103 <https://www.redalyc.org/pdf/647/64760110.pdf>
- García-Méndez, M., Rivera, A. S., Reyes-Lagunes, I. (2014). La percepción de los padres sobre la crianza de los hijos. *Acta Colombiana de Psicología*, 17 (2), 133-141. doi:10.14718/ ACP.2014.17.2.14
- Grinder, R. (1978). *Adolescencia*. Monterrey: Limusa.
- González-Pumariega, S., Núñez, J. C., González Cabanach, R. & Valle, A. (2002). El aprendizaje escolar desde una perspectiva psicoeducativa. En J. A. González-Pienda, R. González Cabanach, J. C. Núñez & A. Valle (Edits.), *Manual de psicología de la educación* (pp. 44-66). Madrid: Ediciones Pirámide
- Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. & Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.



- Maccoby, E. E. & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En P. H. Mussen & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Socialization, Personality, and Development*, 4, 1-101.
- Navea, A. (2018). Self-regulated learning in Health Sciences students: Recommendations for educational practice. *Educación Médica*, 19(4), 193–200. doi: [10.1016/j.edumed.2016.12.012](https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.12.012)
- Núñez, J. C., Amierio, N., Álvarez, D., García, T & Dobarro, A. (2015). Escala de Evaluación de la Autorregulación del Aprendizaje a partir de Textos (ARATEX-R). *European Journal of Education and Psychology*. 8(1), 9-22.
- Núñez, J. C., Solano, P., González-Pienda, J.A. & Rosário, P. (2006). Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme. *Psicothema*, 18(3), 353-358. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/727/72718304.pdf>
- Osses, S., & Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios pedagógicos* 34(1), 187-197. doi: [10.4067/S0718-07052008000100011](https://doi.org/10.4067/S0718-07052008000100011)
- Papalia, D. E., Feldman, R. D. & Martorell, G. (2012). *Desarrollo Humano*. México: McGraw Hill.
- Pérez-López, S., Ortiz-Zaragoza, M. C., Landgrave-Ibañez, S. & González-Pedraza, A. A. (2015). Estilos educativos parentales y embarazo en adolescentes. *Atención Familiar*, 22(2), 39-42. doi: [10.1016/S1405-8871\(16\)30045-1](https://doi.org/10.1016/S1405-8871(16)30045-1)
- Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385-407.
- Rodríguez, A. B., Oudhof, B. H., González, L. F. N. I., Santoncini, C.U. (2011). Desarrollo de una escala para medir la percepción de la crianza parental en jóvenes estudiantes mexicanos. *Pensamiento psicológico*, 9(17), 9-20. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/pepsi/v9n17/v9n17a02.pdf>
- Rosário, P., Pereira, A., Högemann, J., Nunes, A. R., Figueiredo, M., Núñez, J. C., Fuentes, S. & Gaeta, M. L. (2014). Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base SciELO. *Universitas Psychologica*, 13(2), 781-798. doi:10.11144/Javeriana. UPSY13-2.aars



- Sarmiento, L.C., Maldonado, L.F., Vargas O.L. & Ortega, N. (2001). *Construyendo la autonomía en el aprendizaje*. UPN -IDEP.
- Sawrey, J. & Telford, C. (1982). *Psicología educacional*. México, DF: C.E.C.S.A.
- Torío, L. S., Peña, C. J.V. & Inda, C.M. (2008). Estilos de educación familiar. *Redalyc*.
<https://www.redalyc.org/pdf/727/72720110.pdf>
- Van Eekelen. I. M., Boshuizen, H. P.A. & Vermunt, J. D. (2005). Self-regulation in higher education teacher learning. *Higher Education*, 50, 447-471. Recuperado de
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-004-6362-0>
- Zimmerman, B. J. (2010). Self-regulated learning and academic achievement. *Theory, research and practice*, 25(1), 3-17, Springer.
- Zimmerman, B. J. & Moylan, A. R. (2009). *Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect*. En D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 299-315). Londres: Routledge.



Una aproximación a la práctica de la lectura de estudiantes universitarios

Julissa Mateos López²¹

Laura Nallely Olvera González²²

Guadalupe Alvarado De Santiago²³

Imelda Saraí Retana Hernández²⁴

RESUMEN

El sistema educativo pretende el desarrollo del individuo con capacidad de afrontar toda transformación social. En la adquisición de esa capacidad, la lectura juega un papel primordial. A pesar de esto, poco se enseña en universidades el gusto por la lectura. Por ello, los organismos nacionales e internacionales recomiendan realizar programas de fomento para la lectura.

En este documento se presentan los resultados de una investigación realizada con el objetivo de conocer la práctica lectora de los estudiantes de una Licenciatura en Ciencias de la Comunicación. La metodología fue cuantitativa y la recolección de datos realizada a través de entrevistas a informantes clave y cuestionario. La muestra estuvo configurada con 87 estudiantes. Los resultados permiten inferir que la práctica es precaria y que sus lecturas no han ido más allá de las que se proponen en el ámbito académico, lo cual es un gran problema en cualquier licenciatura, mucho más en la especialidad que se está investigando. De igual manera, la baja práctica de la lectura se puede reflejar tanto en sus escritos como en su forma de expresar opiniones. Esto implica una desventaja y serias dificultades en su desempeño académico, ya que la lectura es una herramienta clave para adquirir información y continuar de manera efectiva con sus estudios universitarios.

²¹ Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Nuevo León.
Julissa.mateozlpz@uanl.

²² Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Nuevo León.
LAURA.OLVERAGNZ@uanl.edu.mx

²³ Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Nuevo León.
maria.alvaradodsn@uanl.edu.mx

²⁴ Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Nuevo León.
imelda.retanahrn@uanl.edu.mx



Esta investigación permitió la identificación de las habilidades, actitudes y grado de comprensión de los universitarios en estudio, proporcionando las bases para crear un proyecto de intervención bien fundamentado, dirigido a que desarrollen la competencia de realizar una lectura crítica enfocada a una interpretación y re-creación de los textos para producir nuevos conocimientos, además de establecer un vínculo entre el libro y el estudiante, no sólo en el ámbito académico, sino en el profesional y personal, propiciando con ello la adquisición de los beneficios sociales que brinda la lectura.

Palabras clave: lectura, competencia lectora universitaria, perfil lector.

INTRODUCCIÓN

La importancia de la lectura en la vida del ser humano es difícil de sobreestimar. Por un lado, leer representa uno de los factores esenciales para la formación de un individuo; y por otro, el progreso de un país está en relación directa con el grado de desarrollo intelectual de sus habitantes y su capacidad para adquirir todo tipo de información significativa (Hernández y González, 2009). Pero, los libros y su lectura no sólo sirven como fuente de conocimiento, pueden representar además una vía para el disfrute, la recreación y el sano esparcimiento, coadyuvando así mismo como parte importante para el desarrollo integral del ser humano (Gilardoni, 2013). En este sentido, el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (2006) estipula que la lectura nos permite crecer humana, social, económica y culturalmente, pues es factor de identidad, de desarrollo, de inclusión social y de calidad de vida.

El sistema educativo actual plantea el desarrollo del individuo con capacidad de adaptación y cambio, capaz de afrontar toda transformación en la sociedad. Es incuestionable que, en la adquisición de esa capacidad, la lectura en los estudiantes universitarios juega un papel primordial. A pesar de esto, muy poco se enseña hoy día en universidades sobre el gusto por la lectura. Por ello, los organismos nacionales e internacionales encomiendan encaminar acciones, realizar programas y proyectos de fomento para la lectura y la formación de lectores, lo que esboza la apremiante necesidad de conocer el perfil lector de los estudiantes universitarios, proporcionando la información requerida para poder elaborar dichos



proyectos.

De acuerdo con lo anterior, este documento presenta los principales resultados de una investigación social diagnóstica realizada con el objetivo de conocer la práctica lectora de los estudiantes de una Licenciatura impartida en una universidad privada enclavada en el área Metropolitana de Monterrey. Su primordial intención se enfocó a determinar la competencia lectora --identificación de las habilidades, actitudes y grado de comprensión-- de los universitarios en estudio, proporcionando las bases para crear un proyecto de intervención bien fundamentado dirigido a que desarrollen la competencia de realizar una lectura crítica enfocada a una interpretación y re-creación de los textos para producir nuevos conocimientos, además de establecer un vínculo entre el libro y el estudiante, no sólo en el ámbito académico, sino en el profesional y personal, propiciando con ello adquirir los beneficios sociales que brinda la lectura.

El documento se estructura en tres partes: en la primera, se establecen algunos referentes teóricos para realizar un encuadre general del tema; en la segunda se especifica el método utilizado en la investigación y en la última parte se presentan los resultados obtenidos, la discusión de éstos y las reflexiones finales.

1. ANTECEDENTES TEÓRICOS

-Conceptualización de lectura desde un enfoque constructivista

Actualmente existe una gran diversidad de conceptualizaciones en torno a la lectura, que son consideradas como acertadas porque contemplan categorías sobre diferentes aspectos que permiten el análisis de toda la complejidad de esta capacidad eminentemente humana; sin embargo, en este documento se reconoce a la lectura como un proceso interactivo de comunicación en el que se establece una relación entre el texto y el lector, quien al procesarlo como lenguaje e interiorizarlo, construye su propio significado. En este ámbito, de acuerdo a Gómez (2018):

La lectura se construye en un proceso constructivo al reconocerse que el significado no es una propiedad del texto, sino que el lector lo construye mediante un proceso de transacción flexible en el que conforme lo va leyendo, le va



otorgando sentido particular al texto según sus conocimientos y experiencias en un determinado contexto (p.20).

El acto de leer --*desde esta perspectiva*--, se convierte en una actividad compleja, superior y exclusiva del ser humano, comprometiéndose todas sus facultades simultáneamente e interactuando una serie de procesos biológicos, psicológicos y sociales que lo llevan a establecer una relación de significado particular con lo leído. La interacción realizada de este modo, lo lleva a una nueva adquisición cognoscitiva (Arenzana y García, 2015).

Como puede apreciarse, la concepción de lectura postulada así es diferente a la tradicional, porque pone énfasis en la actividad que despliega el lector y reconoce su papel activo para construir el significado del texto. Desde esta idea constructivista, es importante señalar que la lectura se convierte en una actividad eminentemente social y fundamental para conocer, comprender, analizar, construir y reconstruir los saberes de la humanidad. En otras palabras, se convierte en una forma de aprendizaje importante para que el hombre se forme una visión del mundo y se apropie de él --y el enriquecimiento que lo provee--, dándose su propio significado (Gilardoni, 2013).

Lo anterior demuestra la gran importancia que para todo ser humano tiene la práctica de la lectura y la fuerte problemática que representa para un país el hecho de que sus ciudadanos no tengan una adecuada formación lectora.

-Situación del país en lo referente a la lectura.

La lectura en nuestro tiempo tiene especial significado, desde un punto de vista particular, nos ofrece beneficios de manera individual y social. Petit (2011) refiere que el acto de leer tiene la capacidad de estimular la actividad cerebral y neuronal, previene la degeneración cognitiva, además de alimentar la imaginación y favorecer la concentración. De la misma manera, ayuda a mejorar algunas habilidades sociales: mayor civismo, empatía social y desarrollo cognitivo y académico del conjunto de los ciudadanos, propiciando la inclusión en el desarrollo social.



A pesar de lo anterior, uno de los grandes problemas por los que atraviesa nuestro país en materia de educación y cultura, es la baja práctica de la lectura entre los ciudadanos mexicanos. De acuerdo con esto, Sheridan (2017) menciona que:

...estadísticas que provienen de la OCDE y la UNESCO. Su estudio “Hábitos de lectura” le otorga a México el sitio 107 en una lista de 108 países estudiados (el país que se ganó el lugar 108 ni siquiera se menciona porque se derritió en el ínterin). Según esos estudios, el mexicano promedio lee 2.8 libros al año (Sheridan, 2017).

En el año 2013, el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) encargó al área de Investigación Aplicada y Opinión del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la realización de la Encuesta Nacional de Lectura. Sus resultados indicaron que “El promedio de libros leídos en el año era de 2.9, con cifras superiores para los jóvenes de 18 a 22 años (4.2%), los mexicanos con educación universitaria (5.1%) y los de niveles socioeconómicos medio y alto (7.2%)” (Sistema de Información Cultural, 2013, p.115).

Otro dato muy impactante que arrojó la encuesta antes mencionada fue que la Ciudad de Monterrey tenía un promedio inferior de libros leídos al año por sus ciudadanos (2.4) respecto a la ciudad de Guadalajara y a la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (4.3 y 4.6 respectivamente).

Posteriormente la Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura, A.C. (FunLectura), se dio a la tarea de realizar la Encuesta Nacional de Lectura 2015. Entre sus resultados resalta el hecho que 87% de los hogares tienen sólo entre uno y 30 libros y, más importante aún, que 49% la población declara no haber ido nunca a una biblioteca (figura 2 y 3).

Además, al comparar los datos de ambas encuestas, se puede constatar que la Encuesta Nacional de Lectura, refleja los mismos resultados de la encuesta realizada en el año 2006 por el CONACULTA: 2.9 libros leídos por persona, es decir, que a pesar de las políticas y estrategias para mejorar en este renglón, no se ha logrado un avance real. Bajo esta perspectiva, se presenta un grave panorama, pues la problemática lectora incide de manera



directa en el desarrollo humano y en la calidad de vida de los mexicanos y por ende en la calidad de la educación que reciben millones de estudiantes en el sistema educativo nacional (Márquez, 2017).

-Problema específico a investigar: la baja práctica de la lectura en estudiantes universitarios

Se reconoce universalmente el hábito de lectura como una característica deseable en la población y que podría considerarse como un buen indicador del nivel educativo alcanzado en un país. A pesar de ello, resalta el hecho de que la población universitaria mantiene un régimen de lectura establecido por las necesidades de estudio específicas y referenciales de su carrera o ámbito laboral, en el que la lectura no se adopta como un modelo que propicia el descubrimiento de una variedad de formulaciones educativas y conceptuales del tema devenida alterna o inferencial en la cultura general del sujeto, ni como un fenómeno voluntario de esparcimiento (Márquez, 2017).

A este respecto Domínguez y Pérez (2019: p.16) aseveran que:

La falta del hábito de leer en los universitarios mexicanos, en particular, no es un problema reciente, se arrastra desde muchas décadas atrás porque no se les ha orientado y motivado hacia ese objetivo en ninguno de los distintos niveles educativos, comenzando fundamentalmente por el nivel básico. Es tan así, que las deficiencias lingüísticas escritas y orales florecen de modo alarmante en los niveles superiores.

De esta manera, la baja práctica de la lectura en los estudiantes universitarios se puede visualizar desde dos aristas: la puramente académica y la sociocultural.

-Problemática desde el enfoque académico

Si se analiza desde el punto de vista puramente académico, se puede aseverar que en el contexto de la educación superior mexicana la problemática lectora se hace presente en una



gran mayoría de los estudiantes universitarios, pues así lo establecen diferentes estudios. Aquí se hará referencia a los resultados obtenidos de dos particularmente importantes, por haber sido realizados por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

En el primero se incluyó a más de 10 mil estudiantes de diferentes instituciones del país, encontrándose que el 48% de éstos dedica entre una y cinco horas a la semana a la lectura de textos escolares y sólo el 21.7% dedica entre cinco y diez horas a esta misma actividad, lo que según la ANUIES resulta insuficiente para leer los textos necesarios que se incluyen en el currículum universitario²⁵; además, especifica que la lectura de esparcimiento, o no con fines escolares es prácticamente nula. Según este trabajo, la gran mayoría de los estudiantes mexicanos carecen de habilidades y motivaciones para leer y realizar trabajos en grupo, pues el 75% externó que nunca o casi nunca han leído en grupo para hacer sus trabajos académicos.

El maestro de nivel superior, por lo general, se encuentra ante la problemática de la falta de hábito lector de sus alumnos, educados en una cultura de la no-lectura (Domínguez y Pérez, 2019).

En otro estudio, titulado “*Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior*”, se deja en claro que los jóvenes mexicanos que ingresan a la universidad no son capaces de comprender lo que leen, no pueden desarrollar un texto coherente, y no poseen elementos de abstracción que les permitan tener éxito en la escuela (González, 2014).

Además, la misma investigación revela que el 65% de los estudiantes de primer ingreso a la educación superior no conocen a fondo la lingüística del español, y no han desarrollado una capacidad de abstracción adecuada para un buen desempeño en este nivel educativo; solo el 9% tienen un dominio adecuado de la ortografía y la acentuación, y 43.2% carece de estrategias para dar forma a un texto.

²⁵ La ANUIES estipula 13 horas a la semana como base.



Al respecto, Margarita Munguía, una de las investigadoras de la UNAM que participó en el estudio específica:

Si los estudiantes no saben leer, si no saben escribir, no tienen la más mínima información sobre cómo funciona su lengua, entonces, claro que escriben mal, que no saben leer y fracasan como estudiantes en las distintas carreras en las que se inscriben. Por eso hay tanta deserción y muchos estudiantes terminan sus carreras y no hacen tesis, porque no pueden, no entienden cómo se arma un trabajo de investigación.

Como se puede apreciar, los datos difundidos por la ANUIES en los dos estudios referidos demuestran la gran problemática de la lectura que presenta la población universitaria mexicana, en el entorno académico.

-Problemática desde el enfoque sociocultural

Si el análisis se enfoca al aspecto sociocultural, es importante hacer mención que la mayoría de los actuales estudiantes universitarios desconocen que la lectura es un componente definitivo del desarrollo humano y la educación, que amplía y mejora el conocimiento, y forma ciudadanos más comprometidos con su entorno.

La relación entre la lectura y los universitarios conlleva, invariablemente, el cuestionamiento respecto al nivel de valoración de estos últimos por los libros, a los formatos que más utilizan para leer, a su relación con la lectura digital, y muchos otros aspectos que son de vital importancia para profesores, pero también y especialmente para el propio estudiante (Gilardoni, 2013).

2. METODOLOGÍA

Se realizó una investigación cuantitativa “exploratoria descriptiva” de carácter diagnóstico, a través de entrevista a informantes clave y cuestionario aplicado a muestra de estudiantes de la carrera de comunicación en una universidad privada enclavada en el Área Metropolitana



de Monterrey. Esta evaluación diagnóstica trabajó con tres dimensiones –individual, social y cultural– dando respuesta a las siguientes preguntas (en general):

- Frecuencia con que leen los estudiantes universitarios
- Tipo de lecturas
- Formación lectora
- Utilidad que le dan a la lectura
- Concepciones acerca de la lectura

-Objetivo General:

Conocer la práctica lectora actual de los estudiantes universitarios en una carrera de ciencias de la comunicación, en una universidad Privada del Área Metropolitana de Monterrey.

-Instrumentos de levantamiento de datos:

Se utilizaron dos técnicas de encuesta, la entrevista *--dirigida a informantes clave--* y el cuestionario *--enfocado a la población objetivo--*. “Ambas operan a través de la formulación de preguntas por parte del investigador y de la emisión de respuestas por parte de las personas que participan en la investigación” (Martínez, 2007, p.58).

1ª. Etapa. Entrevista a informantes clave.

En la primera etapa *-- previo a la elaboración del cuestionario para población objetivo--*, se realizó una entrevista a tres informantes claves. “El término de informante clave se aplica a cualquier persona que pueda brindar información detallada como resultado de su experiencia de un tema específico y sobre la gente del lugar en que se llevará a cabo la investigación” (Burgos, 2011, p.56).

De acuerdo a lo anterior, para este proyecto se entrevistó a la Directora de Difusión Cultural de la universidad y a dos profesoras que imparten materias de “Redacción Básica” y “Lecturas Literarias” en la Licenciatura.

La entrevista sirvió tanto para elaborar y/o reforzar los ítems del cuestionario a utilizar en la segunda fase de la investigación, como para posteriormente cruzar la información recolectada de la muestra de la población y hacer un mejor análisis.



2ª. Etapa. Diseño del cuestionario y obtención de la muestra.

En la segunda etapa se formuló un cuestionario para aplicar a la población objetivo, el cual:

... es una herramienta fundamental para realizar encuestas y obtener conclusiones adecuadas sobre grupos, muestras o poblaciones en el tema que se pretende investigar. (Martínez, 2007, p.60).

En este caso, el cuestionario se estructuró en tres dimensiones: individual, social y cultural.

-En la **dimensión individual** se estableció como indicador la lectura, la cual refleja el vínculo intrínseco del individuo con la lectura. Los índices que se destacan en el individuo a través de la lectura son: Historia lectora, Tipos de lectura, Cantidad de lectura, Frecuencia de lectura, Calidad de lectura y Lectura de libros.

-En la **dimensión social**, se destaca al individuo en relación con el otro y la manera en cómo tiene contacto con la lectura, así como el libro permite crear vínculos entre ideas, pensamientos, cultura y personas.

-La **dimensión cultural** refleja el aspecto creativo del individuo y le permite percibir la creación del otro, además acercarlo a nuevas formas que se están presentando de y para leer. Los índices que se utilizan son los siguientes: Expresiones culturales, Desarrollo creativo y Lectura y tecnología.

El cuestionario quedó estructurado con 37 variables.

Tamaño de la muestra

El tamaño de la población (universo) fue de 576 estudiantes. El tamaño de la muestra fue de 87 estudiantes. La precisión o error muestral es de .10.

n= Tamaño de la muestra N= Tamaño de la población B= Precisión o error

P= Proporción de la información que de la variable nos interesa



$$n = \frac{Np(1-p)}{\frac{(N-1)B^2}{Z\alpha^2} + p(1-p)} \quad n = \frac{576.50(1-.50)}{\frac{(576-1)B.10^2}{1.96^2} + .50(1-.50)} = 82.7$$

Administración del cuestionario

Antes de la administración se realizó una prueba piloto aplicada a 15 estudiantes (los cuales no formaron parte de la muestra), con el fin de validar la comprensión de los ítems del cuestionario. Después de la prueba piloto se aplicó el cuestionario a la muestra seleccionada.

3. RESULTADOS

-Resultados de la entrevista a los informantes clave:

1. ¿Cuál es el perfil lector del estudiante cuando ingresa al nivel universitario?

Encuentros muy básicos con la lectura general; Tienen poca experiencia lectora; baja práctica de la lectura; perfil básico de la lectura; Leen periódico, revistas, artículos o columnas en soportes digitales; Por lo general leen pocos textos relacionados con los planes de estudio.

2. ¿Cómo se refleja la comprensión lectora del alumno en la calidad de sus trabajos?

Se refleja desde las cosas más básicas en el aula: el nivel léxico (del discurso) del maestro debe ser básico, debe emplear términos o palabras básicas para que puedan comprender las indicaciones; Problemas de sintaxis, ortografía, pobreza de lenguaje: se les dificulta expresar y estructurar de forma escrita sus pensamientos debido a su nivel reducido de vocabulario y esto se debe a la poca práctica de la lectura. Su nivel de lenguaje (de comunicación) es reducido; Batallan para entender las ideas; Poca familiaridad con el discurso escrito.

3. ¿Cuál es el nivel de cultura general que presenta el estudiante universitario?

Muy limitado; No asisten a eventos culturales; conocen muy poco la oferta cultural que hay en el Estado; Es un área de oportunidad muy importante: no es que no les guste, sino que no lo conocen (la diversidad de oferta cultural).

4. ¿Los alumnos utilizan otras fuentes de información para complementar su clase o enriquecer sus trabajos además de las señaladas por el maestro?

Las fuentes que recurren son a wikipedia, monografías...; No son capaces de realizar esas búsquedas; falta de curiosidad y de voluntad; Consultan las fuentes que les dicen todo.

5. ¿Cómo considera el nivel de escritura de los estudiantes universitarios?

Las deficiencias son las mismas en la expresión oral y escrita; Desconocen las reglas gramaticales, de acentuación, tienen dificultad en reconocer categorías gramaticales; Ilegibilidad en la escritura; Inseguros en dar una opinión personal; Gramática deficiente; Poca claridad tanto en el fondo como en la forma; Pocas palabras más dificultad para expresarse de manera oral y escrita; Repetición de palabras.

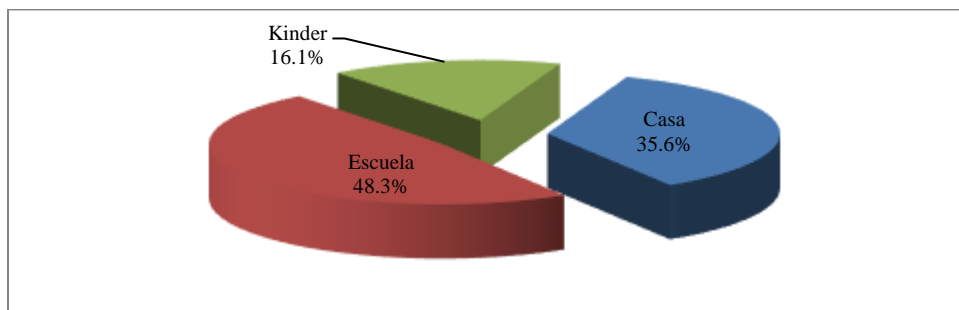
-Resultados del cuestionario

-Edad y sexo.

De los 87 estudiantes encuestados, 75% se encuentra entre la edad de 18 a 22 años, esto indica que la población es mayoritariamente juvenil, mientras que en el resto de los encuestados (25%) la edad oscila entre los 23 y 42 años. En lo referente al sexo, 54% pertenece al sexo femenino y el 46% restante es masculino.

-Dimensión individual

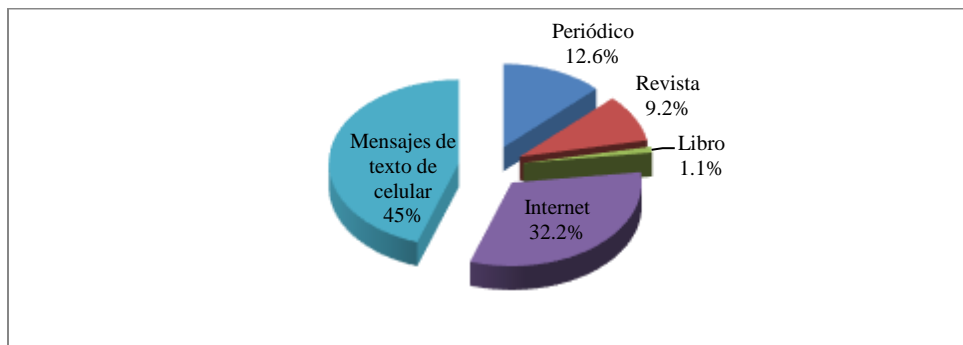
Gráfica No. 1. ¿Dónde aprendió a leer?



Fuente: elaboración propia con base en los resultados de la investigación diagnóstica realizada para conocer la práctica lectora en una Facultad de una Universidad Privada del Área Metropolitana de Monterrey.²⁶

Ante la pregunta ¿Dónde aprendió a leer? 64% de los estudiantes respondió que fue en la escuela, mientras que el 36% restante afirmó que el lugar donde aprendió fue en su casa. Así, de esta manera, se confirma lo que mencionan Narro y Navarro (2012) con respecto a la asociación que se hace de la escuela primaria: éste es un lugar por excelencia para el aprendizaje de la lectura y la escritura porque en ella se establecen los cimientos para la educación posterior.

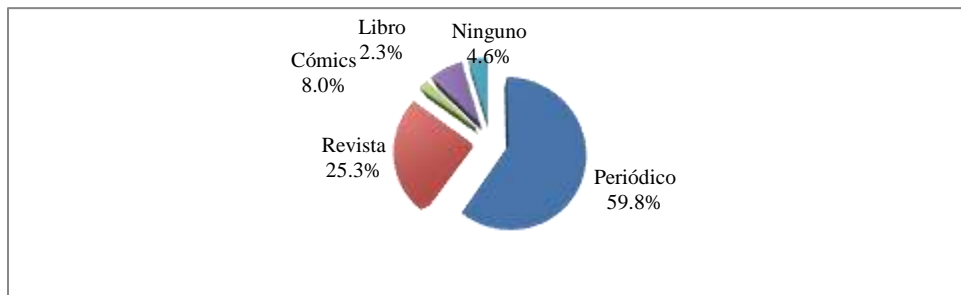
Gráfica No. 2. ¿Qué acostumbra a leer?



Solo 1% de los encuestados acostumbra a leer libros, en cambio, 45% refiere leer mensajes de texto del celular; 32.2% acostumbra el Internet, 12.6% el periódico y 9.2% la revista. Con estas cifras se infiere que el libro ocupa el último lugar entre los materiales que el estudiante participante en esta encuesta acostumbra a leer, lo que es un grave problema en educación superior.

²⁶Nota. Todas las gráficas que se presentan en el documento son elaboración propia, con base en los resultados de la investigación diagnóstica realizada.

Gráfica No. 3. ¿Qué material de lectura compra?

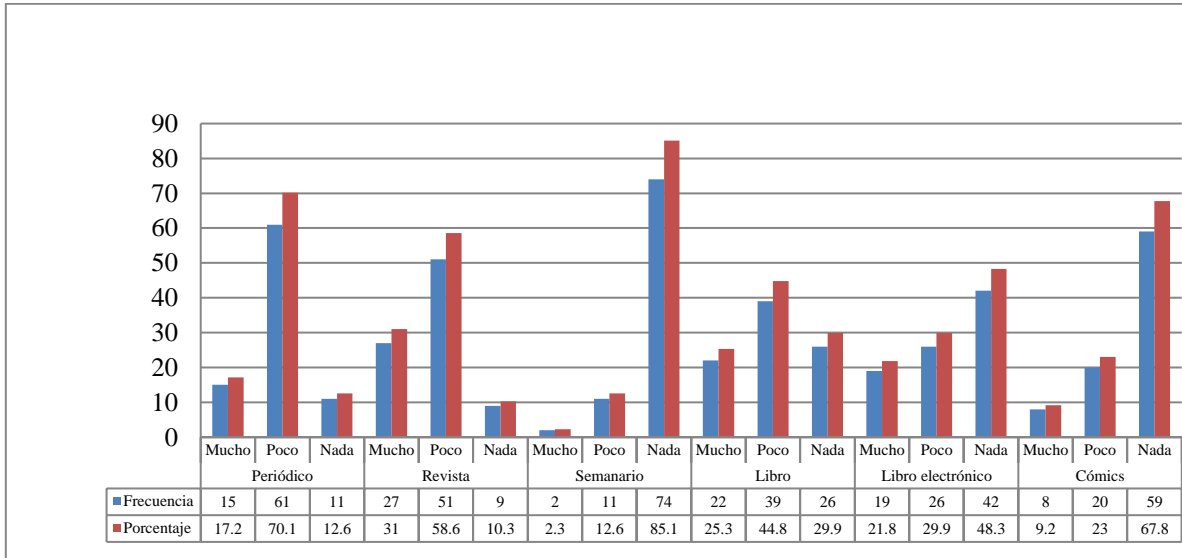


Como se puede ver en la gráfica anterior, solo 2.3% de los encuestados compra libros, mientras que 59.8% compra periódico y 4.6% ningún material de lectura. Estos resultados -- junto con los de la gráfica No. 2-- , corroboran que el libro ocupa el último lugar entre los materiales de lectura del estudiante objeto de estudio.

La pregunta ante estos resultados sería ¿por qué? A este respecto Romero y Francisco (2015) puntualizan que los niños en educación básica leen más imagen y pocas letras, en secundaria el proceso es imagen y letras y en el bachillerato se les obliga a leer textos de más de cien páginas y sin imágenes. El investigador asevera que son dos los grandes problemas a los que se enfrentan los estudiantes: en primer término, los profesores de nivel secundaria, bachillerato y facultad hacen obligatoria la lectura, es decir, se trata de una imposición más que una motivación y segundo, los textos que se les pide leer son del gusto del catedrático.

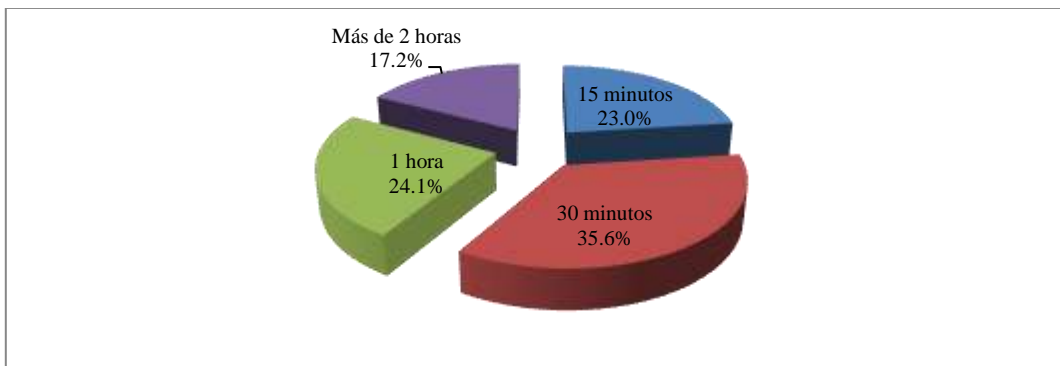
Dicha situación provoca en los estudiantes de nivel superior un rechazo total hacia los libros porque el proceso no fue el adecuado, ya que no se les preparó para formarse como lectores por interés y no por obligación (Romero y Francisco, 2015).

Gráfica No. 4. De los siguientes tipos de lectura ¿Cuánto lee?



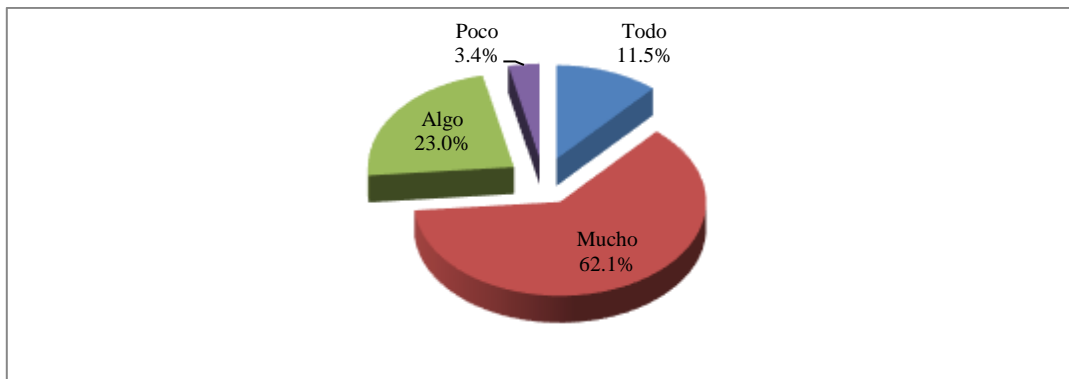
La relación entre la lectura y los universitarios conlleva, invariablemente, el cuestionamiento respecto al nivel de valoración de estos últimos por los libros, a los formatos que más utilizan para leer, a su relación con la lectura digital, y muchos otros aspectos que son de vital importancia. Como se puede apreciar en la gráfica No. 4, a la pregunta realizada a la población encuestada de ¿cuánto lee de los diferentes tipos de lectura? sobresale, con mayor porcentaje, la respuesta de “**poco**” en los siguientes materiales de lectura: el **Periódico** (70.1), la **Revista** (58.6), y el **Libro** (44.8). El caso es diferente con el **Semanario** (85,1%), el **Cómic** (67,8%), y el **Libro electrónico** (48.3%), los cuales la mayoría no los leen “**nada**”.

Gráfica No. 5. Semanalmente ¿Cuánto tiempo le dedica a la lectura?



Por semana solo 17.2% de los estudiantes respondió que lee más de dos horas; 24.1% una hora y 58.6% afirma **leer menos de una hora** --lo cual es un porcentaje muy alto para tan baja práctica de lectura de un estudiante de nivel superior--.

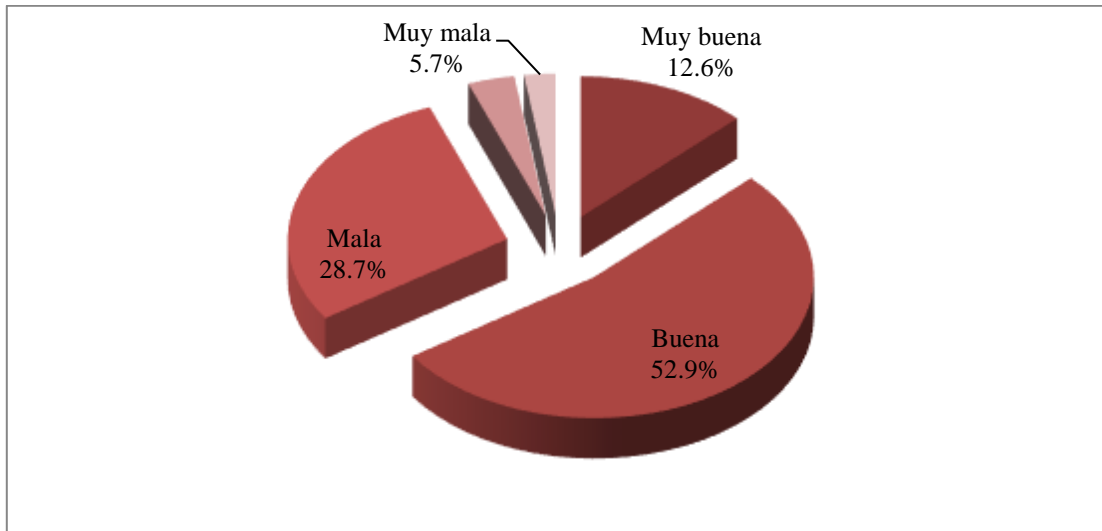
Gráfica No. 6. ¿Qué tanto entiende lo que lee?



Un alto porcentaje de la población encuestada (62.1%) afirmó que entiende mucho de lo que lee. Sin embargo, estos datos resultan contradictorios con las respuestas que proporcionaron las informantes claves que se entrevistaron para la realización de esta investigación, quienes son profesoras de la propia universidad. Ellas mencionan que se le dificulta al estudiante entender las ideas debido a la poca familiaridad que tiene con el discurso escrito.

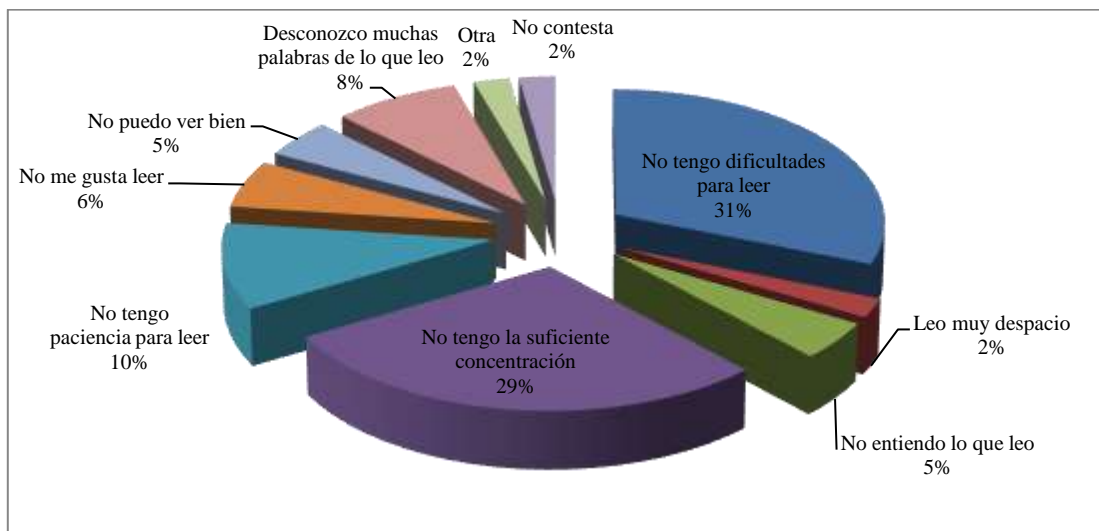
En este tipo de trabajos es importante comparar las respuestas de preguntas que tienen estrecha relación. En este sentido, es interesante relacionar estas respuestas con las realizadas a la pregunta *¿Cuáles son sus limitaciones para leer?* que se observan en la Gráfica No. 8.

Gráfica No. 7. ¿Cómo considera usted su capacidad para leer?



Los resultados muestran que un poco más de la mitad de la población encuestada (52.9%) considera buena su capacidad para leer, pero el 34.3% refiere que es mala o muy mala.

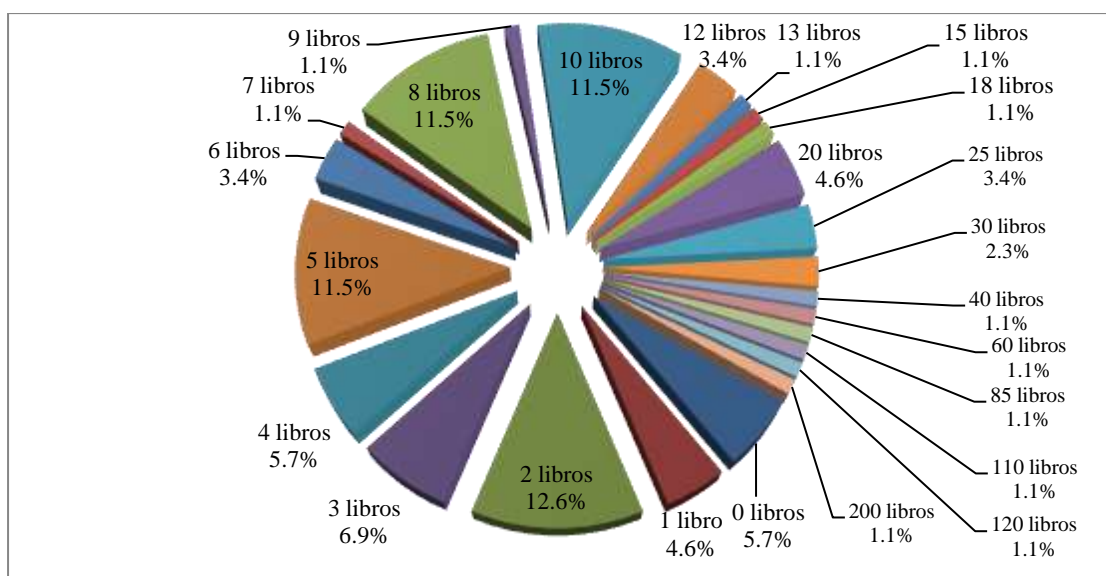
Gráfica No. 8. ¿Cuáles son sus limitaciones para leer?



Cuando se les preguntó a los estudiantes cuáles son sus limitaciones para leer, en la gráfica No. 8 se puede observar que, si bien el 31% mencionó que no tiene dificultades para leer, el

60% manifestó distintas limitaciones, --entre las que sobresalen: el no tener la suficiente concentración, el no tener paciencia para leer y el desconocer las palabras que lee...--, lo cual es un porcentaje muy alto. Es pertinente aclarar que esto se contrapone con la respuesta de la pregunta ¿Qué tanto entiende lo que lee? (Gráfica No. 136).

Gráfica No. 9. Aproximadamente, ¿cuántos libros completos ha leído en su vida?



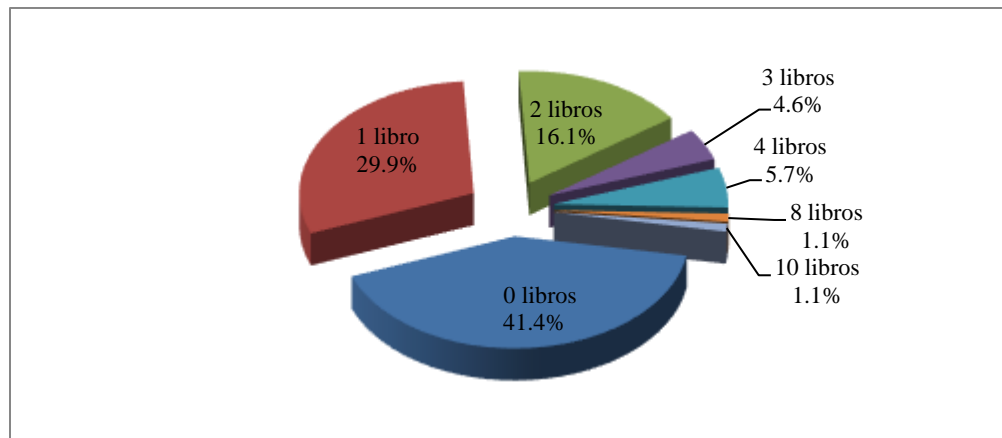
Los resultados de la cantidad de libros leídos durante su vida se concentran de la siguiente manera: 5.7% de la población encuestada **nunca** ha leído libros completos -- lo cual es muy revelador en estudiantes de educación superior --; mayoritariamente entre 1 y 3 libros representa el 24.1%; de 4 a 6 libros el 20.6%; de 7 a 9 libros el 13.7% y de 10 a 13 libros el 16%. De acuerdo con estos datos, existe un gran total de 80% de estudiantes encuestados que han leído solamente de 0 a 13 libros en toda su vida.

En consecuencia, se puede aseverar que los libros no se colocan entre sus gustos culturales, porque estos no representan para los jóvenes una forma de socializar de manera simultánea. De acuerdo con Morduchowicz (2018), justamente por esta necesidad de diálogo e intercambio, en la percepción de los jóvenes, los libros tienen menos protagonismo. Esto, por

supuesto, considerando que el 75% de los encuestados se encuentra entre la edad de 18 a 22 años.

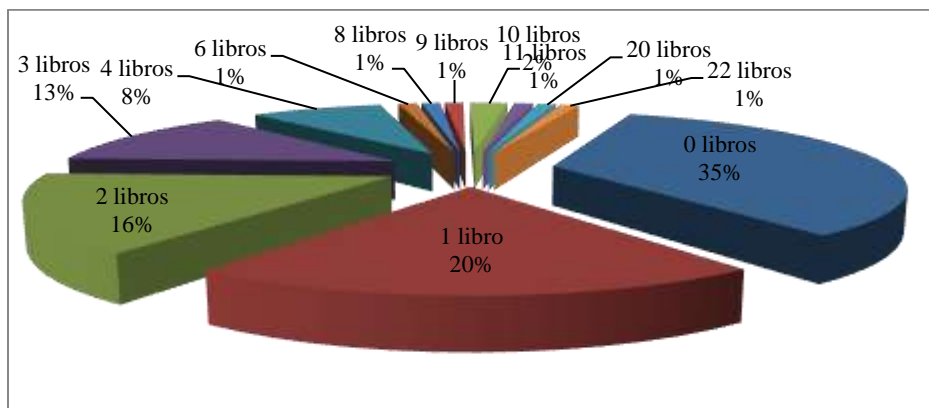
Para complementar la información de cantidad de libros leídos en diferentes periodos, se cuestionó a la población encuestada sobre los libros leídos en el último mes, en los últimos tres meses y en el último año, arrojando la información los siguientes datos:

Gráfica No. 10. ¿Cuántos libros completos ha leído en el último mes?



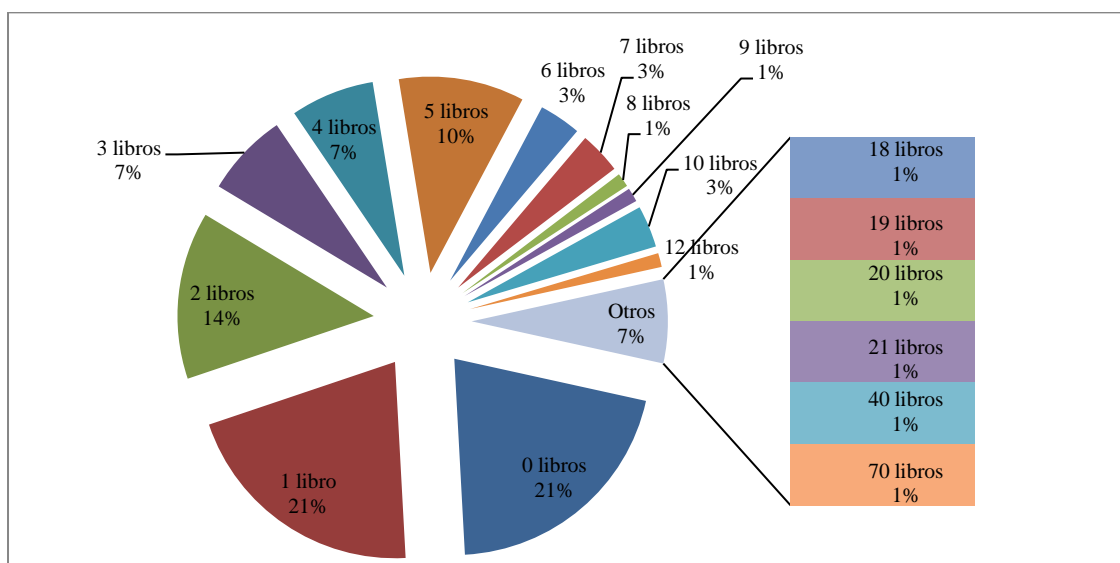
Como se puede comprobar en lo expuesto en la gráfica No. 10, la práctica de la lectura es poca, al responder 41.4% de los estudiantes que **no han leído libros en el último mes**; solo 29.9% ha leído 1 libro y 16.1% refirió que 2 libros. Puede ser que se suceda lo expresado por Morduchowicz (2018) al aseverar que, frente a otras alternativas de entretenimiento, los libros constituyen una segunda opción.

Gráfica No. 11 ¿Cuántos libros completos ha leído en los últimos tres meses?



Al preguntarle a los encuestados, cuántos libros completos han leído en los últimos tres meses, al igual que la gráfica anterior (No. 19), la cantidad de cero libros sigue siendo la más alta (35%), el 16% manifestó que únicamente 2 y solamente el 13% que 3 libros. Estos resultados muestran un panorama preocupante entre cualquier tipo de población, pero es aún mayor la preocupación para la población universitaria.

Gráfica No. 12. ¿Cuántos libros completos ha leído en el último año?



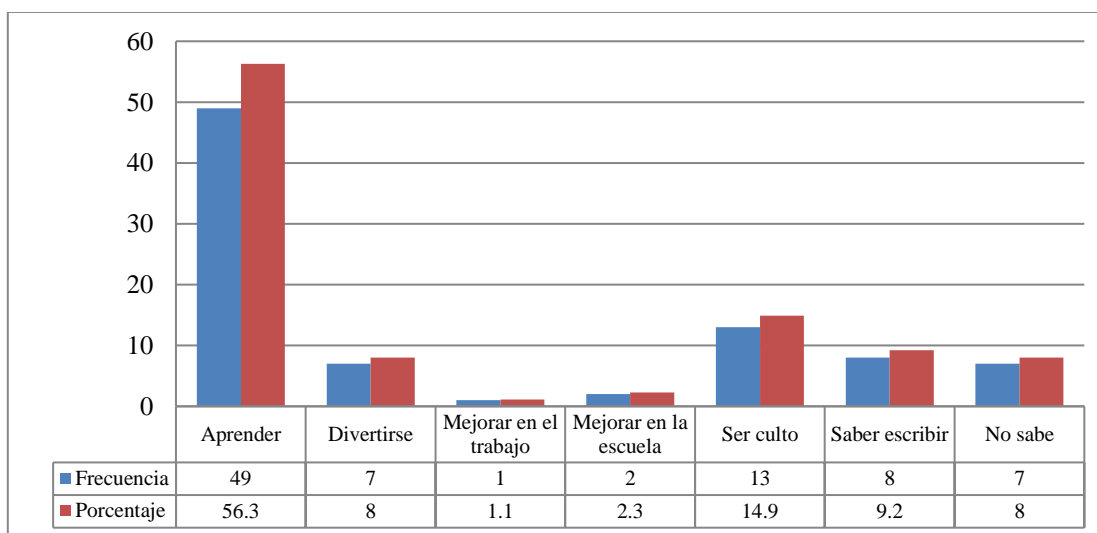
Con la información de ¿cuántos libros completos han leído en el último años? se completa la información de cantidad de libros leídos en diferentes periodos, corroborándose lo

explicitado en las últimas gráficas (No. 18, 19, 20, y 21), pues 21% de los estudiantes afirmó no haber leído un libro en el último año; con el mismo porcentaje, los estudiantes respondieron que leyeron solamente un libro; y 14% dijo que 2 libros.

De acuerdo con lo anterior, existe un alto índice de estudiantes que señalan no leer nunca libros, casi nunca u ocasionalmente. Gilardoni (2013) al respecto dice lo siguiente: se estima que quienes no tienen hábitos de lectura consideran esta actividad como un deber, relacionándola con una meta cortoplacista, la cual es obtener un óptimo rendimiento en la asignatura de turno. Siendo así, es altamente probable que un joven sin este hábito dedique su tiempo libre a hacer otras actividades, lo cual reforzaría su comportamiento no-lector.

Dimensiones social y cultural

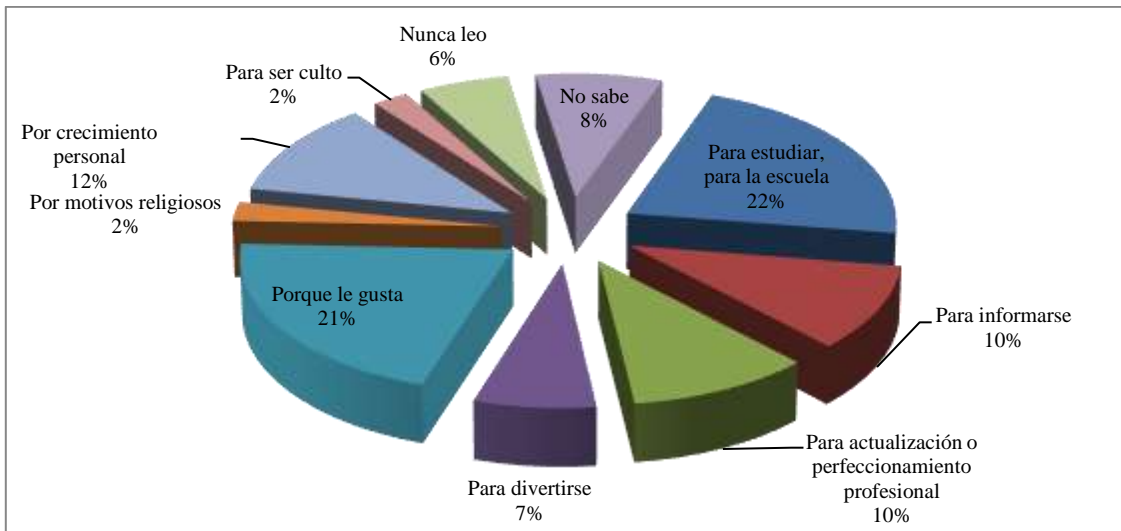
Gráfica No. 13. ¿Para qué sirve leer?



Las respuestas de ¿para qué sirve leer? son similares de las que se obtuvieron en la Encuesta Nacional de Lectura, cuando en ésta se tomó en cuenta la primera mención: “tres cuartas partes asocian la lectura con el aprendizaje y uno de cada 10 con ser culto (11.9%), mientras que divertirse alcanzó 5.4%.” (Sistema de Información Cultural, 2013, p.83). En este caso, las tres respuestas con mayor porcentaje fueron: 56.3% de los estudiantes refirió que para

aprender, 14.9% para ser culto y 9.2% para saber escribir. Igualmente, importante y con la misma cantidad de 8% respondió que no sabe y que leer sirve para divertirse.

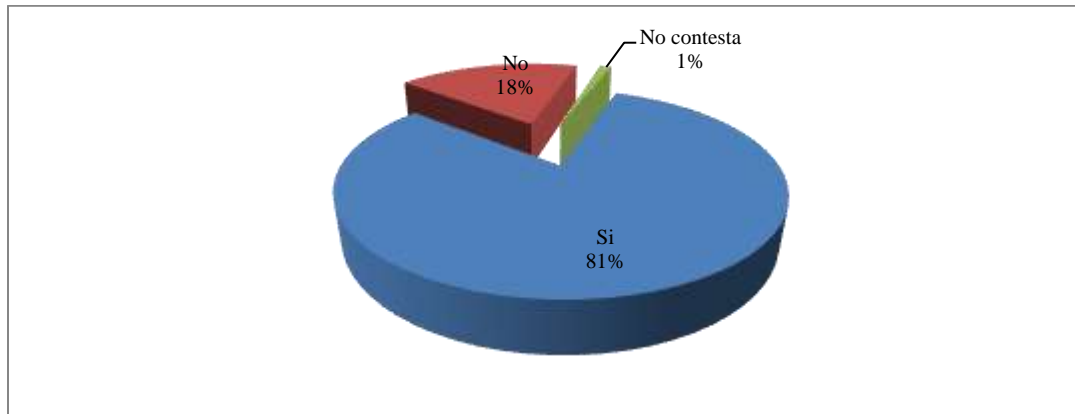
Gráfica No. 14. ¿Cuál es la principal razón por la que usted lee?



De acuerdo con Hernández y González (2009), “...es fácil detectar que para los estudiantes la lectura se identifica con tarea, con deberes, con situaciones tediosas y poco gratificantes y en mucho menor medida se le asimila al ocio, a la diversión y al bienestar personal” (p.25). Los resultados de su investigación no se diferencian mucho de lo que se observa en la gráfica No. 14, sólo por mencionar algunos datos: 22% de los estudiantes respondió que lee “para estudiar, para la escuela”, el 10% “para actualización o perfeccionamiento profesional”, el 10% “para informarse”, el 8% No sabe y el 6% no lee. Datos que juntos representan 56% de la población encuestada.

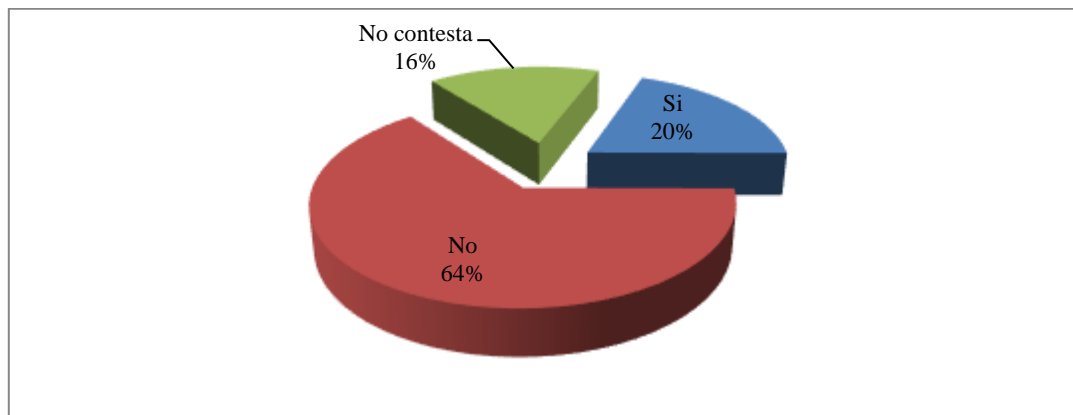
Es importante destacar que solamente el 7% manifestó leer “para divertirse”.

Gráfica No. 15 ¿Conoce algún libro que se haya adaptado al cine?



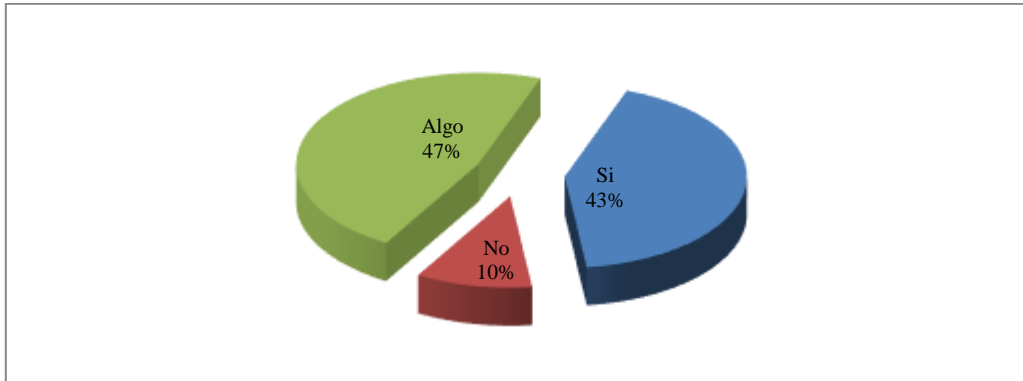
De acuerdo con lo presentado en la gráfica No. 30, la mayoría de los encuestados (81%) sí conoce algún libro que se adaptó al cine. Sin embargo, 18% no sabe y 1% no contesta.

Gráfica No. 16. ¿Conoce alguna poesía o texto literario que se haya hecho canción?



Resulta importante señalar que, a diferencia de las respuestas de la gráfica No. 30, más de la mitad de los estudiantes (64%) no conoce algún texto literario que se haya hecho canción y el 16% no contestó la pregunta. Sólo 20% de ellos sí sabe.

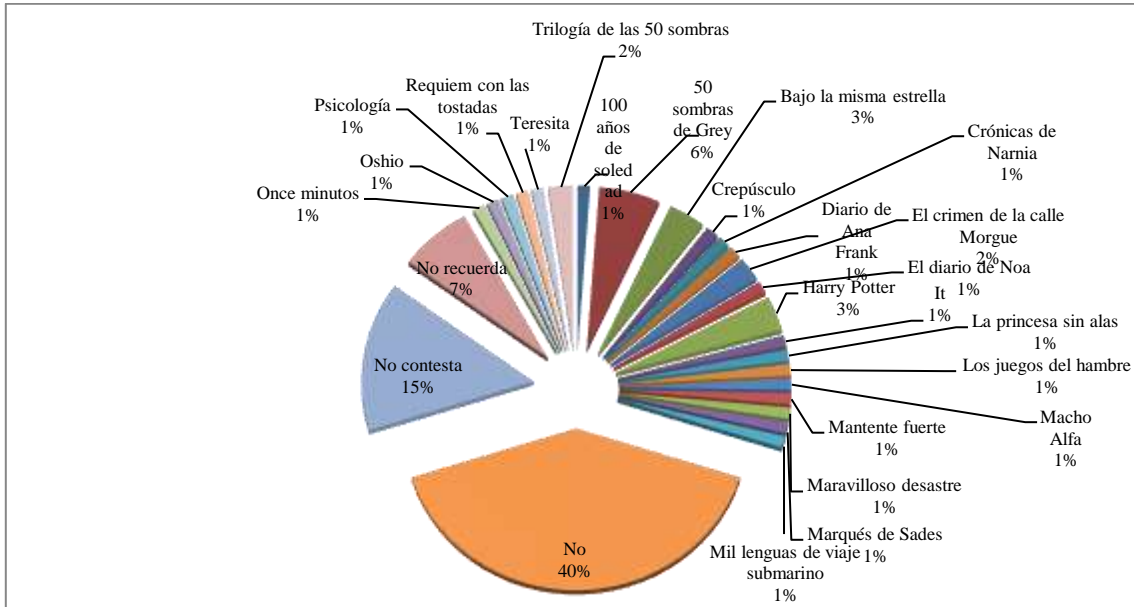
Gráfica No. 17. ¿Le gusta escribir?



La gráfica No. 17 muestra que al 10% de los estudiantes **no les gusta** escribir y al 47% “algo”. Menos de la mitad de la población (43%) manifestó que sí le gusta escribir. En este sentido, Domínguez (2002) explica que es muy frecuente escuchar a maestros de las instituciones de educación superior, públicas y privadas, decir que los alumnos son incapaces de escribir coherentemente un texto largo, que no hacen notas, ni apuntes, resúmenes o diarios personales, que no dominan la elaboración de reportes de lecturas, ni la reseña de libros y artículos, tampoco la redacción de poemas, cuentos o la escritura de ensayos, menos la composición de trabajos científicos. Este autor asevera:

Que no son escritores competentes por no dominar los componentes básicos de la expresión escrita: el código de la escritura y la composición del texto. No destacan en el manejo de la gramática, la ortografía y la sintaxis, indispensables en el recurso de componer un texto: de saber generar, desarrollar, expresar, revisar y redactar determinadas ideas adecuadamente (Domínguez, 2002, p.85).

Gráfica No. 18. ¿Ha leído libros en formato digital?



Lo que llama la atención de estos resultados es que: 40% dijo que **nunca** había leído libros en formato digital; 15% no contesta y 7% no recuerda, lo cual representa el 62%. El resto de los estudiantes (38%) sí ha leído en dicho formato y en la Gráfica No. 36 se especifica cuáles.

Conclusiones generales

De acuerdo con los datos que se obtuvieron, estos ofrecen una visión panorámica en donde se puede inferir que la práctica de la lectura de los estudiantes es precaria y que sus lecturas no han ido más allá de las que se proponen en el ámbito académico. De igual manera, y basándonos en las respuestas de las maestras encuestadas como informantes clave, la baja práctica de la lectura de los estudiantes universitarios se puede reflejar tanto en sus escritos como en su forma de expresar opiniones. Esto implica una gran desventaja y serias dificultades en su desempeño académico, es decir, es un grave problema ya que la lectura es una herramienta clave para adquirir todo tipo de información (cultural y/o social) y continuar de manera efectiva con sus estudios universitarios. Además, este trabajo permitió visualizar los intereses que ellos tienen, así como sus limitaciones, lo que sirvió de base para poder utilizar diversas formas que permitieran establecer ese vínculo entre el libro y el estudiante,



no sólo desde el ámbito académico, sino desde una perspectiva opcional, propiciando con ello adquirir los beneficios sociales y personales que brinda la lectura.

REFLEXIONES FINALES Y RECOMENDACIONES

El acceso al conocimiento y a la información como derecho del ciudadano nos otorga la garantía de un desarrollo integral y nos brinda oportunidades que el conocimiento da en sí mismo. Es por ello que la práctica de la lectura, como derecho, nos procura una equidad que forja un equilibrio social donde las oportunidades de bienestar y desarrollo son para todos sin importar edad, género, clase social ni sexo.

Un ciudadano que está fungiendo como sujeto activo en su comunidad, comienza a transformar su realidad junto con otros y por ende asume su papel de “protagonista” y no de “espectador”, es por ello que es necesario diseñar e implementar programas de lectura que brinden a los ciudadanos la oportunidad de ser agentes de cambio, así como también para hacer valer sus derechos.

El diseño de programas de fomento a la lectura en las universidades desde un paradigma crítico generará ciudadanos no solamente activos sino también autogestores capaces de adquirir su responsabilidad social de actuar y de transformar ellos mismos su entorno.

La implementación de esta investigación social generó también interrogantes que quedan en el aire. ¿Por qué algunas universidades de nuestro país no ven en sus estudiantes que la práctica de la lectura es un problema social? Específicamente, ¿qué están haciendo las universidades para resarcir la práctica de la lectura que no fue arraigada en la educación básica? ¿Las acciones que realizan las universidades en el ámbito de la práctica de la lectura realmente evalúan el impacto cualitativo que genera en los estudiantes?



Políticas Sociales Sectoriales:

CAMBIOS Y PERSPECTIVAS DE LAS POLÍTICAS SOCIALES ANTE LOS ESCENARIOS GLOBALES



Aún falta mucho camino por recorrer para lograr niveles más altos en la práctica de lectura de nuestro país, sin embargo, proponer y diseñar programas y proyectos críticos de fomento a la lectura, puede ayudar a disminuir este problema que atañe no solo a los estudiantes universitarios, sino a la población en general.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arenzana, A. y García, G. (2015). *Espacios de lectura. Estrategias metodológicas para la formación de lectores*. México: CONACULTA.
- Burgos, N. (2011). *Investigación cualitativa. Miradas desde el Trabajo Social*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Espacio Editorial.
- CONACULTA. (2013). *Programa Nacional de Salas de Lectura*. Recuperado de <http://salasdelectura.conaculta.gob.mx/index.php>
- Domínguez, J. (2002). ¿Por qué no escriben textos los estudiantes? *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle, Vol. 5(19)*, 85-98.
- Domínguez, D. A., y Pérez, M. N. (2019). Internet y el hábito de la lectura en los universitarios *Innovación Educativa, Vol. 9, (49)*, 11-17.
- Gómez, M. (2018). *La lectura en la escuela*. México: SEP.
- Gilardoni, C. (2013). *Los universitarios y la lectura*. Profesionales de la información y usuarios. Recuperado de <http://www.infotecarios.com/los-universitarios-y-la-lectura/>
- Hernández, R., y González, M. (2009). *Prácticas de la lectura en el ámbito universitario*. México: UAM.
- Márquez, A. (2017). Sobre lectura, hábito lector y sistema educativo. *Perfiles Educativos* 39, (155). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000100003
- Martínez G, R. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) Madrid, España.



- Morduchowicz, R. (2018). *Ruidos en la web. Cómo se informan los adolescentes en la era digital*. B, Buenos Aires, Argentina: Ediciones B.
- Narro, J., y Navarro, D. (2012). Analfabetismo en México: una deuda social. *Revista Internacional de Estadística y Geografía*. Vol. 3 (3). Recuperado de http://www.inegi.org.mx/eventos/2013/RDE_07/RDE_07_Art1.html
- Petit, M. (2011). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Romero L., y Francisco J. (2015). *Apenas 5% de los universitarios leen por interés personal*. Recuperado de http://statuspuebla.com.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=729&catid=52:buapenstatus&Itemid=58
- Sheridan, G. (2017). La lectura en México. *Letras Libres*. Recuperado de <http://www.letralibre.com/revista/columnas/la-lectura-en-mexico>
- Sistema de Información Cultural (2013). *Encuesta Nacional de Lectura 2006*. Recuperado de http://sic.conaculta.gob.mx/publicaciones_sic.php



Requerimientos en los nuevos escenarios laborales y sociales para los egresados de la Licenciatura en Trabajo Social y Desarrollo Humano de la UANL

Reina Hernández Hernández²⁷

María Eugenia Lobo Hinojosa²⁸

Tabita Balderas Rodríguez²⁹

Ángela Leticia Flores Martínez³⁰

En este trabajo se presentan los resultados de una investigación realizada con el objetivo de identificar la opinión de empleadores sobre el desempeño profesional de los egresados de la Licenciatura en Trabajo Social y Desarrollo Humano de la UANL, en relación con los requerimientos de los nuevos escenarios laborales y sociales. Se trabajó en 39 instituciones, las cuales dan empleo a 148 egresados. El tipo de estudio fue descriptivo y transversal. Se utilizó como técnica una entrevista estructurada aplicada a los jefes de los profesionistas. Los resultados muestran que la mayoría de los empleadores consideran como muy bueno el desempeño laboral y la formación profesional; sin embargo, por encima de los aspectos cognoscitivos, se tiende a valorar otras competencias. Los empleadores exigen al egresado que sea capaz de resolver problemas nuevos en situaciones complejas y que tome iniciativas ante las realidades de la sociedad. De acuerdo con este estudio, la práctica de la profesión ha pasado de ser un ámbito claramente definido a otro ambiguo y cambiante. De una situación laboral en la que el egresado tenía la certeza de lo que se esperaba de él, ahora se enfrenta a una práctica que requiere el desarrollo de habilidades y capacidades adicionales a las específicas de su profesión.

Palabras clave: *Empleadores, Trabajo Social, Competencias laborales.*

²⁷ Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Nuevo León. mtsreyna@hotmail.com

²⁸ Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Nuevo León. MARIA.LOBOHNJ@uanl.edu.mx

²⁹ Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Nuevo León. tabita.balderasrdz@uanl.edu.mx

³⁰ Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Nuevo León. angela.floresmr@uanl.edu.mx



INTRODUCCIÓN

Una de las funciones sustantivas de las Instituciones de Educación Superior (IES) es la formación integral de los profesionistas universitarios, con la finalidad de que respondan de manera eficiente y competitiva, las funciones y actividades asignadas en el campo laboral. Por ello, es de vital importancia que la preparación brindada, se otorgue con evidencias de calidad para la incorporación al campo laboral. Para lograrlo, es necesario que exista una vinculación estrecha entre los planteles del nivel superior y el sector productivo, con el propósito de conocer los requerimientos en cuanto a los perfiles socio-profesionales que requiere el empleador para la contratación de los recursos humanos. Sin embargo, esto representa un gran reto (FTSyDH, 2017).

Lo anterior ha propiciado que en las últimas décadas exista la necesidad creciente de que las IES incorporen líneas de investigación que permitan un análisis cada vez más riguroso sobre aspectos de su vida institucional, que posibiliten una adecuada toma de decisiones y el establecimiento de programas bien estructurados en lo curricular, condición inherente sin la cual estaría en desventaja para afrontar retos y demandas de una sociedad más participativa y demandante. Se establece entonces la exigencia de formar al egresado en un ámbito que le permita adquirir nuevas competencias, conocimientos, habilidades y actitudes, más amplias y globales, para integrarse y mantenerse en los mercados laborales y en la vida económica y social actual (Lobo, 2017).

En este sentido, los cambios económicos, sociales, tecnológicos y culturales que se viven en el mundo, en nuestro país y en el Estado de Nuevo León, han creado nuevos retos a la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano (FTSyDH) de la UANL. Uno de éstos, es la evaluación constante del impacto que en la sociedad tienen sus procesos académicos, por ello es preciso la generación de estrategias que permitan conocer dicho impacto y, al mismo tiempo, identificar nuevas demandas formativas de las prácticas profesionales del Trabajo Social y el Desarrollo Humano (FTSyDH, 2017).

Como resultado de una de esas estrategias, se realizó la investigación *-de la cual emana este trabajo-*, pues desde la perspectiva educativa, los estudios de opinión de empleadores se conciben como la técnica metodológica que permite recabar información del sector



productivo, acerca de las necesidades y preferencias socio–profesionales respecto a las competencias que él requiere o busca en los egresados universitarios, para incorporarse a un determinado ámbito de trabajo, y con base en ello se pueden tomar decisiones en el diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje, nuevos planes de estudio y/o reestructuración de la currícula existentes, permitiendo así, cubrir las demandas sociales actuales (Damián, Montes y Arellano, 2010).

En este escenario la FTSyDH se enfocó en conocer la opinión de los empleadores acerca de la formación de los egresados que emplean, en relación con sus necesidades, en la búsqueda de identificar el nivel de relación entre el entorno académico, profesional y social en el que se mueven y también indagar de qué manera se puede contribuir al enganche laboral de los egresados. Para ello se utilizó una fundamentación teórica económica y sociológica en el que se basan los estudios de empleadores y las variables e indicadores empleados (FTSyDH, 2017).

De acuerdo con lo anterior, la investigación a empleadores se utilizó como una estrategia de evaluación que ha permitido—entre varias opciones—, conocer la situación laboral y profesional de los ex-alumnos y vislumbrar en qué medida las condiciones durante su formación contribuyeron a su actual desempeño como Licenciados en Trabajo Social y Desarrollo Humano (FTSyDH, 2017).

Además, es pertinente recalcar que los resultados de este trabajo han dado apertura para la reflexión-acción sobre: el conocimiento de las competencias profesionales que demandan los empleadores; el impacto de la formación en el desempeño laboral; la pertinencia curricular y sus posibles adecuaciones; la orientación en la formación de nuevas prácticas profesionales; la relación constante con organizaciones y empresas empleadoras.

ALGUNOS REFERENTES TEÓRICOS.

Es indudable que los cambios que se presentan en la educación están condicionados por múltiples y complejos factores de orden político, económico, cultural y social, producto de los procesos de globalización (Estrella y Ponce, 2016). Los avances del conocimiento y la



producción de nuevas tecnologías de información y comunicación han generado un cambio radical en la interacción entre las personas y las organizaciones.

El modelo económico actual se caracteriza por la liberalización y globalización de la economía, el ajuste estructural, las estrategias de estabilización, la reestructuración y la reconversión productiva y el cambio tecnológico, buscando el crecimiento sostenido y la modernización de la economía de los países. Asimismo, busca redefinir al Estado con el propósito de hacerlo más eficiente, flexible y adecuado a las nuevas demandas que le exige el desarrollo (Lascurain y López, 2017).

- Contexto nacional.

Según Garrido (2015), en las últimas décadas México ha atravesado por una reestructuración económica implementando una estrategia de desarrollo económico orientado hacia el exterior, con un énfasis en la apertura comercial y la inversión extranjera en el país.

Es importante acotar que las instituciones educativas, para atender la demanda del sistema productivo, centraron su atención en los niveles ocupacionales que articula la estructura laboral y su correspondiente calificación laboral, lo que llegó a convertirse en un referente para la creación de nuevos programas académicos y modalidades de la educación superior. Sin embargo, analizando las formas de cómo dicha educación ha respondido a las demandas cambiantes del mercado de trabajo, es trascendental considerar, en primer término, los objetivos y la función social y educativa que han estado presentes en las instituciones de educación superior (Lobo, 2017).

En este sentido, las universidades del país deben considerar las características y los desafíos de su entorno buscando promover la reactivación del desarrollo de las regiones. Como señalan Muñoz y García (2001), México presenta en su geografía nacional contrastes fuertes en lo económico y lo social, en donde las potencialidades y rezagos del noroeste del país son diferentes a las fortalezas y debilidades de la zona centro, en donde la frontera norte presenta retos distintos a la frontera sur. Cada región es diferente, por lo tanto, debe inducirse a la transformación progresiva de las diversas zonas, considerando en todo momento los rasgos particulares de cada una de ellas.



Atendiendo a lo anterior, conviene mencionar que el reconocimiento social y académico que adquiere una institución se debe en gran medida a la naturaleza social y cultural de sus estudiantes, así como a las características particulares de la región donde se inserta la institución y su correspondiente grado de desarrollo económico y productivo (Ruiz, 1996).

Indudablemente, teniendo en cuenta al comportamiento del aparato productivo, las necesidades del mercado laboral, las necesidades sociales y los cambios demandados para responder a las exigencias de un mundo altamente competitivo y globalizado, se podrá entender la formación profesional que se requiere en estos tiempos (Scheele y Brunner, 2009).

La tendencia actual del aparato productivo se caracteriza por la flexibilidad y la capacidad de adaptarse rápidamente a los cambios, adecuando su producción o servicios a demandas, mercados y nuevas tecnologías (Castillo, Ohaco, y Schleser, 2014). Esto exige la formación de profesionales que posean nuevos conocimientos y habilidades, más amplias y globales, que les permitan integrarse y mantenerse en los mercados laborales. En este sentido, se habla de una formación integral basada en competencias y de educación a lo largo de toda la vida (Lobo, 2017).

-Formación profesional y mercado laboral: un gran reto para las IES.

En la actualidad la formación de un profesionista tiene aspectos básicos que implican tanto el desarrollo del conocimiento general, como el desarrollo del conocimiento laboral. Desde hace ya varias décadas, particularmente desde los noventa, ha cobrado relevancia conceptual lo que se ha denominado como *las sociedades del conocimiento* (Cervantes, 2007).

Si bien existen variantes, en términos generales, los elementos que conforman dichas sociedades son los siguientes: a) la existencia de una colectividad competitiva, expresada en redes de individuos cuyos fundamentos son la producción y la divulgación del conocimiento, b) la orientación de la inversión hacia el desarrollo del capital humano, la producción y la difusión del conocimiento —capacitación, educación e investigación, sistemas de información, etc.—, c) la velocidad e intensidad en la innovación basadas en los procesos de investigación y del aprendizaje vinculado a la experiencia; y, d) la revolución tecnológica



aplicada al conocimiento, así como a la producción y la difusión de la información (Dominique y Paul, 2002).

En las sociedades del conocimiento interactúan una serie de actores, sin embargo, las IES y las empresas resultan fundamentales en el sentido de que ambos son dinamizadores de estas sociedades y cobran objetividad en la medida que exista una fuerte vinculación en dos dimensiones: a) la articulación entre los perfiles de formación profesional y las necesidades presentes y futuras de mercado de trabajo, y b) las coincidencias entre las actividades de investigación científica y tecnológica que desarrollan las IES con las necesidades de los ámbitos productivos (Casas y Valenti, 2000).

Este proceso de vinculación, en las dimensiones antes señaladas, ha sido parte de los debates originados desde las IES y en otros ámbitos, sobre el desempeño de la educación superior y el papel que juega en la actualidad (Cervantes, 2007). En este sentido, la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano (FTSyDH), al igual que muchas IES, ha realizado esfuerzos significativos a través de la realización de Estudios de Seguimiento de Egresados, cuyo propósito ha sido conocer si las actividades laborales desempeñadas por los egresados coinciden con sus estudios de licenciatura; así como el nivel de satisfacción alcanzado, las exigencias que enfrentan actualmente en el mercado de trabajo y su opinión en torno a la organización académica de la Institución.

En el caso concreto de la FTSyDH, se han hecho esfuerzos significativos para conocer la opinión de los empleadores sobre el desempeño profesional de los egresados de la carrera, en términos de conocimientos, habilidades y actitudes desplegadas en el ejercicio de sus labores; así como de las necesidades actuales y futuras de los perfiles de formación profesional en el campo de conocimiento respectivo. Así, una interrogante fundamental se refiere a la medida en que la FTSyDH, ha podido ajustarse a la nueva dinámica anteriormente esbozada y en qué medida los perfiles profesionales ofrecidos responden adecuadamente a los requerimientos del exterior, particularmente del mercado de trabajo. En suma, con este tipo de estudio se busca: Aportar elementos que permitan tener una perspectiva más amplia sobre la calidad y pertinencia del proceso de formación profesional que se lleva a cabo en la



FTSyDH, a partir del conocimiento de la opinión y sugerencias de los empleadores en torno a la formación académica y el desempeño profesional de los egresados.

METODOLOGÍA

-Método:

La investigación fue de carácter cuantitativo con enfoque descriptivo y correlacional.

-Objetivo

Identificar la opinión de empleadores sobre el desempeño profesional de los egresados de la Licenciatura en Trabajo Social y Desarrollo Humano de la UANL, en relación con los requerimientos de los nuevos escenarios laborales y sociales.

-Población

La población de estudio se constituyó por jefes de egresados en 39 instituciones, en las cuales se emplea a 148 egresados.

- Formulación del Instrumento

Se utilizó como base un cuestionario validado en el año 2013 realizado con el esquema básico de la ANUIES (1998), al cual se le adecuaron los nuevos requerimientos de la UANL para las investigaciones de empleadores, añadiéndose el rubro de nuevos escenarios laborales y sociales. Con estas bases se operacionalizaron las variables que llevaron al diseño, corrección y aplicación del instrumento de recolección de información.

Dimensiones del instrumento:

- **Datos Generales:** Identificación de la institución o empresa, Sector, Número de egresados empleados por sexo, Puestos, salarios y tipo de contratación.
- **Factores de Influencia de Contratación:** Características del profesional egresado contratado: poseer título profesional; experiencia laboral; imagen de la Facultad y Universidad de la que egresó.
- **Desempeño Laboral:** Satisfacción con el desempeño profesional ante los nuevos escenarios sociales y laborales; Calificación del desempeño laboral.

- **Formación Profesional:** Competencias generales y específicas, actitudes, conocimientos, habilidades.

- Procesamiento y Análisis de la Información

Para la realización del análisis descriptivo y correlacional se utilizó el paquete estadístico para las Ciencias Sociales SPSS/PC. Se realizó un manual de codificación que facilitó el procesamiento de los datos.

RESULTADOS

-Sector de Empresa o Institución.

Los porcentajes más altos de instituciones públicas que tienen contratados profesionistas se ubican en las actividades institucionales de Salud (51.6%) y de Asistencia Social (37.4%), presentándose con menor porcentaje (11%) las área de Seguridad Social y de Asesoría.

En contra parte, en las instituciones privadas el sector de Asesoría fue el más alto (34.8%), siguiéndole el Sector de Educación (23.8%), y en tercer término el Sector Salud (22.4%). El Sector de Producción tuvo también un porcentaje relativamente importante de 19%.

En resumen, continúa la tendencia en el sector de instituciones públicas a incluir personal profesional de Trabajo Social y Desarrollo Humano en las áreas clásicas: los sectores de salud y asistencia social. Sin embargo, en el área privada sobresale el área de Asesoría. Además, se debe hacer notar que gana presencia el sector de producción, debido a que Monterrey es una zona industrial.

-Egresados por nivel de puesto

La mayor parte de los profesionistas (67.4 %) efectúan tareas operativas. En lo referente a puestos directivos, es interesante revisar las diferencias entre los sectores, pues en el sector privado un 41% de los Licenciados en Trabajo Social y Desarrollo Humano han logrado puestos de dirección y jefaturas, y en el sector público, solamente un 10.28%, lo que pone de manifiesto que este profesional está ganando espacios o líneas de mando importantes en el sector privado de Monterrey, pero no así en el público.



-Importancia para la contratación, de que el egresado posea el título profesional

De acuerdo a los resultados, para que la institución lleve a cabo la contratación de un egresado es “muy importante” que éste cuente con el título profesional, pues esto fue externado por un 81.5% de los casos. Solamente el 1.9% asevera que “no es importante”. Lo anterior es un indicativo de que se deben aumentar las estrategias para aumentar el índice de titulación entre los egresados.

-Importancia para la contratación, de que el egresado posea experiencia laboral

Los empleadores del Área Metropolitana de Monterrey requieren que el egresado al momento de ser contratado cuente con experiencia laboral. En este sentido, un 54.7% mencionaron que es “muy importante”, mientras que el 44.1% expresó que es “medianamente importante”. Lo anterior da sentido relevante a la Práctica Profesional Curricular que se lleva a cabo en la licenciatura, la cual es considerada como experiencia laboral por ser realizada de forma sistemática y por un periodo de dos años, permitiendo que el egresado desarrolle las competencias requeridas en el ámbito profesional.

-Importancia al momento de la contratación, de la imagen de la facultad y universidad.

En este rubro, la opinión de los empleadores se enfoca mayoritariamente a que la imagen de la Facultad y la Universidad de egresó es “muy importante” al momento de realizar la contratación, ya que fue mencionada en un 72.3%. Esto demuestra el gran prestigio que tiene la Universidad Autónoma de Nuevo León y su programa de Licenciatura en Trabajo Social y Desarrollo Humano, pues los empleadores externaron fehacientemente que prefieren egresados de esta universidad sobre otras.

-Desempeño laboral del egresado de la Licenciatura en Trabajo Social y Desarrollo Humano.

En este rubro, resalta que un 69.3% de los encuestados opinó que es “excelente” el desempeño laboral de los egresados en estudio y el 19.7% lo considera “muy bueno”, lo que sumado da una 89%. El 10 % lo considera “bueno” y solamente un 1%, lo califican de “regular”, aclarándose en este particular que ningún empleador lo calificó de “insatisfactorio”. Lo anterior corrobora la buena percepción que los empleadores tienen sobre el trabajo que realizan los egresados de la licenciatura en el área laboral. Sin embargo, en las



preguntas abiertas destinadas a los requerimientos de los nuevos escenarios sociales y laborales, los empleadores exigen al egresado que sea capaz de resolver problemas nuevos en situaciones complejas.

- Desempeño profesional

En este apartado se consideró pertinente desagregarlo por desarrollo de competencias relevantes, de acuerdo con el perfil de egreso establecido en el plan de estudios.

**Cuadro no. 1. Opinión sobre el desempeño laboral de los egresados
disgregado por competencias**

COMPETENCIA	Totalmente satisfecho	Medianamente satisfecho	Poco satisfecho	Nada satisfecho
Trabajo en equipo	82.7	17.3	0	0
La capacidad para aplicar conocimientos de desarrollo humano.	77.8	22.2	0	0
La capacidad de aplicar conocimientos de trabajo social.	77.3	22.7	0	0
La posibilidad de hacer algo de provecho para la sociedad.	76.0	24	0	0
La capacidad de plantear ideas para el beneficio social.	75.9	24.1	0	0
La capacidad de generar propuestas y proyectos	75.9	24.1	0	0
El desempeño general de la actividad	75.9	24.1	0	0
Capacidad para identificación y solución de problemas.	70.7	29.3	0	0
Habilidad para la comunicación oral.	69.3	29.4	1.3	0
La capacidad de razonamiento analítico y lógico.	65.3	33.4	1.3	0
Habilidad para la comunicación escrita y/o gráfica	65.3	34.7	0	0
La posibilidad de responder problemas y retos en el trabajo.	64.7	30.3	5	0
La posibilidad de responder a problemas de relevancia social.	60.2	34.7	5.1	0
La capacidad para analizar problemas sociales.	61.5	34.7	3.5	0
Otros	5.7	0	0	0



“Totalmente satisfecho”

En el cuadro no. 1 se puede observar que la columna de “totalmente satisfecho” es la que tiene los porcentajes más altos en todos los rubros. En este sentido sobresale con un 82.7% el “Trabajo en Equipo”, lo cual es comprensible porque en la licenciatura se le da un gran valor al desarrollo de esta competencia, que es una de las primordiales para la profesión. En segundo término resalta “La capacidad para aplicar conocimientos de desarrollo humano.” (77.8%); y, “La capacidad de aplicar conocimientos de trabajo social” (77.3%), sobresaliendo estos puntos por ser los cimientos científicos de la Licenciatura en Trabajo Social y Desarrollo Humano.

“Medianamente satisfecho”

En cuanto al aspecto “medianamente satisfecho” los más sobresalientes resultaron ser “La habilidad para la comunicación escrita y/o gráfica”, “La capacidad de razonamiento analítico y lógico,” “La posibilidad de responder a problemas de relevancia social” y “La capacidad para analizar problemas sociales”, cada uno representado por un 34.7%.

En general este apartado es de suma importancia, pues se deberá analizar con detenimiento para reforzar lo requerido en las diferentes unidades de aprendizaje que configuran el plan de estudios de la licenciatura.

“Poco satisfecho”

El “Poco satisfecho” fue bajo, pero muy significativo, pues resaltan “La posibilidad de responder problemas y retos en el trabajo” (5%), “La posibilidad de responder a problemas de relevancia social” (5.1), “La capacidad para analizar problemas sociales” (3.5%). Estas tres competencias son básicas en los escenarios laborales y sociales cambiantes actualmente, por lo que deben tomarse en cuenta para generar estrategias de mejora en estas áreas.

En este rubro también fueron mencionados con un porcentaje de 1.3% tanto la “Aplicación de los conocimientos en general” como para la “Habilidad para la comunicación oral”.

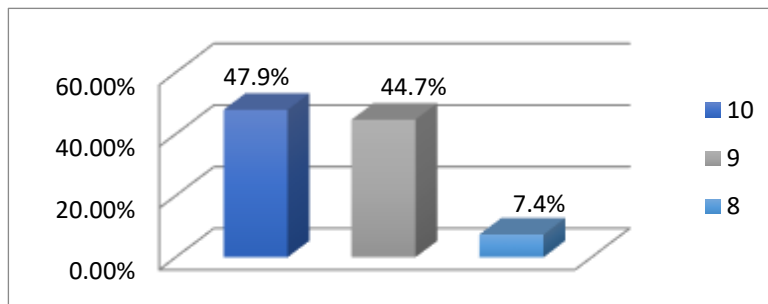
Es significativo el hecho de que el renglón de “nada satisfecho”, no fue mencionado por ningún empleador, en ningún apartado.



-Calificación de desempeño

En este apartado se muestra la calificación otorgada por los empleadores a los egresados del programa de licenciatura, en el orden del 1 al 10.

Gráfica No.1. Calificación del desempeño



La calificación general del desempeño fue de un 47.9% calificado con 10 y un 44.7% con nueve, lo que da un promedio general de 92.6% (Gráfica No. 1). Estos resultados demuestran el reconocimiento de los empleadores por el desempeño de los egresados en el mercado laboral. Ellos expresaron que el Licenciado en Trabajo Social y Desarrollo Humano tiene una sólida preparación académica (conocimientos), y que era muy hábil en la investigación, pero aclararon que deben desarrollar un poco más las competencias generales que en la actualidad son básicas en cualquier empleo. Ellos recomiendan continuar trabajando por competencias para transferir los conocimientos aprendidos y las habilidades desarrolladas a los escenarios reales de aplicación y cumplir así con los requerimientos de la sociedad globalizada.

De acuerdo con este estudio, la práctica de la profesión ya no es como era antes, pues ya no tiene un ámbito bien definido, por ello se requieren competencias que implican el desarrollo de nuevas habilidades y capacidades.

-Funciones desempeñadas

A los entrevistados se les pidió que jerarquizaran las funciones que el egresado efectúa en la empresa o institución. Se solicitó que colocara los números del 1 al 10 haciendo la



observación de que el “1” significaba la función más importante y el “10” la menos importante.

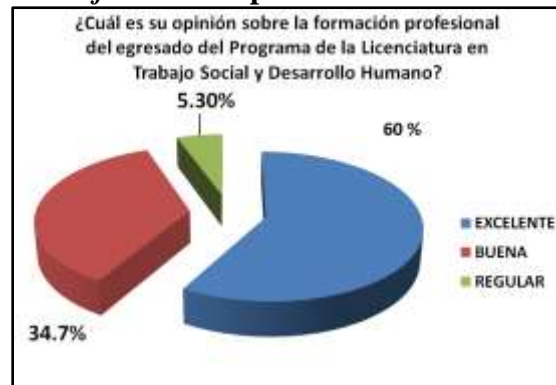
Entre las principales diferencias en las funciones que realiza un Licenciado en Trabajo Social y Desarrollo Humano en los diferentes sectores, sobresale en el sector privado el diseño y ejecución de proyectos (21%) y la investigación social (16.8%), seguido del reclutamiento de personal (15.6%). En el ámbito del sector público destaca con mucho la función de capacitador/educador (37.13%), seguido de diagnósticos sociales, manejo de grupos, solución de casos problema e investigación social, los cuales obtuvieron porcentajes similares (11.1%). Lo anterior indica claramente que las competencias requeridas por el egresado son diferentes dependiendo del sector, por lo que la preparación profesional debe abarcar de manera integral todas las posibles funciones a desarrollar.

-Principales fortalezas

Las principales fortalezas mencionadas fueron: el Manejo de grupos (18%), la investigación (17%) la solución de problemas (17%) y las Relaciones Humanas (16%). También se resalta la empatía y la sensibilidad.

-Formación profesional

Gráfica No.2 Opinión sobre la formación profesional



Como se puede observar en la Gráfica No.2, el 94.7% de los empleadores calificaron como excelente (60%) o buena (34.7%) la formación profesional con la que cuentan los egresados. La opción regular fue mencionada únicamente por un 5.3% y la insatisfactoria no obtuvo ninguna mención.

Los resultados en este renglón permiten verificar que la formación profesional del egresado de la Licenciatura en Trabajo Social y Desarrollo Humano es muy bien valorada por los



empleadores, sin embargo, se deben analizar con detenimiento las áreas de oportunidad mencionadas en otros rubros para continuar en el proceso de mejora continua.

-Parámetros que no cubrieron los Licenciados en Trabajo Social y Desarrollo Humano que no fueron contratados

Para tener un panorama más amplio y reconocer de mejor manera las áreas de oportunidad para reforzarlas, se cuestionó a los empleadores sobre los parámetros que no cubrieron los profesionistas de Trabajo Social y Desarrollo Humano, cuando no fueron contratados en la empresa o institución, después de ser entrevistados *–haciendo la aclaración de que compitieron en el puesto con otros egresados de la propia carrera y facultad--*. En el sector laboral, cuando se presenta una vacante se solicitan 5 ó 6 candidatos que cubran el perfil requerido para ocuparla, de tal manera que pueda escogerse al mejor.

Este sondeo se dirigió a evaluar dos aspectos generales: 1) Conocimientos y 2) Habilidades. Los resultados ponen de manifiesto la necesidad de continuar trabajar en competencias, pues en la educación superior se ha privilegiado la enseñanza teórica y poco la enseñanza de los aspectos prácticos, pero sobre todo de manera integradora y que, por encima de los aspectos cognoscitivos, se tiende a valorar otras características, entre las que destacan las vinculadas con las actitudes.

-Conocimientos y habilidades

El área de conocimientos estuvo constituida por los básicos relacionados con la carrera: trabajo social, desarrollo humano, responsabilidad social, investigación, estadística, capacitación, elaboración de programas, y trabajo con familias; en el área de habilidades se estableció la entrevista, relaciones públicas, relaciones interpersonales, resolución de problemas, administración, organización, gestión, trabajo en equipo, liderazgo, trabajo con grupos, mediación, comunicación y trabajo bajo presión. Es pertinente mencionar que el empleador podía hacer mención de “otros” y con esta categoría se abrieron más divisiones.

Área de conocimiento: En opinión de los empleadores el conocimiento sobre la responsabilidad social y la resolución de problemas en los nuevos escenarios laborales son las áreas prioritarias a mejorar. La administración y organización aparecen también como importantes, sin embargo, con mucho menos mención.



Área de habilidades: En este rubro se pudo constatar que el trabajo bajo presión, el liderazgo, la resolución de problemas y las relaciones interpersonales fueron las áreas de oportunidad más sobresalientes.

En las opiniones expresadas por los empleadores, se resaltó en gran medida la necesidad de que el profesionista en trabajo social y desarrollo humano continúe desarrollando la capacidad de innovación, organización y autonomía con relación a los trabajos que se le encomiendan.

Fue muy importante reconocer en este trabajo que los egresados no contratados, no fueron rechazados por falta de conocimiento, pero los empleadores enfatizaron que las nuevas exigencias laborales exigen a los profesionales con competencias que resulten en un ejercicio profesional crítico, inteligente, creativo y socialmente comprometido, por ello se escogió a los más sobresalientes en esos aspectos.

-Contratación de egresados

Ante la pregunta de ¿si tuviera la oportunidad de contratar a un profesionista en Trabajo Social y Desarrollo Humano lo haría?, el 100% de los empleadores externó que sí, aduciendo que tienen sólida preparación académica, la cual está en continuo cambio para dar respuesta a los nuevos problemas que esta sociedad representa. Además, tienen un perfil único para trabajar de manera asertiva con los problemas de las personas y sobresalen por ser multi-habilidades.

CONCLUSIONES

La formación del Licenciado en Trabajo Social y Desarrollo Humano debe de ser pertinente social y laboralmente, es decir debe de dar respuesta y soluciones a los problemas y necesidades de la sociedad y debe tener una articulación con el mundo del trabajo, de forma que los egresados enfrenten con éxito los retos que éste les presenta. A continuación, se plantean las principales ideas emanadas del estudio y el análisis que se deriva de ellas.

-Los hallazgos en la línea de calificación de desempeño y formación fueron muy puntuales. La mayoría de los empleadores otorgó la calificación de 10 (47.9%) o 9 (44.7%) al desempeño de los Licenciados en Trabajo Social y Desarrollo Humano que laboran en sus



empresas, lo cual es meritorio y uno de los mejores indicios de un índice de satisfacción alto, pero hay mucho trabajo por hacer en el área de formación y actualización, debido a los nuevos requerimientos de un área laboral cambiante y globalizada. Bajo este contexto, en el presente estudio se aprecia la existencia de un aumento ininterrumpido de las exigencias de calificación. Los empleadores exigen al egresado que sea capaz de resolver problemas nuevos en situaciones complejas y que tome iniciativas ante las realidades de la sociedad actual. La práctica social de la profesión de Trabajo Social y de Desarrollo Humano en Monterrey y sus municipios aledaños, ha pasado de ser un ámbito claramente definido a otro ambiguo, cambiante y abierto. De una situación laboral en la que el egresado de la licenciatura tenía la certeza de lo que se esperaba de él, ahora se enfrenta a una práctica profesional que requiere el desarrollo de habilidades y capacidades adicionales a las específicas de su profesión.

Está claro que para ejercer una carrera se deben tener unos conocimientos teóricos y técnicos especializados. En este sentido, la formación en conocimientos de los Licenciados en Trabajo Social y Desarrollo Humano de la UANL, es considerada por la mayoría de empleadores entrevistados como muy buena. Sin embargo, por encima de los aspectos cognoscitivos, se tiende a valorar otras características, entre las que destacan, aquellas vinculadas a las actitudes y habilidades. Por mucho que se valore la importancia de la formación dirigida a la adquisición de conocimientos técnico-científicos y culturales, hay una serie de competencias clave que se asocia más al desarrollo de ciertas capacidades, conductas y actitudes de los profesionales en Trabajo Social y Desarrollo Humano.

Estas competencias deben incorporarse en el currículum de la formación profesional como elementos identificadores de una actitud profesional adecuada a los tiempos modernos. Entre las principales competencias clave están: la capacidad de resolución de problemas, es decir, la disposición y habilidad para enfrentarse y dar respuesta a una situación determinada mediante la organización y/o aplicación de una estrategia definida o no para encontrar la solución; la capacidad de trabajar en equipo considerada como la disposición y habilidad para colaborar de manera coordinada en la tarea realizada conjuntamente por un equipo de personas para conquistar un objetivo propuesto; la capacidad de relación interpersonal o disposición y habilidad para comunicarse con los otros con el trato adecuado, con atención y



empatía; la capacidad de organización del trabajo que se enfoca en la disposición y habilidad para crear las condiciones adecuadas de utilización de los recursos humanos o materiales existentes para desarrollar las tareas con el máximo de eficacia y eficiencia. Además, está la capacidad de liderazgo, de trabajar bajo presión, de autonomía, de iniciativa y la de innovación.

Por lo tanto, es imprescindible que en el plan de estudios de la Licenciatura en Trabajo Social y Desarrollo Humano, se ponga mayor énfasis en fomentar estas habilidades y disposiciones, para ello es indudable que se debe de continuar trabajando en la línea de las competencias, pero redoblar el paso aplicando nuevas estrategias de aprendizaje (Aprendizaje basado en proyectos, Trabajo Colaborativo, etc.), porque es a través de una buena planeación de las mismas como se logrará que se desarrollen en forma integral los profesionales con educación basada en competencias.

Consideraciones finales:

Como consecuencia de las nuevas Tecnologías de Información y del advenimiento de la sociedad del conocimiento a nivel mundial, los programas que conforman el currículum de un estudiante de la Licenciatura en Trabajo Social y Desarrollo Humano no pueden seguir enseñando las mismas cosas de la misma manera, a base de acumular conocimiento. Se deben ofrecer metodologías para disponer de los mejores recursos para cada requerimiento de su carrera profesional y de su vida. En ese sentido, las áreas en que los empleadores consideraron necesario reforzar a los egresados de la FTSyDH, son congruentes con la gama de requisitos que los profesionistas deben cubrir para ocupar puestos profesionales en un mercado de trabajo cada vez más exigente en aspectos formativos, de liderazgo y de desarrollo de habilidades, actitudes y capacidades para el despliegue de aptitudes del trabajo. Por lo anterior, el seguimiento y actualización del plan de estudios, debe ser continuo y sistemático y orientarse en una perspectiva de trabajo interdisciplinario hacia la formación de profesionistas con competencias que resulten en un ejercicio profesional crítico, inteligente, creativo y socialmente comprometido. Es prioritario seguir incorporando competencias para la adaptación permanente al cambio y la formación como profesionales comprometidos con el desarrollo sustentable de las sociedades. En este tenor, se enfatiza el



autodidactismo y el ejercicio en escenarios reales de desempeño profesional y la investigación como prácticas consustanciales a la formación en los espacios educativos, de modo que se garantice un alto grado de transferibilidad --de lo que en ellos se aprende--, hacia los escenarios reales de aplicación de las competencias adquiridas.

Referencias bibliográficas.

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES (1998). *Esquema básico para Estudios de Egresados*. México: ANUIES.
- Casas, R. y Valenti, G. (2000). *Dos ejes en la vinculación de las universidades*. México: Plaza y Valdés.
- Castillo, V., Ohaco, M. y Schleser, D. (2014). *Evaluación de impacto en la inserción laboral de los beneficiarios de los cursos sectoriales de formación profesional*. Buenos Aires, Argentina: OIT.
- Cervantes, L. (2007). La sociedad del conocimiento y los servicios de educación superior en la globalización Universidades. *Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Distrito Federal, Organismo Internacional*, (34), 25-40. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37303404>
- Damián, J., Montes, E. y Arellano, Ll. J. (2010). Los estudios de opinión de empleadores. Estrategia para elevar la calidad de la educación superior no universitaria. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(3), 179-203.
- Dominique, F. y Paul, A. (2002). Fundamentos económicos de la sociedad del conocimiento, *Comercio Exterior*, 52 (6).
- Estrella, G. y Ponce, M.T. (2016). *Impacto laboral de egresados universitarios y opinión de empleadores*. México, Universidad Autónoma de Baja California/Miguel Ángel Porrúa.
- FTSyDH (2017). Desempeño profesional, competencias e impacto laboral de los egresados de la Licenciatura en Trabajo Social y Desarrollo Humano de la UANL: un estudio de opinión de empleadores. Monterrey, México: FTSyDH/UANL.
- Garrido, C. (2015). *Desarrollo económico y procesos de financiamiento en México. Transformaciones contemporáneas y dilemas actuales*. México: Siglo XXI Editores.
- Lascurain, F. M. y López G., J. A. (2017). Retos y oportunidades de la globalización económica. [*CONfines de relaciones internacionales y ciencia política*](#), 9 (17).
- Lobo, M. E. (2017). *Las Competencias profesionales en el área de ciencias sociales*. Monterrey, México: UANL.



- Muñoz y García (2001). Formación de recursos humanos para el modelo económico. Memoria. Ponencia presentada en el Congreso Convergente IESML/IESLA 2001, Veracruz, México.
- Ruiz, L. E. (1996). Expansión y diferenciación institucional en la educación superior tecnológica en México: Nuevas tendencias y retos en la formación de recursos humanos para la producción. *Revista Perfiles Educativos*, (71), CESUUNAM. México.
- Scheele, J. y Brummer, J.J. (2009). *Educación terciaria y mercado laboral- formación profesional, empleo y empleabilidad. Una revisión de la literatura internacional. Chile, Santiago: Centro de Políticas Comparadas de Educación, Universidad Diego Portales. Recuperado de <http://www.redetis.org.ar/media/document/scheele.pdf>*