



Universidad  
Pedagógica  
de Durango

# PERFIL COGNOSCITIVO DEL ADOLESCENTE ESCOLARIZADO DE LA CIUDAD DE DURANGO

*Seis estudios descriptivos de variables  
psicológicas de orden cognoscitivo*

**DOLORES GUTIÉRREZ RICO**  
**ARTURO BARRAZA MACÍAS**

ISBN: 978-607-95185-4-7



9 786079 518547

# PERFIL COGNOSCITIVO DEL ADOLESCENTE ESCOLARIZADO DE LA CIUDAD DE DURANGO

SEIS ESTUDIOS DESCRIPTIVOS DE VARIABLES  
PSICOLÓGICAS DE ORDEN COGNOSCITIVO

DOLORES GUTIÉRREZ RICO  
ARTURO BARRAZA MACÍAS

Primera edición: **febrero de 2012**  
Editado: **en Durango, México**  
ISBN: **978-607-95185-4-7**

Editor:  
**Universidad Pedagógica de Durango**

**No está permitida la impresión, o reproducción total o parcial por cualquier otro medio, de este libro sin la autorización por escrito de los editores.**

Imagen de portada: L.E.S.E.M. Claudia Saraí Silvestre Gutiérrez.  
Corrector de redacción. Mtra. Rosa de Lima Moreno Luna  
Mtro. Gonzalo Arreola Medina

## Contenido

<b>PRÓLOGO</b>	6
<b>INTRODUCCIÓN</b>	11

### **PRIMERA PARTE**

#### **VARIABLES RELACIONADAS CON EL APRENDIZAJE**

##### **Capítulo uno**

Estudio descriptivo en el uso de habilidades metacognitivas en estudiantes del nivel de secundaria y medio superior	15
---	----

*Dolores Gutiérrez Rico*

##### **Capítulo dos**

Estrategias de codificación en estudiantes de educación secundaria y bachillerato	38
---	----

*Dolores Gutiérrez Rico*

### **SEGUNDA PARTE**

#### **VARIABLES RELACIONADAS CON LA SALUD MENTAL**

##### **Capítulo tres**

El perfil descriptivo del estrés de examen de los alumnos de educación secundaria. Caso: escuela secundaria técnica numero 67 “José Santos Valdez”	60
--	----

*Arturo Barraza Macías*

##### **Capítulo cuatro**

Perfil descriptivo de la indefensión escolar aprendida en los alumnos de educación secundaria. Una primera aproximación	81
---	----

*Arturo Barraza Macías*

### **TERCERA PARTE**

#### **VARIABLES RELACIONADAS CON LA AUTORREFERENCIALIDAD**

##### **Capítulo cinco**

El perfil de las expectativas de autoeficacia académica en alumnos de educación secundaria. Caso escuela secundaria general no. 3	99
---	----

*Arturo Barraza Macías*

## **Capítulo seis**

Perfil descriptivo del autoconcepto adquirido en estudiantes de educación básica y nivel medio superior 117

*Dolores Gutiérrez Rico*

**POSTSCRIPTUM: DOS ACLARACIONES METODOLÓGICAS** 138

**SOBRE LOS AUTORES** 140

## PRÓLOGO

En un mundo en constante cambio, reacomodo y apertura social, prosperan las sociedades que logran construir un sistema educativo de innovación, eficiente, estable y eficaz, en este sentido la calidad educativa se presenta como una exigencia a la que todos los educadores nos vemos permanentemente confrontados.

Los adolescentes son hoy la gran incógnita de las escuelas secundarias y de educación media superior: inentendibles para unos, curiosos y entusiastas para otros, inquietos, divertidos y cambiantes, lo que da origen a grandes interrogantes sobre las que los centros educativos encuentran escasas respuestas convincentes y orientadoras. Como lograr que asuman como propio el proceso de aprendizaje, como interactuar con ellos, cual es la estrategia institucional que permite retenerlos para evitar la deserción y convertir su paso por la escuela en una experiencia productiva y enriquecedora, son preguntas recurrentes de docentes y directivos que ponen en evidencia la dificultad de brindar una educación de calidad.<sup>1</sup>

Este libro de Gutiérrez y Barraza es una serie de investigaciones a profundidad en un campo explorado hasta ahora con superficialidad, que tiene que ver con el proceso más importante de la gestión de los procesos educativos: el

---

<sup>1</sup> **Rodríguez**, Ernesto (2010) Políticas Públicas de Juventud en América Latina: Avances Concretados y Desafíos a Encarar en el Marco del año Internacional de la Juventud, p.40

proceso de enseñanza y aprendizaje, en el que se analizan temas como las habilidades meta cognitivas en los estudiantes, estrategias de codificación que ellos utilizan, el estrés que presentan los alumnos ante la aplicación de un examen, la indefensión en que se encuentran los jóvenes en el ámbito escolar, las expectativas de auto eficacia académica y el autoconcepto adquirido por los estudiantes. Es ante todo, un libro, que expresa y explica la experiencia de cómo se presentan estas situaciones en nuestros contextos escolares, y es este sentido, un libro que abre perspectivas en las escuelas, los educadores, padres de familia y alumnos para mejorar la calidad educativa.

Las distancias generacionales entre profesores y alumnos se hacen cada vez más significativas, haciendo cada vez más difíciles los impresionables diálogos entre profesores y estudiantes, lo cual, en definitiva, empobrece la labor educativa y minimiza los impactos a obtener.

Las tecnologías de la información y la comunicación obligan a replantear completamente varias de las principales dinámicas de la práctica educativa. Otro tanto ocurre con las prácticas pedagógicas, que deberán ir superando paulatinamente el modelo frontal y el trabajo individual, por modalidades más horizontales y en equipo, donde el rol del docente se centre en facilitar procesos y no simplemente en supervisar aprendizajes individuales, sustentados preponderantemente en la memoria. Hasta las técnicas de control y evaluación deberán ser revisadas a futuro, superando los mecanismos centrados en la repetición de los conceptos e informaciones brindadas por el docente, pasando a

modalidades mas centradas en la comprensión y en la utilización creativa de la información disponible.<sup>2</sup>

Las escuelas interactúan hoy con adolescentes que nacieron y se criaron en un mundo muy diferente a aquel en que nacieron sus padres y maestros. Y más diferente todavía del mundo en que las escuelas fueron concebidas.

Cada vez más las escuelas secundarias y de bachillerato están llenas de adolescentes que poco tienen que ver con el modelo de alumno para el que fueron pensadas o para las cuales sus docentes fueron formados.

De estos temas trata este libro que resulta fundamental aporte para la construcción de un campo de reflexión sobre temáticas que, como he señalado revisten un papel esencial para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el campo de la educación. Y es en este sentido que el presente texto adquiere un valor excepcional para la agenda emergente en las escuelas y los educadores al analizar en profundidad el estado de crisis que atraviesa la educación en sus vínculos con el alumno.

Durante mucho tiempo se supuso, que la sociedad se reposaba sobre códigos culturales compartidos, lo cual iba de par con un conjunto de reglas morales. Y bien al amparo de la cultura juvenil, y de sus valores, muchos alumnos se sienten extraños frente a esta moral. A la cultura de la abnegación y el

---

<sup>2</sup> **Rodríguez**, Ernesto (2010) Políticas Públicas de Juventud en América Latina: Avances Concretados y Desafíos a Encarar en el Marco del año Internacional de la Juventud, p.40



sacrificio, el patriotismo y el deber, la disciplina y el esfuerzo, aun contenidos en los manuales escolares, se le oponen los valores del éxito, el consumo, el placer, la creatividad, la expresión y la comunicación propios de la cultura juvenil. Para muchos de ellos, la antigua dimensión moral de la escuela y sus valores, les parece simplemente pasada de moda. Así, la escuela, hoy más que nunca, se ve obligada a fomentar una práctica que posibilite una relación distinta con uno mismo, para poder conciliar la individualidad con la necesidad social y regresar así a pensar nuestro hacer, en lo individual y en lo colectivo, a fin de retomarlo, corregirlo o repararlo.<sup>3</sup>

De esta manera, basado en una excelente serie de investigaciones, la riqueza que nos ofrece este libro, con el enfoque que transcurre su desarrollo, alejado de posturas clásicas de la investigación social, desprendidas de la realidad, está orientada hacia la toma de decisiones para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje y lograr el cambio educativo que actualmente es impostergable.

En este marco, el trabajo de Gutiérrez y Barraza nos lleva a reflexionar y dialogar sobre la problemática que vive el alumno de secundaria y media superior en el desarrollo de su educación.

---

<sup>3</sup> Martuccelli, Danilo: (2009) Diversidad Cultural, Desigualdad Social y Estrategias de Políticas Educativas; Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Buenos Aires, p.66

Agradezco a los autores, la invitación a prologar y acompañarlos en este proceso de hacer pública esta importante investigación.

*Dr. Jesús Manuel Luna Espinoza*

## INTRODUCCIÓN

Una teoría educativa se configura por tres componentes indisolublemente vinculados: 1) el teleológico-axiológico (los fines educativos y sus valores subyacentes), 2) el ontológico (concepciones sobre los agentes y las principales instancias educativas), y 3) el mesológico (los medios para la enseñanza y el aprendizaje). Estos tres componentes, articulados de una manera lógica, permiten crear una teoría práctica, de orden prescriptivo y de amplio espectro que, con pretensiones universalistas, busca guiar ese proceso social al que se denomina educación.

En su construcción, cualquier teoría educativa se nutre de los conocimientos que aportan diferentes disciplinas científicas o filosóficas, p. ej. La dimensión teleológica-axiológica incorpora conocimientos generados por la Filosofía Educativa, la Política Educativa y la Sociología de la Educación, entre otras.

De las diferentes disciplinas que nutren una teoría educativa, la atención por el momento está puesta solamente en una de ellas: la Psicología; esta disciplina, en su vertiente educativa, escolar, instruccional, de aprendizaje o evolutiva, impacta, sobre todo, los componentes ontológico y mesológico de una teoría educativa: a) en el primer caso, ayuda a conocer las características de los agentes educativos, sobre todo, de los alumnos y los maestros, y b) en el segundo caso, ofrece elementos que permiten diseñar métodos, metodologías, estrategias, técnicas o procedimientos para lograr un aprendizaje significativo.

Desafortunadamente, no siempre se logra transitar del discurso explicativo, propio de la psicología como ciencia, al discurso prescriptivo, propio de la teoría educativa. Este problema se puede deber tanto a situaciones presentes en la disciplina científica de origen como a problemas propios de la teoría educativa que se intenta construir.

No es el interés de la presente introducción abordar toda la problemática y factores inherentes a esta situación, sino simplemente centrarse en uno: la ausencia de estudios descriptivos que permitan configurar un perfil del alumno sujeto de la educación.

Una explicación de esta situación puede ser la focalización de los investigadores cuantitativos en las relaciones causales de una variable, buscando con ello lograr un aporte definitivo para la construcción de teorías explicativas, bajo la égida del método hipotético deductivo; sin embargo, esta centración investigativa olvida que la construcción de un nuevo objeto de estudio debe pasar ineludiblemente por una etapa descriptiva que permita: a) la construcción conceptual de la variables, b) la construcción y validación de un instrumento que mida esa variables, y c) la identificación de un perfil descriptivo en la población participante.

A manera de ejemplo se puede afirmar que entre los campos de estudio que siguen esa línea de desarrollo se encuentra el engagement, mientras que entre los campos de estudio que no siguen esa línea de desarrollo se encuentra el estrés.

Bajo estos argumentos, los autores del presente libro sostienen la relevancia de desarrollar estudios descriptivos que, por un lado, realicen un aporte teórico y conceptual al campo de estudio de la variable que se investigue, mientras que, por otro lado, ofrezcan información pertinente, a la dimensión ontológica, que permita construir una teoría educativa de orden cognoscitivo.

Los estudios descriptivos que aquí se presentan se organizan en tres partes: variables relacionadas con el aprendizaje, variables relacionadas con la salud mental y variables relacionadas con la autorreferencialidad.

- En la primera parte se presentan los capítulos denominados “Estudio descriptivo en el uso de habilidades metacognitivas en estudiantes” y “Estrategias de codificación en estudiantes de educación secundaria y bachillerato”. Ambos capítulos escritos por la Dra. Dolores Gutiérrez Rico.
- En la segunda parte se presentan los capítulos denominados “El perfil descriptivo del Estrés de Examen de los alumnos de educación secundaria. Caso: Escuela Secundaria Técnica número 67 José Santos Valdez” y “Perfil descriptivo de la Indefensión Escolar aprendida en los alumnos de educación secundaria. Una primera aproximación”. Ambos capítulos escritos por el Dr. Arturo Barraza Macías.
- En la tercera parte se presentan los capítulos “El perfil de las Expectativas de Autoeficacia Académica en alumnos de educación secundaria. Caso Escuela Secundaria General No. 3” y “Perfil descriptivo del Autoconcepto adquirido en estudiantes de educación básica y nivel medio superior”. El

primero de ellos escrito por el Dr. Arturo Barraza Macías y el segundo por la Dra. Dolores Gutiérrez Rico.

Una mención especial merecen los grupos de cuarto semestre sección “A” y “C”, de la Licenciatura en Intervención Educativa, del semestre febrero – julio 2011, por su participación activa en la conformación de las bases de datos de cada estudio realizado.

# ESTUDIO DESCRIPTIVO EN EL USO DE HABILIDADES METACOGNITIVAS EN ESTUDIANTES DEL NIVEL DE SECUNDARIA Y MEDIO SUPERIOR

*Dolores Gutiérrez Rico*

## Resumen

Los objetivos de la presente investigación son: a) Conocer las estrategias metacognitivas más empleadas por los estudiantes del Colegio de Bachilleres “La Forestal” y los estudiantes de la Escuela Secundaria General No. 3 “Jaime Torres Bodet”, b) Identificar las estrategias metacognitivas menos empleadas por los estudiantes de Colegio de Bachilleres “La Forestal” y los estudiantes de la Escuela Secundaria General No. 3 “Jaime Torres Bodet”, c) Establecer el nivel de uso de las estrategias de las dimensiones: autoconocimiento y autorregulación por los estudiantes del Colegio de Bachilleres “La Forestal” y los estudiantes de la Escuela Secundaria General No. 3 “Jaime Torres Bodet”, y d) Determinar si el nivel educativo marca una diferencia significativa en el uso de las estrategias metacognitivas empleadas por los estudiantes de Colegio de Bachilleres “La Forestal” y los estudiantes de la Escuela Secundaria General No. 3 “Jaime Torres Bodet”. Para el logro de estos objetivos se desarrolló un estudio descriptivo, transeccional y no experimental. Los participantes de esta investigación fueron 352 estudiantes siendo 102 estudiantes del turno vespertino de la Escuela Secundaria General No. 3 “Jaime Torres Bodet”, y 250 estudiantes del Colegio de Bachilleres “La Forestal” turno vespertino, su selección se realizó mediante un muestreo no probabilístico. Para la recolección de la información se utilizó la técnica de la encuesta a través del cuestionario estructurado de O’Neil y Abedi (1996) que contiene 20 ítems en escala Likert que arrojó una confiabilidad de .93 (Alpha de Cronbach). El cuestionario consta de dos partes, la primera de ellas contiene datos de identificación del participante (género y nivel de estudios) y la segunda se conforma por 20 incisos los cuales corresponden a las dos dimensiones de la

metacognición: Autoconocimiento y Autorregulación. Sus principales resultados permiten afirmar que las habilidades metacognitivas más utilizadas son: A) Intentas descubrir las ideas principales o la información. B) Intentas comprender los objetivos de la actividad antes de ponerte a resolverla y C) Eres consciente de que técnica o estrategia usar y cuando usarla. Por otro lado las habilidades metacognitivas menos utilizadas por los alumnos son: A) Eres consciente de lo que piensas sobre la actividad o problema. B) Identificas y corriges tus errores. Y C) Te aseguras de haber entendido lo que hay que hacer, y cómo hacerlo.

**Palabras claves.** Habilidades metacognitivas, autoconocimiento, autorregulación, estudiantes.

## Introducción

El concepto de metacognición fue acuñado por Flavell (1993) quien empezó a hacer uso de este término aplicándolo inicialmente a la metamemoria y la definió como metacognición, para actualizar el clásico concepto que estudiaron Piaget y Vigotsky de 'conciencia reflexiva'. La metacognición, de acuerdo con este autor, significa el conocimiento de uno mismo, concerniente a los propios procesos y productos cognitivos y todo lo relacionado con ellos. Sin lugar a dudas, hablar de metacognición es centrar la atención en los procesos conscientes del aprendiz.

Actualmente y dentro de los cambios que se han originado a partir de las reformas integrales, se ha buscado que el estudiante aprenda a aprender de una manera reflexiva, auto regulando sus formas de aprendizaje y entendimiento de los contenidos curriculares a los cuales se enfrenta.



Es común escuchar en los aprendices “no sé cómo aprender este tema”, ¿por qué a tal compañero no se le dificulta aprender?, ¿qué debo hacer para aprender mejor?, ¿por qué se me olvida rápidamente lo que aprendí?, estas interrogantes son tenor en los estudiantes, encontrando desmotivación y ansiedad en algo que es tan importante, como lo es el aprender cosas nuevas.

En los estudiantes de educación básica y media superior se busca que desarrollen habilidades adecuadas para implementarlas en su vida cotidiana, y así, desarrollarse eficazmente en su entorno escolar. Sin embargo sigue quedando la inquietud de por qué existe tanta dificultad, cuando los programas curriculares están diseñados para facilitar el aprendizaje.

Las nuevas generaciones se enfrentan a mayores retos de aprendizaje, como el dominar los contenidos de asignaturas como las matemáticas, y las ciencias para entender el mundo actual y dominar a su vez las nuevas tecnologías, en sí, para dominarse a sí mismo, para controlar y auto regular sus emociones; aprender otros idiomas.

La psicología educativa, ha reavivado, por su gran potencial práctico para la escuela moderna, en un entorno globalizador, un antiguo tema de investigación sobre la inteligencia, que en estos tiempos modernos se le conoce como metacognición; y hace referencia al empleo y aplicación de estrategias de planificación, supervisión y evaluación aplicables a cualquier tarea cognitiva.

El sujeto es un ser cognoscente, que tiene la capacidad de manipular sus procesos mentales como: atención, percepción, memoria, lenguaje, etc., mediante el uso de estrategias cognitivas. Es un hecho que la mayoría de los seres

humanos no evalúa lo que sabe ni sus potencialidades, si no son enseñados a interrogarse sistemáticamente a sí mismos.

En el siguiente apartado, se esboza un acercamiento teórico de esta temática, y que da sustento a la intención del presente estudio.

### *Marco Teórico*

La metacognición hace referencia al conocimiento que tienen las personas sobre sus propios procesos de pensamiento.

Desde que el término se acuñó en los años 70, la metacognición se ha visto como un componente esencial del aprendizaje diestro, porque permite a los estudiantes controlar otras habilidades cognitivas. De alguna manera, la metacognición es como el control de la misión del sistema cognitivo. Capacita a los estudiantes para coordinar el uso del conocimiento extensivo y de muchas estrategias distintas, para conseguir el logro de los objetivos de aprendizaje, al igual que el control de una misión real coordina la cantidad de funciones necesarias para que el vuelo espacial sea un éxito.

Una de las descripciones más claras de la metacognición es la de Ann Bown. Según esta autora (1980, 1987; en Bruning, Schraw y Norby y Ronning; 2004) la metacognición incluye dos dimensiones relacionadas: conocimiento de la cognición y regulación de la cognición; el primero hace referencia a lo que conocemos sobre cognición; el segundo refiere a cómo regulamos la cognición.

El conocimiento de la cognición, normalmente, se cree que incluye tres componentes (Brown; Jacobs y Paris, 1987; en Bruning, Schraw y Norby y Ronning, 2004). El primero implica el conocimiento declarativo, sobre nosotros mismos como aprendices y sobre qué factores influyen en nuestro rendimiento.

El segundo componente es el procedural de las estrategias cognitivas. Mientras que el tercer componente es el conocimiento condicional, quiere decir, saber cuándo y cómo utilizar una estrategia, ya que no siempre podemos utilizar un resumen, o mapa conceptual. Según sea la necesidad, se aplicará la estrategia. En este sentido, es menester del docente ayudar al aprendiz a utilizar estos componentes, para que así no exista dificultad alguna en su proceso de aprendizaje.

Algunos estudiosos del tema han referido que los estudiantes establecen y desarrollan estos componentes muy tarde, por ello encontramos estudios en universitarios que muestran debilidad y desconocimiento de los mismos, como lo reportan en su estudio Ceniceros y Gutiérrez (2009), en donde confirman que estudiantes de educación superior no son conscientes de su forma de aprender, por lo tanto no existe uso adecuado de estrategias.

La habilidad metacognitiva se basa en un procedimiento de analizar sus experiencias pasadas, a fin de seleccionar su estrategia o método de solución de la tarea mientras se enfrenta con ella.

Vigotsky afirmaba: “quien se plantea preguntas tiene ya la mitad de las respuestas a su alcance”. Es decir, aquel que reflexiona y descubre qué es lo que

sabe y qué es lo que no, tiene mayores posibilidades de seguir avanzando en el aprendizaje.

La estrategia metacognitiva se puede generar a partir de las capacidades específicas clasificadas en el diseño curricular de la educación básica, en este caso en el nivel de secundaria, así como en el diseño curricular de la educación media superior.

Al hablar de capacidad específica se hace referencia a una operación mental que debe estar unida a un contenido para hacer posible su desarrollo como producto (Flores, 2004). Por lo que los programas requieren ser explícitos, para el mejor desenlace de los aprendizajes.

Es necesario reafirmar que la metacognición no es un concepto que venga a complicar la vida del estudiante, por el contrario, es una necesidad imperiosa de hacer uso de ella y aplicarla a la vida diaria, ya que es como un acto de introspección, pues por medio de este, nos autoinformamos de nuestros procesos mentales y así, organizamos de manera más efectiva nuestras representaciones mentales o conocimiento, es menester recordar que de acuerdo a Vigotsky “la conciencia es el encuentro social consigo mismo” en Pozo; 1996.

Finalmente es importante mencionar que los conocimientos, son la base exacta, para alcanzar un aprendizaje redituable y significativo, ya que son representaciones mentales de hechos y relaciones de la realidad que son almacenados en los diferentes sistemas de memoria, como lo refiere Chaves; 2006.

Estas representaciones requieren de encontrarse significaciones para que puedan ser descontextualizadas. Según Bruner (1988), los seres humanos cuentan con tres sistemas diferentes de conocimiento, parcialmente traducibles entre sí cuando tratamos de representar la realidad, una forma de representación es la enactiva, porque son programas de respuestas motoras, algunas cosas las conocemos porque sabemos cómo hacerlas. Por ejemplo, los planes motores para escribir, hablar, caminar, etc.

Esta forma de representación es la base de los conocimientos procedimentales o estratégicos: saber cómo hacer algo. Bruner llama a esta forma de representación icónica o imaginaria. Es la capacidad de representarse el mundo mediante esquemas espaciales, esquemas temporales y percepciones cualitativamente transformadas que llamamos “imaginación”, “fantasía”. El sistema icónico es muy importante para la formación de la representación simbólica y el pensamiento creativo.

El procedimiento de simbolización de primer orden es el lenguaje humano. Un objeto se representa simbólicamente cuando se prescinde de la abundancia de criterios particulares y se escogen pocos criterios que lo simbolizan.

Cuando se llega a dar todos estos pasos de representaciones se está en condiciones para llegar al mundo de los conceptos, estos permiten acceder al razonamiento abstracto mediante el uso simbólico del lenguaje hablado y escrito.

Con lo anterior, se da el sostenimiento para dar cuenta del interés existente por ver cómo procesan la información los estudiantes, pero sobre todo qué

estrategias están utilizando para aprender mejor. Sin duda tarea complicada, pero cotidiana en la vida de todo aprendiz.

## Revisión de la Literatura

De acuerdo a la revisión de literatura realizada, el campo de investigación en lo referente a metacognición, se ha visto prolífico en mayor medida en el campo de la educación superior, que en los de educación básica y media superior: Esto permite justificar el presente estudio, ya que el interés se centra en dar cuenta de lo existente en cuanto al estudio de habilidades metacognitivas en estudiantes adolescentes, y aportar más información en tal sentido.

En estudios encontrados con estudiantes universitarios se encuentran los de Correa, Castroy Lira (2003), Maturano, Soliveres y Macías (2002), Rocha, Cajaraville y Labraña (2003); Herrera, Ramírez y Ramírez (2005); Gutiérrez (2007); Ceniceros y Gutiérrez (2009); Vázquez, Mézquita, Rojas (2011); Estrada, Ramos y Piña (2010); son algunos de los estudios que centran el interés en la indagación del uso de estrategias metacognitivas, tanto a nivel de frecuencia en cuanto a su aplicación, como de evaluación.

Los resultados, a nivel general, muestran gran dificultad para desarrollarlas en los estudiantes. Esto refiere que existe una debilidad de formación en cuanto a estas herramientas, ya que si no han sido formados como estudiantes estratégicos, difícilmente en educación superior podrán desarrollarlas, a menos

que sean conscientes de su utilidad y beneficio y desarrollen estrategias de afrontamiento para iniciar su aplicación.

Por otro lado el contexto es sin duda un elemento sustancial para propiciar la enseñanza de las mismas, esto por supuesto, de parte de los docentes, quienes a su vez, requieren de iniciar la aplicación de estas estrategias, para estar en la disposición de enseñarlas.

Pocos estudios fueron localizados en lo referente a niveles como educación secundaria y media superior, algunos de ellos son: el de Sánchez y Maldonado (2008) quienes en su estudio comprensión de lectura y metacognición en jóvenes, una Herramienta para el éxito en la comprensión de lectura; estudio descriptivo exploratorio en niños de once a trece años de edad que cursan primero de bachillerato, pertenecientes al Colegio Gimnasio los Robles de Bogotá.

En el estudio desarrollan un entrenamiento metacognitivo a través de textos de lectura, realizan la escala de comprensión lectora para ubicar los niveles de comprensión; reportando que existe dificultad en la comprensión posterior al entrenamiento metacognitivo; se encontraron con un avance significativo, ya que el entrenamiento metacognitivo como enseñanza estratégica y explícita le permite al estudiante seleccionar, organizar, adquirir e integrar su propio conocimiento, logrando ser un sujeto exitoso en el proceso de comprensión de lectura y por ende alcanzando los objetivos planteados al inicio de la tarea.

Peronard, Crespo y Guerrero (2001) realizaron un estudio el cual se interesó por la evaluación del conocimiento metacognitivo de textos escritos, es decir la metacompreensión, a través de un cuestionario de selección múltiple, con

seis alternativas de respuesta, las cuales estaban graduadas según su acercamiento a un conocimiento experto sobre estrategias, el texto y acerca de la tarea. La muestra fue de 1.194 niños, con edades de 12 y 14 años, entre 6º y 8º grado de educación básica (secundaria), en nueve establecimientos educativos diferenciados por dependencia administrativa (municipalizados, particulares, subvencionados y particulares pagados). El análisis general de los resultados fue el siguiente: primero, el conocimiento metacomprendido aumenta con el grado de desarrollo cognitivo del sujeto asociado a la edad, sin embargo no siempre resulta así. Segundo, respecto al variable sexo, a nivel global de toda la muestra, el puntaje total promedio de las alumnas resultó ser significativamente mayor que el de los alumnos. Finalmente, no se evidenciaron diferencias significativas entre los colegios particulares y los municipalizados.

Otro de estudio de Peronard y Velásquez (2003) ejecutaron un estudio, sobre las tendencias evolutivas del conocimiento metacognitivo asociado a la lectura en alumnos chilenos de 6 y 8 grado de educación básica y 2 y 4 de educación media. La investigación evaluó la metacompreensión de los sujetos mediante un instrumento de niveles representacionales (E1-E2) del desarrollo cognitivo del infante, basado en la teoría cognitiva de Vigotsky y el planteamiento Preestablecido de Karmillooff-Smith, el cual contemplo 4 variables traducidas en estrategias de: 1. planificación. 2. evaluación 3. De lectura 4. Remédiales.

Dicho instrumento, definido como un instrumento de auto aplicación, fue desarrollado por 280 alumnos de 27 establecimientos municipalizados y particulares. De acuerdo con los resultados tanto cualitativos como cuantitativos



es evidente la relación directamente proporcional que existe entre el nivel escolar del estudiante y su desempeño en cada una de las tareas de metacomprensión, aunque los autores consideran que el incremento es poco significativo ya que oscila entre el 4,5% y el 6,7% de aumento, concluyendo entonces que “el conocimiento que los alumnos tienen acerca de estos aspectos de la lectura al salir del 4 año de educación media, sigue siendo muy poco”.

Estos estudios reflejan el interés por conocer el proceso metacognitivo del estudiante adolescente; y a su vez existe un sentido innovador por propiciar estrategias para que los estudiantes adquieran las bases estratégicas para su vida como aprendices.

## Objetivos

Conocer las estrategias metacognitivas más empleadas por los estudiantes del Colegio de Bachilleres “La Forestal” y los estudiantes de la Escuela Secundaria General No. 3 “Jaime Torres Bodet”.

Identificar las estrategias metacognitivas menos empleadas por los estudiantes de Colegio de Bachilleres “La Forestal” y los estudiantes de la Escuela Secundaria General No. 3 “Jaime Torres Bodet”.

Establecer el nivel de uso de las estrategias de las dimensiones: autoconocimiento y autorregulación por los estudiantes del Colegio de Bachilleres

“La Forestal” y los estudiantes de la Escuela Secundaria General No. 3 “Jaime Torres Bodet”.

Determinar si el nivel educativo marca una diferencia significativa en el uso de las estrategias metacognitivas empleadas por los estudiantes de Colegio de Bachilleres “La Forestal” y los estudiantes de la Escuela Secundaria General No. 3 “Jaime Torres Bodet”.

### Método

El tipo de estudio que se desarrolló puede ser caracterizado como descriptivo, no experimental y estudio de casos.

- Los participantes de esta investigación fueron 352 estudiantes siendo 102 estudiantes del turno vespertino de la Escuela Secundaria General número 3 “Jaime Torres Bodet”, y 250 estudiantes del Colegio de Bachilleres “La Forestal” turno vespertino, su selección se realizó mediante un muestreo no probabilístico.
- La distribución de los alumnos encuestados, según las variables sociodemográficas estudiadas, fue la siguiente:
  - El 40.9% de los estudiantes encuestados pertenecen al género femenino, mientras que el 59.1% pertenecen al género masculino.
  - El 29% de los estudiantes encuestados cursan el nivel de secundaria, mientras que el 71% cursan bachillerato.

Para la recolección de la información se utilizó la técnica de la encuesta a través del cuestionario estructurado de O'Neil y Abedi (1996) que contiene 20 ítems en escala Likert que arrojó una confiabilidad de .93 (Alpha de Cronbach).

El cuestionario consta de dos partes, la primera de ellas contiene datos de identificación del participante (género y nivel de estudios) y la segunda se conforma por 20 incisos los cuales corresponden a las dos dimensiones de la metacognición: Autoconocimiento y Autorregulación; su distribución es la siguiente:

#### Dimensión Autoconocimiento.

- Eres consciente de lo que piensas sobre la actividad o problema
- Eres consciente de qué técnica o estrategia de pensamiento usar y cuándo usarla.
- Te preguntas cómo se relaciona la información importante de la actividad con lo que ya sabes.
- Intentas concretar qué se te pide en la tarea
- Reflexionas sobre el significado de lo que se te pide en la actividad antes de empezar a responderla.
- Te aseguras de haber entendido lo que hay que hacer, y cómo hacerlo
- Haces un seguimiento de tus progresos y, si es necesario, cambias las técnicas y estrategias

- Utilizas múltiples técnicas de pensamiento o estrategias para resolver la actividad o la tarea
- Eres consciente de tu esfuerzo por intentar comprender la actividad antes de empezar a resolverla.
- Seleccionas y organizas la información relevante para la resolución de la tarea o actividad.

#### Dimensión Autorregulación y Control de Tarea.

- Compruebas tu trabajo mientras lo estás haciendo.
- Intentas descubrir las ideas principales o la información relevante de dicha tarea o actividad.
- Intentas comprender los objetivos de la actividad antes de ponerte a resolverla.
- Identificas y corriges tus errores.
- Eres consciente de la necesidad de planificar el curso de tu acción
- Una vez finalizada la actividad eres capaz de reconocer lo que dejaste sin realizar.
- Eres consciente de los procesos de pensamiento que utilizas (de cómo y en qué estás pensando)
- Antes de empezar a realizar la actividad, decides primero, cómo abordarla

- Compruebas tu precisión a medida que avanzas en la realización de la actividad.
- Te esfuerzas por comprender la información clave de la actividad antes de intentar resolverla.

## Resultados

Los resultados obtenidos a partir de la aplicación de cuestionarios se agrupan en tres rubros, el primero refiere el análisis descriptivo de las habilidades metacognitivas que utilizan los estudiantes, el segundo rubro plasma las medias comparativas entre la dimensión de autoconocimiento y la dimensión de autorregulación; finalmente se presenta el nivel de significación de la relación entre la variable nivel educativo y habilidades metacognitivas.

En el análisis de datos, de acuerdo a las medias aritméticas, se obtuvo que las habilidades metacognitivas más utilizadas son: a) Intentas descubrir las ideas principales o la información. b) Intentas comprender los objetivos de la actividad antes de ponerte a resolverla. c) Eres consciente de que técnica o estrategia usar y cuando usarla. d) Intentas concretar que se te pide en la tarea. e) Eres consciente de la necesidad de planificar el curso de tu acción. f) Haces un seguimiento de tus progresos y, si es necesario cambias tus técnicas y estrategias. g) Utilizas múltiples técnicas de pensamiento o estrategias para resolver la actividad o la tarea (tabla 1).

Tabla 1.

*Datos descriptivos de los ítems que conforman el instrumento*

Ítems	Media	Desviación
Eres consciente de lo que piensas sobre la actividad o problema	2.00	.898
Compruebas tu trabajo mientras lo estás haciendo	2.19	.887
Intentas descubrir las ideas principales o la información	<b>2.35</b>	.865
Intentas comprender los objetivos de la actividad antes de ponerte a resolverla	<b>2.27</b>	.877
Eres consciente de que técnica o estrategia usar y cuando usarla	<b>2.23</b>	.900
Identificas y corriges tus errores	2.10	.943
Te preguntas como se relaciona la información importante de la actividad con lo que ya sabes	2.19	.879
Intentas concretar que se te pide en la tarea	<b>2.23</b>	.898
Eres consciente de la necesidad de planificar el curso de tu acción	<b>2.26</b>	.873
Una vez finalizada la actividad. Eres capaz de reconocer lo que dejaste sin realizar	2.18	.972
Reflexiona sobre el significado de lo que se te pide en la actividad antes de empezar a responderla	2.20	.946
Te aseguras de haber entendido lo que hay que hacer, y como hacerlo	2.13	.951
Eres consciente de los procesos de pensamiento que utilizas (de cómo y en que estás pensando)	2.11	.924
Haces un seguimiento de tus progresos y, si es necesario cambias tus técnicas y estrategias	<b>2.27</b>	.920
Utilizas múltiples técnicas de pensamiento o estrategias para resolver la actividad o la tarea	<b>2.25</b>	.875
Antes de empezar realizar la actividad, decides primero como abordarla	2.21	.975
Eres consciente de tu esfuerzo por intentar comprender la actividad antes de empezar a resolverla	2.14	.929
Seleccionar y organizas la información relevante para la resolución de la actividad o tarea	2.15	.969

Nota: las medias más altas (cuarto cuartil:  $p > 2.24$ ) están señaladas con negritas y las más bajas (primer cuartil:  $p < 2.14$ ) con cursivas.

Por otro lado, las habilidades metacognitivas menos conscientes por los alumnos son: a) Eres consciente de lo que piensas sobre la actividad o problema. b) Identificas y corriges tus errores. c) Te aseguras de haber entendido lo que hay que hacer, y cómo hacerlo. d) Eres consciente de los procesos de pensamiento

que utilizas (de cómo y en que estás pensando). e) Eres consciente de tu esfuerzo por intentar comprender la actividad antes de empezar a resolverla (tabla 1).

Se puede observar que los estudiantes, son conscientes en utilizar estrategias que les permiten tener un autoconocimiento y regulación de sus actos de aprendizaje, de acuerdo al estudio de Peronard y Velásquez (2003), los estudiantes que terminan educación básica, salen con niveles metacognitivos bajos, lo que en el presente estudio se percibe por el hecho de que los estudiantes utilizan estrategias que les permiten comprender sus aprendizajes; sin embargo, sería interesante realizar observaciones y actividades prácticas para comparar los resultados que se obtienen de las respuestas dadas por los estudiantes.

De acuerdo a las dimensiones de autorregulación que se refiere a todas aquellas actividades relacionadas con el control ejecutivo cuando es referente a una tarea cognitiva, como son las tareas de planeación, predicción, monitoreo, revisión continua, evaluación, entre otras. Y a la dimensión de autoconocimiento que incluye conocimiento sobre sí mismo, sobre la tarea y sobre las estrategias. Se llevó a cabo un análisis para detectar cuál de las dos dimensiones es la que obtiene mayor nivel de uso en el estudiante de educación secundaria y preparatoria, dando los siguientes resultados: La dimensión de autoconocimiento obtuvo una media aritmética de 2.17, mientras que la dimensión de autorregulación se elevó a 2.21, con ello se plantea que los estudiantes tienen mayor control en sus actividades de aprendizaje, monitoreando lo que requieren o no, en sí realizando una planeación y supervisando lo que van aprendiendo.

Es importante mencionar que al abordar sus dos principales sentidos como son: la conciencia del propio conocimiento y sus procesos, y el control o regulación que sobre éstos se ejerce, existe una referencia explícita al conocimiento que los sujetos tienen de la cantidad y calidad de sus conocimientos y sus procesos cognitivos, y, además, del control que ejercen sobre los mismos.

En general, se encuentran investigaciones que enfatizan uno u otro aspecto, aquellos que destacan la importancia del conocimiento que los sujetos tienen de su propio funcionamiento cognitivo y aquellos que se centran en el papel regulador del conocimiento, analizando sus efectos sobre la conducta cognitiva. Ambas representan líneas de investigación que responden a planteamientos teóricos y metodológicos que son distintos. Ya que se consideraría que si no eres consciente de lo que aprendes, entonces no puedes regular y controlar lo que estas aprendiendo; sin embargo, se detecta que los estudiantes tratan de hacer un esfuerzo que subyace en buscar los medios para aprender; aunque paradójicamente no sean conscientes de ello.

El análisis correlacional se realizó a través del estadístico T de Student para relacionar la variable situacional nivel educativo y la variable habilidades metacognitiva. Como se puede observar en todos los casos el nivel de significación fue de .00 por lo que se puede afirmar que el nivel educativo que se cursa sí marca una diferencia significativa con relación al uso de las diferentes habilidades metacognitivas utilizadas. De acuerdo a estos resultados, se puede afirmar que los estudiantes de secundaria presentan un mayor uso de habilidades metacognitivas.



Tabla 2.

*Nivel de significación de la t de Student*

Ítems	Sig.
Eres consciente de lo que piensas sobre la actividad o problema	.00
Compruebas tu trabajo mientras lo estás haciendo	.00
Intentas descubrir las ideas principales o la información	.00
Intentas comprender los objetivos de la actividad antes de ponerte a resolverla	.00
Eres consciente de que técnica o estrategia usar y cuando usarla	.00
Identificas y corriges tus errores	.00
Te preguntas como se relaciona la información importante de la actividad con lo que ya sabes	.00
Intentas concretar que se te pide en la tarea	.00
Eres consciente de la necesidad de planificar el curso de tu acción	.00
Una vez finalizada la actividad. Eres capaz de reconocer lo que dejaste sin realizar	.00
Reflexiona sobre el significado de lo que se te pide en la actividad antes de empezar a responderla	.00
Te aseguras de haber entendido lo que hay que hacer, y cómo hacerlo	.00
Eres consciente de los procesos de pensamiento que utilizas (de cómo y en que estás pensando)	.00
Haces un seguimiento de tus progresos y, si es necesario cambias tus técnicas y estrategias	.00
Utilizas múltiples técnicas de pensamiento o estrategias para resolver la actividad o la tarea	.00
Antes de empezar realizar la actividad, decides primero como abordarla	.00
Eres consciente de tu esfuerzo por intentar comprender la actividad antes de empezar a resolverla	.00
Seleccionar y organizas la información relevante para la resolución de la actividad o tarea	.00

Nota: la regla de decisión fue  $p < .05$

## Comentarios

Estudios anteriores respecto al campo de las habilidades metacognitivas han reportado la necesidad de propiciar que el estudiante sea consciente de su forma de aprender mediante el conocimiento y regulación de su propio proceso de aprendizaje.

La presente investigación reporta, de acuerdo a los objetivos planteados, que los estudiantes del nivel de secundaria y de preparatoria, presentan mayor tendencia a la dimensión de autorregulación, donde tratan de monitorear sus técnicas y recursos de aprendizaje; sin embargo, en la dimensión de autoconocimiento presentan menor tendencia, esto refleja el no ser consciente de su forma de aprender, de procesar la información que reciben por diferentes vías.

Las habilidades metacognitivas que marcaron diferencia entre los estudiantes de secundaria y preparatoria fueron cinco: Eres consciente de que técnica o estrategia usar y cuando usarla. Te preguntas como se relaciona la información importante de la actividad con lo que ya sabes. Eres consciente de la necesidad de planificar el curso de tu acción. Utilizas múltiples técnicas de pensamiento o estrategias para resolver la actividad o la tarea. Selecciono y organizo la información relevante para la resolución de la actividad o tarea. Siendo los estudiantes de secundaria quienes obtienen la media más alta de uso.

Al establecer la diferencia significativa en el uso de habilidades metacognitivas, los estudiantes del nivel de secundaria, presentaron una mayor tendencia en cuanto al uso de estas habilidades. Una hipótesis de este hallazgo, pudiera ser que la reforma integral de educación básica ha propiciado un cambio en la metodología y estilos de docencia por parte de los profesores, lo que ha permitido que los estudiantes desarrollen más estrategias de autoconocimiento y autorregulación. Claro está, esta hipótesis se plantea con la reserva de que estudios futuros pudieran llevarla a comprobación.

Este estudio descriptivo propicia seguir indagando mediante otras variables el campo temático de la cognición.

## Referencias

- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Bruning, R. H; Scharaw, Gregory, G. J; Norby, N. M y Rooning, R. R (2004) *Psicología cognitiva y de la Instrucción*. España: Pearson.
- Ceniceros, C. D y Gutiérrez, R. D (2009). Habilidades metacognitivas en los estudiantes de la Universidad Pedagógica de Durango. *Revista Psicogente*. 12(10). En [portal.unisimonbolivar.edu.co:82/rdigital/psicogente/index.../156](http://portal.unisimonbolivar.edu.co:82/rdigital/psicogente/index.../156).
- Correa, M. E.; Castro R. F. & Lira R. H. (2003). Estudio descriptivo de las estrategias cognitivas y metacognitivas de los alumnos y alumnas de primer año de Pedagogía en Enseñanza Media de la Universidad del Bío-Bío. *Revista Iberoamericana de Educación*. 6(3).
- Chávez, Z. J (2006) *Guía para el desarrollo de los procesos metacognitivos*. Ministerio de Educación República del Perú.
- Estrada, C. R; Ramos, D. F y Piña, O. F (2010) *Evaluación de estrategias de aprendizaje y autorregulación en estudiantes universitarios*. Memoria Electrónica. Primer Congreso Latinoamericano de Ciencias de la Educación. Mexicali, B. C.
- Flavell, J. (1993). *El desarrollo cognitivo*. Madrid. Visor.

- Flores, E. (2004). *Guía de evaluación del aprendizaje*. Lima. Ministerio de Educación.
- Gutiérrez. D. (2007). *Las estrategias cognitivas y metacognitivas que utilizan los estudiantes de posgrado para la elaboración de su trabajo de grado*, Tesis Doctoral del Instituto Universitario Anglo Español, Durango.
- Herrera, Ramírez & Ramírez (2005). Tratamiento de la cognición-metacognición en un contexto educativo pluricultural. *Revista Iberoamericana de Educación*. 13(3). En <http://www.rieoei.org/investigacion22.htm>. Buscado el 22 de diciembre 2011.
- Maturano, Soliveres & Macías (2002). *Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de ciencias*. 10-04-05. en <http://www.bib.uab.es>. Buscado el 13 de diciembre, 2011.
- O'Neil, H. F. & Abedi, J. (1996). Reliability and validity of a state metacognitive inventory: Potential for alternative assessment. *The Journal of Educational Research*.
- Peronard, M. y Velasquez, M. (2003). Desarrollo del conocimiento metacomprendido. En *Rev. Signos* Vol. 36 N° 53, 89-101., 89 (4), 234–245
- Peronard, M; Crespo, N; y Guerrero, I. (2001). El conocimiento metacomprendido en escolares chilenos de Educación Básica. *Rev. Signos*, 34(49-50), 149-164.
- Pozo, J. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.
- Rocha, G., T.; Cajaraville, J. A. & Labraña, A. (2003). *Algunos Matices de Estrategias Cognitivas Metacognitivas durante resolución de Problemas con*

*estudiantes de E.S.O.* en <http://www.dialnet.unirioja.es>. Buscado el 23 de enero, 2012.

Sánchez, A. C y Maldonado, C. M (2008) *Comprensión de lectura y metacognición en jóvenes, una herramienta para el éxito en la comprensión de lectura.* En. <http://repository.urosario.edu.co/handle/10336/1231>. Buscado el 13 de enero 2012.

Vázquez, J. H; Mézquita, H y Rojas, C. C (2011) *Habilidades metacognitivas en estudiantes de una universidad pública y una privada.* En [http://dgsa.uaeh.edu.mx/revista/psicologia/article.php3?id\\_article=139](http://dgsa.uaeh.edu.mx/revista/psicologia/article.php3?id_article=139).

Buscado el 12 de enero 2012

# ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BACHILLERATO

*Dolores Gutiérrez Rico*

## Resumen

Los objetivos de la presente investigación son: a) Describir las estrategias de codificación que utilizan los estudiantes de la Escuela Secundaria Técnica # 67 “José Santos Valdés”, y de la Escuela Preparatoria Diurna de la Universidad Juárez del Estado de Durango. b) Identificar las estrategias de elaboración y organización de los estudiantes de la Escuela Secundaria Técnica # 67 “José Santos Valdés”, y de la Escuela Preparatoria Diurna de la Universidad Juárez del Estado de Durango y c) Establecer si la variable nivel educativo marca una diferencia significativa en cuanto al uso de estrategias de codificación. Para el logro de estos objetivos se desarrolló un estudio descriptivo, transeccional, no experimental y basado en un estudio de casos. Para la recolección de datos se aplicó el inventario ACRA a 415 alumnos; 289 alumnos de la Escuela Preparatoria Diurna de la Universidad Juárez del Estado de Durango y 126 de la Escuela Secundaria Técnica #67 “José Santos Valdés”. Sus principales resultados son que los alumnos encuestados utilizan más las estrategias de elaboración que les permite enlazar mediante preguntas y acercamientos a su realidad para poder entender lo que aprenden. Mientras que presentan poco uso y conocimiento en estrategias de organización; siendo las de menor aplicación: Establezco similitudes elaborando metáforas con las cuestiones que estoy aprendiendo (v, gr.” los riñones funcionan como un filtro”). Cuando estudio hago dibujos, figuras, gráficos o viñetas para representar las relaciones entre ideas fundamentadas. Antes de la primera lectura, me planteo pregunta cuyas respuestas espero encontrar en el material que voy a estudiar. Hago esquemas o cuadros sinópticos de lo que estudio.

**Palabras clave:** estrategias de codificación, organización, elaboración, estudiantes.

---

## Introducción

En los procesos de enseñanza-aprendizaje, algunas de las situaciones que más preocupan en el sistema educativo son la deserción escolar, el bajo aprovechamiento y, por consecuencia, los resultados lamentables en los sistemas de evaluación donde se pone en evidencia la debilidad de aprendizaje en cuanto a conocimientos de los estudiantes.

Lo anterior ha sido tema de debate en diversos congresos, mostrando evidencias explicativas, descriptivas etc., de los porqué es que los estudiantes presentan serias dificultades en el abordaje de los conocimientos. La forma de conocer, o la única forma de conocer el nivel de aprendizaje ha sido el examen estandarizado, el cual reporta después de previo análisis esos resultados.

Los resultados observados para México, desde 1997 a la fecha, en evaluaciones internacionales tales como la de PISA, TIMSS y SERCE LLECE, ubican a los alumnos de educación básica, con retraso considerable en dominios curriculares, tales como las matemáticas, el español y las ciencias (INEE, 2006; Backhoff y LLECE 2006; citados por Caso, Espinoza, Contreras, Rodríguez y Urias, 2010)

Los mismos autores mencionan que estos resultados se suman a los registrados de 2006 a la fecha en la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), que destacan que 3 de cada 10 estudiantes de tercero de secundaria, y 5 de cada 10, se ubican en el nivel insuficiente en los conocimientos de español y matemáticas, respectivamente.

Lo anterior permite como preámbulo para el presente estudio, destacar que las necesidades de aprender en los estudiantes en las asignaturas básicas es un aspecto de suma importancia, lo que conduce a reflexionar en lo siguiente: ¿Qué pasa con los estudiantes?, ¿qué pasa con los docentes en cuanto a su enseñanza?, pero también se puede reflexionar acerca de ¿si lo elemental en este aspecto son los cambios drásticos de las reformas, de esos nuevos modelos educativos?, se pueden seguir enunciando interrogantes, sin embargo, lo importante es destacar que lejos de hacer un estudio contextual acerca de ¿cómo la persona procesa la información, que estrategias son las que utiliza para aprender de mejor forma, realmente atiende lo que lee, escucha, observa?, es preciso entender también ¿cómo organiza esa información?

Es precisamente lo que lleva a realizar este estudio, acercarnos en un nivel descriptivo hacia los estudiantes de educación básica y media superior, para detectar qué hacen para elaborar y codificar la información que reciben.

El cambio de una Reforma Integral tanto en educación básica como medio superior, y llevarla hacia el logro de competencias en los estudiantes, invita a desarrollar habilidades tales que les permita, gestionar conocimiento, resolver problemas, tener mejor comunicación, etc.; pero si no se tienen las habilidades cognitivas necesarias para acercarnos a ello, lógico es que se dificultará, y seguiremos viendo resultados lamentables en los procesos de evaluación.

Algunas tendencias teóricas se han centrado en el estudio estructural del individuo, en su autonomía de aprendizaje; en el caso de Ausubel, (1990), Gagne (1987), Bruner (1984), entre otros, se centran el procesamiento de la información,



en cómo es que asimila, organiza y recupera el individuo la información. Cuando el sujeto se siente motivado en su aprendizaje y asume una actitud de disposición, se encuentra en el mejor momento para aprender, y sí a eso le sumamos el hecho de recurrir a estrategias adecuadas, entonces el resultado será una codificación adecuada de la información. Piaget (2001) refiere que una estructura es la organización del conocimiento, una base que permite que el estudiante acomode el conocimiento y este lo vaya adaptando a su necesidad de aprendizaje. En el mismo sentido Ausubel (1990), refiere que la estructura no es estática, ya que el conocimiento fluye de tal manera, que es inalcanzable. Otro autor es Feurestein (1993), quien refleja que la estructura es modificable, ya que el individuo modifica el entorno, el entorno al individuo, y el individuo a sí mismo.

Por lo anterior, se han desarrollado diversas investigaciones que tratan de identificar las estrategias a las cuales recurre una persona para aprender mejor. El acercamiento teórico que conlleva esta investigación se centra en la psicología cognitiva.

### **Enfoque Teórico**

La psicología cognitiva se ha centrado en dar una explicación de cómo utiliza los procesos mentales la persona; sustentando que un sujeto es un ser activo mentalmente, un procesador que va de lo simple a lo complejo y que funciona activamente a nivel cerebral. ¿A qué se hace referencia con ello? al hecho de que nuestro sistema nervioso presenta dos sistemas funcionales: la atencional y la ejecutiva; la primera rescata la información, a partir de los sensores, de esos

estímulos que llegan y la segunda se encarga de evaluar, planear y supervisar la información hasta llevarla a niveles de control y de respuesta.

Es importante mencionar que las estrategias constituyen formas con las que el sujeto cuenta para controlar los procesos de aprendizaje. Según Dansereau (1985), de la técnica que se empleó depende el tipo de aprendizaje que se produzca, ya sea de forma memorística o significativa. Sin embargo, ambos tipos representan un continuo, de acuerdo con la teoría de Ausubel en la cual la memorización o repetición se incorpora en las primeras fases del aprendizaje significativo.

Esto lleva a identificar que como sujetos aprendices requerimos de realizar un procesamiento adecuado para posteriormente construir conocimiento, esto es, el tránsito de la información al conocimiento. A diferencia de las propuestas de los enfoques asociacionistas, los resultados del aprendizaje no dependen de elementos externos presentes en el ambiente, sino del tipo de la información que recibimos o que se nos presenta y las actividades que realizamos para lograr que esa información sea almacenada en nuestra memoria. Los supuestos que sustentan el enfoque cognoscitivo en relación con el aprendizaje son los siguientes:

- El aprendizaje es un proceso activo.
- Los resultados del aprendizaje dependen de la información recibida.

- El conocimiento está organizado en bloques de estructuras mentales y procedimientos.
- El estudiante es concebido como un organismo activo que realiza un conjunto de operaciones mentales con el propósito de codificar la información que recibe y almacenarla en la memoria para luego recuperarla o evocarla cuando la necesita. (Román y Díez; 2000)

Por lo anterior el uso de estrategias de aprendizaje se hace urgente de recurrir, propiciando como docentes que los estudiantes vayan siendo cada vez más conscientes de cuáles son, pero lo más importantes, cuáles le ayudan mejor.

Las estrategias de codificación son entendidas como aquellos procesos y acciones que permiten elaborar y organizar la información que se recibe, transformando en esquemas que finalmente se organizan en estructuras base, para de ahí partir a una fuente inagotable de información que posteriormente se requiere evocar para utilizarla en el momento en que se requiera desempeñar una tarea.

Para Prieto (1995), las estrategias de procesamiento van dirigidas a la codificación, comprensión, retención y reproducción de los materiales informativos. La utilización de estas estrategias radica en la calidad del aprendizaje, ya que una de sus funciones es favorecer el aprendizaje significativo.

La organización de la información refiere estrategias tales como la prelectura, la lectura comprensiva, las anotaciones marginales, el subrayado, el

resumen, los esquemas, los mapas conceptuales, los diagramas, la toma de notas y apuntes; estas también se requieren para su almacenamiento y recuperación (memorización y recursos nemotécnicos).

Las estrategias de codificación son polisémicas en su definición, Pizano (s/f), refiere que estas permiten transferir la información de la Memoria de Corto Plazo (MCP) a la Memoria de Largo Plazo (MLP). Es decir, la información que se tiene almacenada en la MLP es permanente, pero su evocación se puede dificultar debido a la interferencia. Por ello las estrategias que impactan sobre los procesos de codificación pueden afectar tanto la velocidad de la codificación del material, como la cantidad y la calidad de la información codificada.

Dentro de las estrategias de codificación se encuentran las de elaboración de la información, se puede decir que son las que buscan integrar y relacionar el nuevo conocimiento que ha de aprenderse con los conocimientos previos pertinentes según Ontoria, Ballesteros, Cuevas y otros (2001). Pueden ser básicamente de dos tipos: simple y compleja; la distinción entre ambas radica en el nivel de profundidad con que se establezca la integración. También puede distinguirse entre elaboración visual (imágenes visuales simples y complejas) y verbal-semántica (estrategia de "parafraseo", elaboración inferencial o temática, entre otras).

De acuerdo a los autores precitados, elaborar significa llevar a cabo actividades que permitan al estudiante realizar alguna construcción simbólica sobre la información que está tratando de aprender. Estas construcciones se pueden lograr mediante dos tipos de elaboraciones: imaginarias y verbales. Como

por ejemplo, parafrasear, resumir, crear analogías, tomar notas no literales, responder preguntas

Las estrategias de elaboración se utilizan, según Ríos (2004), generalmente, cuando la información nueva carece de significado para el estudiante, como puede ser el caso de definiciones de conceptos, pronunciación de palabras en lenguas extranjeras, fórmulas, entre otras

Ahora bien, en lo referente a las estrategias para organizar la información que se ha de aprender, se puede decir que son las que permiten dar mayor contexto organizativo a la información nueva que se ha de aprender y que, la misma puede ser representada en forma gráfica o escrita, permitiéndole así un aprendizaje más significativo en la persona.

Estas estrategias pueden emplearse en los distintos momentos de la enseñanza. Se puede incluir en ella, a las de representación viso-espacial como: el esquema, subrayado, cuadro sinóptico, red semántica, mapa conceptual, mapa mental, árbol ordenado, resumir textos, entre otras. Es importante resaltar que, estas estrategias agrupan la información para que sea más fácil recordarla. Permiten hacer una reorganización constructiva de la información que ha de aprenderse. Mediante el uso de dichas estrategias es posible organizar, agrupar o clasificar la información, con la intención de lograr una representación correcta de la información, explotando ya sea las relaciones posibles entre distintas partes de la información y/ o las relaciones entre la información que se ha de aprender y las formas de organización esquemática internalizadas por el aprendiz (Monereo, Castelló, Clariana, y otros, 2001).

## Revisión de la literatura

La revisión de literatura permitió conocer la preocupación existente por estudiosos de este campo sobre el poco uso que hace el estudiante de estrategias que les permitan, en un momento dado, procesar de mejor forma aquello que están aprendiendo. Algunos estudios los han relacionado con diversas variables como estilos de aprendizaje, motivación, rendimiento escolar etc. Como son el de Salim; 2006, en el estudio efectuado sobre motivaciones, enfoques y estrategias de aprendizaje en estudiantes de Bioquímica de una universidad pública argentina; Lockett et.al; 2008, para identificar las estrategias y estilos de aprendizaje utilizados por los estudiantes de Odontología.

Otro más es el uso de estrategias de aprendizaje y logro académico, estudio realizado por Gázquez; 2008. Estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes en ambientes presenciales y virtuales, es una investigación realizada por Donolo, et al. 2004. Son diversos los estudios que se han realizado en educación superior, sin embargo es necesario mencionar que a partir de la búsqueda se encontraron muy pocos reportes en estudios realizados en educación media superior y educación básica, específicamente para fines del presente estudio en educación secundaria.

De algunos estudios que se localizaron sobre estrategias de aprendizaje relacionado a otras variables en cuanto a estudiantes de bachillerato y de secundaria se encontró el de González, García y Vargas; 2010, denominado

estrategias de recuperación de información y rendimiento en estudiantes de secundaria. Refieren que la estrategia de recuperación de información es la que parece tener un mayor impacto en el rendimiento de los estudiantes de secundaria en las diversas asignaturas es la búsqueda de codificaciones, aunque la búsqueda de indicios, la planificación de respuesta y la respuesta escrita, también presentan correlaciones estadísticamente significativas con el rendimiento en la mayor parte de las asignaturas.

Las estrategias de recuperación parecen contribuir al rendimiento en todas las asignaturas, con las únicas excepciones de ciencias medioambientales y física y química, cuyas notas de final de curso sólo correlacionan significativamente con la estrategia de búsqueda de codificaciones. En este estudio las estrategias de codificación tuvieron un uso más frecuente y reportaron mejor rendimiento en la escuela.

Específicamente, estudios realizados sobre estrategias de codificación se encontraron muy pocos, y más en educación media superior y educación secundaria. La investigación realizada por Gutiérrez, Méndez y Ceniceros (2010) Estrategias de codificación de información en estudiantes de la licenciatura en intervención educativa. Reportan que los estudiantes se puede afirmar que el 43% de los estudiantes de la LIE en la UPD procura aprender los temas nuevos con sus propias palabras, en lugar de tratar de memorizarlos (ítem 34). las estrategias de codificación menos empleadas por los estudiantes son aquellas que se refieren al empleo o construcción de rimas o muletillas como apoyo a la codificación de los aprendizajes (59% de los estudiantes afirmaron no emplearlas nunca o casi

nunca), aquellas que se vinculan con la elaboración de acrósticos, acrónimos o siglas (52% dice no emplearlos nunca o casi nunca) y las que le implican la elaboración de diagramas en V para organizar las cuestiones clave de un problema (48% no los ha elaborado nunca o casi nunca). Estas estrategias, mencionan las investigadoras, tienen en común la necesidad de un pensamiento altamente estructurado, lógico y relacional para su elaboración; pero también son estrategias que requieren de entrenamiento.

Las estrategias que son menos empleadas por los estudiantes son aquellas que requieren un esfuerzo sintético y de esquematización. Otro estudio es el Gutiérrez (2008) sobre estrategias de aprendizaje en alumnos de una licenciatura en psicología: un estudio exploratorio, en este se encontró como hallazgo que las estrategias de codificación son las menos utilizadas por estudiantes universitarios, ya que presentan dificultad y sobre todo conocimiento de su existencia. Las estrategias más utilizadas fueron las de recuperación, seguidas por las de adquisición.

Se considera que el presente estudio podrá aportar al estado de conocimiento información relevante y ser un parteaguas en lo referente a estudios con adolescentes, enfocados al uso de estrategias de codificación, ya que por su importancia se requiere de hacer más exploración en los niveles de educación básica y media superior, pues son las bases para que en estudios universitarios los participantes de las mismas no presenten dificultades en sus procesos de aprendizaje, como lo han reportado en los estudios previamente mencionados.



## Objetivos de investigación

Describir las estrategias de codificación que utilizan los estudiantes de la Escuela Secundaria Técnica # 67 “José Santos Valdés”, y de la Escuela Preparatoria Diurna de la Universidad Juárez del Estado de Durango.

Identificar las estrategias de elaboración y organización de los estudiantes de la Escuela Secundaria Técnica # 67 “José Santos Valdés”, y de la Escuela Preparatoria Diurna de la Universidad Juárez del Estado de Durango y c)

Establecer si la variable nivel educativo marca una diferencia significativa en cuanto al uso de estrategias de codificación

## Método

El tipo de estudio que se desarrolló puede ser caracterizado como descriptivo, no experimental y estudio de casos.

Los participantes de esta investigación fueron 126 alumnos del turno vespertino de la Escuela Secundaria Técnica número 67 “José Santos Valdez”; y 289 alumnos de la Escuela Preparatoria Diurna de la Universidad Juárez del Estado de Durango, su selección se realizó mediante un muestreo no probabilístico. La distribución de los alumnos encuestados, según las variables sociodemográficas estudiadas, fue la siguiente:

El 47.7% de los alumnos encuestados son de género masculino, mientras que el 50% fue del género femenino.

El 34.4 pertenecen al nivel educativo de secundaria, mientras que el 69.6% son del nivel preparatoria.

Para salvaguardar la confidencialidad de los datos de los alumnos encuestados, se realizó lo siguiente: a) en el cuestionario no se pidió el nombre, y en la presentación del mismo se les aseguró la discreción de los resultados; b) solamente se les solicitaron datos referentes a las variables sociodemográficas y/o situacionales que eran de interés para el estudio.

Para la recolección de la información se utilizó la técnica de la encuesta a través de la aplicación del Inventario ACRA (Román y Gallego; 1994); el inventario consta de 119 ítems, pero para los fines del estudio solamente se tomó la parte de estrategias de codificación que consta de 46 ítems.

En su proceso de validación, este inventario presentó una confiabilidad en Alfa de Cronbach de .90. Este nivel de confiabilidad puede ser valorado como elevado, según la escala de valores establecida por Murphy y Davishofer (en Hogan, 2004). En lo que respecta a la presente investigación el grado de fiabilidad es superior al reportado por los creadores del mismo, en cuanto a ésta estrategia, que fue de .86.

## Resultados

Los resultados obtenidos en cada una de las estrategias que indaga el instrumento utilizado se presentan en la tabla 1.

Los estudiantes encuestados refieren que utilizan más las siguientes estrategias:

- Cuando leo diferencio los aspectos contenidos importantes o principales de los accesorios o secundario.
- Relaciono o enlace el tema que estoy estudiando con otros que he estudiado o con datos o conocimientos anteriormente aprendidos.
- Aplico lo que aprendo en unas asignaturas para comprender mejor los contenidos de otras.
- Discuto, relaciono o comparo con los compañeros los trabajos esquemas, resúmenes o temas que hemos estudiado.
- Uso aquello que aprendo, en la medida de lo posible, en mi vida diaria.
- Acudo a los amigos, profesores o familiares cuando tengo dudas o puntos oscuros en los temas de estudio o para intercambiar información.
- Deduzco conclusiones a partir de la información que contiene el tema que estoy estudiando

Tabla 1.

*Datos descriptivos de los ítems del instrumento utilizado (primera parte)*

<b>Estrategias</b>	<b>Media</b>	<b>DTE</b>
Cuando estudio hago dibujos, figuras, gráficos o viñetas para representar las relaciones entre ideas fundamentadas.	2.07	.884
Para resolver un problema empiezo por anotar con cuidado los datos y después trato de representarlos gráficamente.	2.28	.884
Cuando leo diferencio los aspectos contenidos importantes o principales de los accesorios o secundario.	<b>2.45</b>	.872
Busco la "estructura del texto", es decir, las relaciones establecidas entre los contenidos del mismo.	2.32	.884
Reorganizo o llevo a cabo, desde un punto de vista personal, nuevas relaciones entre las ideas contenidas en un tema.	2.40	.882
Relaciono o enlazo el tema que estoy estudiando con otros que he estudiado o con datos o conocimientos anteriormente aprendidos.	<b>2.58</b>	.954
Aplico lo que aprendo en unas asignaturas para comprender mejor los contenidos de otras.	<b>2.66</b>	.919
Discuto, relaciono o comparo con los compañeros los trabajos esquemas, resúmenes o temas que hemos estudiado.	<b>2.47</b>	.983
Acudo a los amigos, profesores o familiares cuando tengo dudas o puntos oscuros en los temas de estudio o para intercambiar información.	<b>2.87</b>	.976
Completo la información del libro de texto o de los apuntes de clase acudiendo a otros libros, artículos, enciclopedias, etc.	2.24	1.382
Establezco relaciones entre los conocimientos que me proporcionan el estudio y las experiencias, sucesos o anécdotas en mi vida particular y social.	2.35	.882
Asocio las informaciones y datos que estoy aprendiendo con fantasías de mi vida pasada o presente.	2.28	.987
Al estudiar pongo en juego mi imaginación tratando de ver como en una película aquello que me sugiere el tema.	2.38	1.023
Establezco similitudes elaborando metáforas con las cuestiones que estoy aprendiendo (v.gr.: "los riñones funcionan como un filtro").	2.21	.991
Cuando los temas son muy abstractos, trato de buscar algo conocido (animal, planta, objeto o suceso), que se parezca a lo que estoy aprendiendo.	2.41	.943
Realizo ejercicios, pruebas o pequeños experimentos, etc., como aplicación de lo aprendido.	2.26	.946
Uso aquello que aprendo, en la medida de lo posible, en mi vida diaria.	<b>2.63</b>	.888
Procuro encontrar posibles aplicaciones sociales en los contenidos que estudio.	2.43	1.655
Me intereso por la aplicación que pueden tener los temas que estudio a los campos laborales que conozco.	2.42	.884

Tabla 1.

*Datos descriptivos de los ítems del instrumento utilizado (segunda parte)*

Suelo anotar en los márgenes de lo que estoy estudiando (o en hoja aparte) sugerencias de aplicaciones prácticas que tiene lo leído.	2.28	1.028
Durante las explicaciones de los profesores, suelo hacerme preguntas sobre el tema.	2.32	.986
Antes de la primera lectura, me planteo pregunta cuyas respuestas espero encontrar en el material que voy a estudiar.	2.12	1.107
Cuando estudio, me voy haciendo preguntas sugeridas por el tema, a las que intento responder	2.32	.942
Suelo tomar nota de las ideas del autor, en los márgenes del texto que estoy estudiando	2.30	1.024
Procuro aprender los temas con mis propias palabras en vez de memorizarlos al pie de la letra.	<b>2.61</b>	1.069
Hago anotaciones críticas a los libros y artículos que leo, bien en los márgenes, bien en hojas aparte.	2.28	1.019
Llego a ideas o conceptos nuevos partiendo de los datos, hechos o casos particulares que contiene el texto.	2.29	.885
Deduzco conclusiones a partir de la información que contiene el tema que estoy estudiando.	<b>2.44</b>	.987
Al estudiar, agrupo y/o clasifico los datos según criterios propios.	2.24	.952
Resumo lo más importante de cada uno de los apartados de un tema, lección o apuntes.	<b>2.67</b>	.994
Hago resúmenes ayudándome de las palabras o frases subrayadas y/o de los resúmenes hechos.	<b>2.59</b>	1.034
Elaboro los resúmenes ayudándome de las palabras o frases anteriormente subrayadas.	<b>2.51</b>	1.053
Hago esquemas o cuadros sinópticos de lo que estudio.	<i>2.21</i>	<i>.972</i>

Nota: las medias más altas (cuarto cuartil:  $p > 2.43$ ) están señaladas con negritas y las más bajas (primer cuartil:  $p < 2.21$ ) con cursivas.

- Procuró aprender los temas con sus propias palabras en vez de memorizarlos al pie de la letra.
- Resumió lo más importante de cada uno de los apartados de un tema, lección o apuntes.
- Hizo resúmenes ayudándose de las palabras o frases subrayadas y/o de los resúmenes hechos.

- Elaboro los resúmenes ayudándome de las palabras o frases anteriormente subrayadas.

Las estrategias que fueron más utilizadas por los estudiantes son más de elaboración, estas buscan integrar y relacionar el nuevo conocimiento que ha de aprenderse con los conocimientos previos. Pueden ser básicamente de dos tipos: simple y compleja; la distinción entre ambas radica en el nivel de profundidad con que se establezca la integración. También puede distinguirse entre elaboración visual (imágenes visuales simples y complejas) y verbal-semántica (estrategia de "parfraseo", elaboración inferencial o temática, entre otras).

Elaborar significa llevar a cabo actividades que le permitan al alumno realizar construcciones simbólicas sobre la información que está aprendiendo.

Por el contrario, las menos utilizadas son:

- *Establezco similitudes elaborando metáforas con las cuestiones que estoy aprendiendo (v. gr. "los riñones funcionan como un filtro").*
- *Cuando estudio hago dibujos, figuras, gráficos o viñetas para representar las relaciones entre ideas fundamentadas.*
- *Antes de la primera lectura, me planteo pregunta cuyas respuestas espero encontrar en el material que voy a estudiar.*
- *Hago esquemas o cuadros sinópticos de lo que estudio.*

Esto refiere que los estudiantes, en general, presentan dificultad en utilizar estrategias de organización, ya que estas tienen como objetivo llegar al significado del concepto. El uso de nemotecnias se basa en imágenes visuales distintas o en

procesos acústicos. El plantearse preguntas sobre un texto o información presentada por el estudiante o el profesor, ayuda a guiar el aprendizaje. Por otro lado el uso de mapas y diagramas permite que el estudiante vaya categorizando la información de tal manera que se le facilita lo que está aprendiendo. Sin embargo se observa que no existe un uso adecuado o conocimiento de estas.

### Comentarios

El estudio de estrategias de aprendizaje permite dar cuenta de su utilidad como herramientas de apoyo para aprender a aprender, en especial ubicarse en el comportamiento de las estrategias de codificación invita a realizar un alto sobre la enseñanza que se está dando, sin ánimo de inmiscuirse en el terreno de los procesos de enseñanza, ya que este estudio se ubica más en torno al aprendizaje, es necesario enfatizar el hecho de que los alumnos presentan gran dificultad para elaborar y organizar la información.

En ocasiones el estudiante utiliza estrategias para afrontar situaciones de dificultad, pero estas son inconscientes, se van dando cuenta con el paso del tiempo, que esa estrategia o acción les facilitó aprender. Sin embargo es tarea del docente desarrollar en torno a su enseñanza esas habilidades que el estudiante requiere para su aprendizaje. De acuerdo a las necesidades actuales de inmiscuir al estudiante al contexto de competencias, requiere de una ayuda pedagógica adecuada.

En los estudios referidos por Gutiérrez, Méndez y Ceniceros; 2010. Las estrategias de codificación presentan mayor dificultad en los estudiantes, más en las de organización.

Esto invita a reflexionar acerca de ¿qué es lo que está pasando en nuestro sistema? ya que en materias como español, taller de lectura y redacción, por mencionar las principales, donde se propicia que el estudiante aprenda a organizar la información, tienen una serie de actividades en sus textos, donde elaboran mapas, diagramas, resúmenes etc. Esto permite tener el atrevimiento de pensar ¿realmente el docente conoce estas estrategias?, ¿las ha utilizado en su práctica? Estas reflexiones propician continuar en el campo de investigaciones relacionadas a estas temáticas.



---

## Referencias

- Ausubel, D., Novak, J & Hanesian, H. (1990). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Bruner, J. (1984) *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Caso, N. J; Espinoza, V. I; Contreras, N. L; Rodríguez, M. J. C y Urias, L. E (2010) *Propiedades psicométricas de la adaptación del Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje para adolescentes*. Consultado el 23 de diciembre 2011. En: <http://uee.uabc.mx/uee/documentos/estudiosYproyectos/UEERT10-001.pdf>.
- Dansereau, J (1985) *Una exploración de la mente humana*. Madrid: Morata.
- Feurestein, R. (1993) *evaluación dinámica del potencial de aprendizaje*. España: Bruño.
- Gagne, R. (1987) *Tecnología instruccional: fundamentos*. New Jersey: LEA.
- Gázquez et al. (2006). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria y su relación con la autoestima, *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 6(1), 51-62.
- González, G. S; García, S. M; Vargas, J. E; Cardelle, G. F (2010) Estrategias de recuperación de información y rendimiento en estudiantes de secundaria. *Revista de Educación y Desarrollo*, 12. Enero-Marzo 2010. En [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/12/RED12\\_Completa\\_final%20final.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/12/RED12_Completa_final%20final.pdf) . Buscado el 21 enero de 2011.

- Gutiérrez R. D (2008). Estrategias de aprendizaje en alumnos de una licenciatura en psicología. Un estudio exploratorio. *Investigación Educativa Duranguense* 4(9). 75-80.
- Gutiérrez, R. D; Méndez, Z. A y Cenicerros, C. D (2010) *Estrategias de codificación de información en estudiantes de la licenciatura en intervención educativa*. Memoria electrónica del Primer Congreso Latinoamericano de Ciencias de la Educación. En <http://fch.mx1.uabc.mx/lateduca/042.pdf> buscado el 13 de enero de 2012.
- Hogan, T. P. (2004). *Pruebas psicológicas*. México: El Manual Moderno.
- Lockett, María O., Ojeda, Cristina, Aguirre Grabre, Alicia Gili, María A., Guarnieri, Carolina, Becaria: Vallejos, Melisa. (2008). *Identificación de estrategias y estilos de aprendizaje de los estudiantes de odontología*. Escala ACRA En <http://odn.unne.edu.ar/atl2008.7.pdf> recuperado el 19 de noviembre de 2009
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M, y otros (2001). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Editorial Graó.
- Ontoria, A., Ballesteros, A., Cuevas, C. y otros. (2001). *Mapas conceptuales. Una técnica para aprender*. (11va ed.). Madrid: Narcea. pp. 203.
- Piaget, J. (2001) *Psicología y pedagogía*. España: Ariel.
- Pizano, G. (2004). Las estrategias de Aprendizaje y su relevancia en el rendimiento académico de los alumnos. *Revista de investigación educativa*, 8(14), 27-30.
- Prieto, J. (1995). *Psicología de la Educación*. Caracas – Venezuela: Marcombo.

Ríos Cabrera, P. (2004). *La aventura de aprender*. Caracas – Venezuela: Cognitus.

Román, J. y Díez, E. (2000) *Aprendizaje y currículo: Diseños curriculares aplicados*. México: Novedades educativas.

Román, Sánchez J. M & Gallego Rico, S (1994). *Escala de estrategias de aprendizaje*. Madrid: TEA.

Salim, R. (2006). Motivaciones, enfoques y estrategias de aprendizaje en estudiantes de Bioquímica de una universidad pública argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1). Consultado el 11 de noviembre de 2009 en: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-salim.html>

### EL PERFIL DESCRIPTIVO DEL ESTRÉS DE EXAMEN DE LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. CASO: ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICA NUMERO 67 “JOSÉ SANTOS VALDEZ”

**Arturo Barraza Macías**

#### Resumen

Los objetivos de la presente investigación son: a) Establecer el porcentaje de alumnos de educación secundaria que presentan estrés de examen, b) Determinar las demandas del entorno escolar que son valoradas con mayor frecuencia como estresores por los alumnos de educación secundaria, c) Identificar los síntomas del estrés de examen que se presentan con mayor frecuencia entre los alumnos de educación secundaria y d) Determinar las estrategias de afrontamiento al estrés de examen que son utilizadas con mayor frecuencia por los alumnos de educación secundaria. Para el logro de estos objetivos se desarrolló un estudio descriptivo, transeccional, no experimental y basado en un estudio de casos; para la recolección de la información se aplicó el Inventario del Estrés de Examen a 101 alumnos de educación secundaria. Sus principales resultados permiten afirmar que el 100% de los alumnos encuestados reportan haber presentado estrés durante el período de exámenes y que las demandas que son valoradas como estresores con mayor frecuencia son: a) la calificación que pudiera obtener y b) el tipo de preguntas, ejercicios o problemas que se encuentran en el examen; mientras que las que son valoradas con menor frecuencia son: a) olvidar lo que estudio en el momento del examen y b) la vigilancia que hiciera el profesor para que no pudiera copiar.

**Palabras claves:** estrés, estresores, síntomas, estrategias de afrontamiento y examen.

## Introducción

Una de las situaciones escolares que, regularmente, preocupa o pone nervioso al alumno de educación secundaria, es la realización de un examen. No importa si el examen es anunciado con días de anterioridad o se improvisa en ese momento por parte de algún profesor, al final de cuentas, al estar frente al examen el alumno siente que los nervios se apoderan de él. A esta situación algunos autores la denominan “Ansiedad ante los Exámenes” (Furlán, 2006), mientras que otros la intitulan “Estrés de Examen” (Barraza & Acosta, 2007). En la presente investigación se asume esta segunda postura.

## Enfoque Teórico

El Programa de Investigación Estímulo-Respuesta, del campo de estudio del estrés, provee diversas definiciones unidimensionales sobre el estrés: estas definiciones pueden centrar su atención: a) en los síntomas, p. ej. “la respuesta inespecífica del organismo a cualquier demanda del exterior o del interior del individuo y pueden darse signos de respuesta en el ámbito físico o emocional” (Shturman, 2005; p. 13), o, b) en los estresores, p. ej. “El estrés es pues un agente externo percibido por un individuo en un espacio-tiempo determinado, el sujeto pone en juego su defensas mentales para enfrentarlo con los mecanismos biológicos acompañados simultáneamente del juego de las defensas mentales” (Benjamín, 1992; p.6).

Este tipo de definiciones, a pesar de su popularidad y vigencia, son reduccionistas y no pueden explicar de manera efectiva un fenómeno tan complejo, y a la vez tan importante para la adaptación humana, como es el estrés; en ese sentido, una alternativa, a este problema, la constituyen las definiciones que proveen los diferentes modelos teóricos derivados del Programa de Investigación Persona-Entorno y que han hecho suyo el compromiso de convertir al estrés en un término que necesariamente debe ser abordado como un concepto multidimensional para que permita comprender un amplio grupo de fenómenos de gran importancia para la adaptación humana.

De los diferentes modelos existentes, en la presente investigación se asume el modelo sistémico cognoscitivista (Barraza, 2006) que permite definir al estrés como un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, que se presenta de manera descriptiva en tres momentos:

- Primero: la persona se ve sometida a una serie de demandas que, bajo su propia valoración, son consideradas estresores (input),
- Segundo: esos estresores provocan un desequilibrio sistémico (situación estresante) que se manifiesta en una serie de síntomas (indicadores del desequilibrio)
- Tercero: ese desequilibrio sistémico obliga a la persona a realizar acciones de afrontamiento (output) para restaurar el equilibrio sistémico.

Esta definición, a diferencia del enfoque transaccionalista del estrés (Lazarus & Folkman, 1986), permite reconocer tres componentes o dimensiones

del estrés: Estresores, Síntomas y Estrategias de Afrontamiento. Bajo esta estructura tridimensional se puede abordar el estudio de los diferentes tipos de estrés.

En el caso de la presente investigación la atención está centrada en el estrés de examen, por lo que se pueden identificar: a) situaciones que generan el estrés al momento de realizar un examen, p. ej. La falta de tiempo para terminar el examen, b) síntomas que aparecen al momento de estar estresado, p. ej. Problemas de concentración, y c) estrategias para afrontar ese estrés, p. ej. Platicar con los compañeros.

Esta estructura tridimensional se presenta de manera secuencial, por lo que el origen del estrés son las demandas que enfrenta la persona que llegan a ser valoradas por ella misma como estresores; para que suceda esto se debe dar una interacción entre diferentes procesos cognitivos del sujeto y ciertas características del contexto donde se desenvuelve. A este respecto, Barraza (2010) identifica dos procesos cognitivos: 1) expectativas de autoeficacia académica y 2) atribuciones causales, y seis características contextuales: 1) demandas exageradas, 2) demandas novedosas, 3) demandas impredecibles, 4) demandas escasamente controlables, 5) demandas de alta duración, y 6) demandas de elevada intensidad.

Este autor afirma que estos procesos cognoscitivos y estas características del entorno interactúan de tal manera que pueden llegar a generar estrés; para sustentar dicha afirmación ofrece una serie de posibles combinaciones que son potencialmente generadoras de estrés, p. ej. Entorno exageradamente

demandante + Entorno con demandas altamente impredecibles + Persona generadora de atribuciones causales externas = Estrés.

## Revisión de la Literatura

La revisión de la literatura, sobre el tema de la presente investigación, permitió reconocer que el nerviosismo o la preocupación que genera el estrés ha sido abordado desde dos campos de estudio diferentes: el de la ansiedad (p. ej. Rosario, Núñez, Salgado, González-Pienda, Valle, Joly & Bernardo, 2008) y el del estrés (p. ej. Barraza & Acosta, 2007); en el caso de la presente investigación se eligió abordar su estudio desde el campo de estudio del estrés, por lo que la revisión de la literatura centró su atención en el estrés de examen.

La búsqueda realizada, para localizar investigaciones antecedentes del estrés de examen, permitió identificar cuatro investigaciones: Barraza y Acosta (2007), Barraza (2008), Barraza, Acosta y Ramírez (2009) y Barraza y Rodríguez (2010); estas cuatro investigaciones realizan su estudio con alumno de educación media superior, sin embargo, una de ellas no proporciona un perfil descriptivo (Barraza, 2008), por lo que se deja fuera del análisis y la atención por el momento se concentra en las tres restantes.

En la primera investigación, Barraza y Acosta (2007) establecieron el siguiente perfil descriptivo sobre el estrés de examen de los alumnos encuestados (N=351):



- El 81% de los estudiantes reportó haber presentado estrés durante el período de exámenes.
- Las demandas del entorno valoradas con un mayor nivel de frecuencia como estresores fueron: a) la calificación que pudiera obtenerse y b) el tipo de preguntas, ejercicios o problemas que se encuentran en el examen; mientras que las valoradas con un menor nivel de frecuencia fueron: a) la vigilancia que pudiera hacer el profesor para que no copiaran y b) la falta de tiempo para terminar el examen.
- Los síntomas del estrés del examen que se presentan con un mayor nivel de frecuencia fueron: a) inquietud, b) ansiedad, angustia y desesperación, c) problemas de concentración y d) sensación de tener la mente vacía; mientras que los que se reportan con menor frecuencia fueron: a) trastornos en el sueño, b) problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea, c) sentimiento de agresividad o aumento de la irritabilidad, d) conflictos o discusiones con los compañeros y e) aislamiento de los demás.
- Las estrategias de afrontamiento utilizadas con mayor frecuencia, durante el estrés de examen, fueron: a) volver a repasar los apuntes o ejercicios para el examen y b) platicar con los compañeros (hablar sobre el examen, la materia, o el maestro); mientras que las que se utilizan con menor frecuencia fueron: a) fumar un cigarrillo y b) la religiosidad (realizar oraciones).

En la segunda investigación Barraza, et al. (2009) establecieron el siguiente perfil descriptivo sobre el estrés de examen de los alumnos encuestados (N=296):

- El 89% de los alumnos de educación media superior encuestados manifiestan haber presentado estrés durante el período de exámenes.
- Las demandas del entorno valoradas con mayor frecuencia como estresores fueron: a) la calificación que pudiera obtener y b) el tipo de preguntas, ejercicios, o problemas que se encuentran en el examen; mientras que las valoradas con menor frecuencia fueron: a) la vigilancia que hiciera el profesor para que no pudiera copiar y b) la falta de tiempo para terminar el examen.
- Los síntomas que se presentaron con mayor frecuencia, durante el estrés de examen, fueron: a) problemas de concentración y b) sensación de tener la mente vacía (bloqueo mental); mientras que los que se presentaron con menor frecuencia fueron: a) problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea y b) conflictos o discusiones con mis compañeros.
- Las estrategias de afrontamiento más utilizadas, durante el estrés de examen, fueron: a) platicar con los compañeros (hablar sobre el examen, la materia, o el maestro) y b) volver a repasar los apuntes o ejercicios para el examen; mientras que las menos utilizadas fueron: a) distracción evasiva (salir a caminar, comprar, saludar a alguien, etc.) y b) la religiosidad (realizar oraciones).

En la tercera investigación Barraza y Rodríguez (2010) establecieron el siguiente perfil descriptivo con relación al estrés de examen que manifestaban los alumnos encuestados (N=343):

- El 96.8 % de los estudiantes reportó haber presentado estrés durante el período de exámenes.
- Las demandas del entorno valoradas con mayor frecuencia como estresores fueron: a) la calificación que pudiera obtenerse y b) el tipo de preguntas, ejercicios o problemas que se encontraron en el examen; mientras que las demandas del entorno valoradas con menor frecuencia como estresores fueron: a) la vigilancia que hiciera el profesor para que no pudiera copiar y b) la falta de tiempo para terminar el examen.
- Los síntomas que se presentaron con mayor frecuencia, durante el estrés de examen, fueron: a) problemas de concentración y b) rascarse, morderse las uñas, frotarse; mientras que los que se presentaron con menor frecuencia fueron: a) problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea y b) conflictos o discusiones con los compañeros
- Las estrategias de afrontamiento más utilizadas, durante el estrés de examen, fueron: a) platicar con los compañeros (hablar sobre el examen, la materia, o el maestro) y b) volver a repasar los apuntes o ejercicios para el examen; mientras que las utilizadas con menor frecuencia fueron: a) la religiosidad (realizar oraciones) y b) distracción evasiva (salir a caminar, comprar, saludar a alguien, etc.).

Como se puede observar, en las tres investigaciones antecedentes, se muestra un perfil descriptivo consistente, por lo que faltaría ver si en los alumnos de educación media básica este perfil se mantiene o hay alguna diferencia.

## Objetivos

Establecer el porcentaje de alumnos de educación secundaria que presentan estrés de examen.

Determinar las demandas del entorno escolar que son valoradas con mayor frecuencia como estresores por los alumnos de educación secundaria.

Identificar los síntomas del estrés de examen que se presentan con mayor frecuencia entre los alumnos de educación secundaria.

Determinar las estrategias de afrontamiento al estrés de examen que son utilizadas con mayor frecuencia por los alumnos de educación secundaria.

## Método

El tipo de estudio que se desarrolló, como base de la presente investigación, puede ser caracterizado como descriptivo, transeccional, no experimental y basado en un estudio de casos.

Los participantes de esta investigación fueron 101 alumnos del turno matutino de la Escuela Secundaria Técnica Número 67 “José Santos Valdez”; su

selección se realizó mediante un muestreo no probabilístico. La distribución de los alumnos encuestados, según las variables sociodemográficas estudiadas, fue la siguiente:

- El 57.4 de los alumnos encuestados pertenecen al género masculino, mientras que el 42.6% pertenecen al género femenino.
- El 9.9% tenían una edad, al momento de la aplicación del inventario, de 12 ó 13 años, el 89.1% tenían una edad de 14 ó 15 años y el 1% tenían una edad de 16 años en adelante.
- El 5.9% de los alumnos encuestados cursaban en ese momento el primer año, el 28.7% el segundo año y el 65.3% el tercer año.

Para la protección de los alumnos encuestados se realizaron las siguientes acciones: a) en el cuestionario a llenar no se pidió el nombre, y en la presentación del mismo se les aseguró la confidencialidad de los resultados; b) en el background solamente se les solicitaron datos referentes a las variables sociodemográficas y/o situacionales que eran de interés para el estudio, y en ningún momento se les solicitó otro tipo de información que pudiera comprometer su anonimato; y c) en la presentación del cuestionario se les hacía saber a los alumnos que su llenado era voluntario y estaban en libertad total de contestarlo, o de no hacerlo.

Para la recolección de la información se utilizó la técnica de la encuesta a través de la aplicación del Inventario del Estrés de Examen (Barraza, 2008); este

inventario se encuentra conformado por 29 ítems distribuidos de la siguiente manera:

- Un ítem de filtro que, en términos dicotómicos (si-no), permite determinar si el encuestado es candidato o no a contestar el inventario.
- Un ítem que, en términos dicotómicos (poco-mucho), permite identificar el nivel de intensidad del estrés de examen.
- Siete ítems que, en un escalamiento tipo Lickert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre), permiten identificar la frecuencia en que las demandas de evaluación del entorno son valoradas como estímulos estresores.
- Ítems que, en un escalamiento tipo Lickert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre), permiten identificar la frecuencia con que se presentan los síntomas o reacciones al estímulo estresor.
- Seis ítems que, en un escalamiento tipo Lickert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre), permiten identificar la frecuencia de uso de las estrategias de afrontamientos.

En su proceso de validación, este inventario presentó las siguientes propiedades psicométricas (Barraza, 2008):

a) Una confiabilidad en Alfa de Cronbach de .88. Este nivel de confiabilidad puede ser valorado como elevado, según la escala de valores establecida por

Murphy y Davishofer (en Hogan, 2004). En el caso de la presente investigación, el nivel de confiabilidad obtenido en Alfa de Cronbach fue de .86, muy cercano al reportado en su proceso de validación.

b) Una estructura tridimensional que se confirma a través de la estructura factorial obtenida en el análisis correspondiente; esta estructura coincide con el modelo conceptual sistémico cognoscitivista adoptado para el estudio del estrés de examen.

c) Una homogeneidad y direccionalidad única de los ítems, establecida a través del análisis de consistencia interna y de grupos contrastados. Estos resultados permiten afirmar que todos los ítems forman parte del constructo establecido en el modelo conceptual construido, en este caso, el estrés de examen. En el caso de la presente investigación también se realizaron esos dos tipos de análisis y sus resultados fueron idénticos, ya que el nivel de significación mostrado en ambos tipos de análisis fue de .00.

La aplicación del inventario se llevó a cabo durante el mes de mayo del año 2011 en las instalaciones de la Escuela Secundaria Técnica Número 67 “José Santos Valdez” ubicada en la Avenida las Américas s/n en el Fraccionamiento Guadalupe en la ciudad de Durango, Dgo. (México); esta institución cuenta con dos turnos, matutino y vespertino, aplicándose la encuesta solamente a los alumnos del turno matutino.

El análisis de la confiabilidad, de consistencia interna y de grupos contrastados, así como el análisis descriptivo de los resultados (media de cada ítem y media general) se llevó a cabo con el programa PASW Statistics.

## Resultados

Los resultados obtenidos en la aplicación del Inventario del Estrés de Examen se presentan agrupados en cuatro rubros: nivel de estrés de examen, estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento.

### Nivel de estrés

El 100% de los alumnos encuestados manifiestan haber presentado estrés durante sus exámenes; este tipo de estrés se presentó con una intensidad de: 77%; este resultado interpretado con un baremo de tres valores (de 0 a 33% leve, de 34% a 66% moderado y de 67% a 100% profundo). Los datos obtenidos permiten afirmar que los alumnos presentan un nivel profundo de estrés de examen.

### Estresores

La media aritmética de cada uno de los estresores, que indaga el inventario, se presenta en la tabla 1. Como se puede observar, las demandas que son valoradas como estresores con mayor frecuencia son: a) la calificación que pudiera obtener y b) el tipo de preguntas, ejercicios o problemas que se encuentran en el examen; mientras que las que son valoradas con menor frecuencia son: a) olvidar lo que



estudio en el momento del examen y b) la vigilancia que hiciera el profesor para que no pudiera copiar.

Tabla 1.

*Estadística descriptiva de cada uno de los estresores*

ESTRESORES	Media	DTE
El no haber estudiado previamente	2.93	.886
<b>La calificación que pudieras obtener</b>	<b>3.82</b>	<b>.994</b>
<b>El tipo de preguntas, ejercicios, o problemas que se encuentran en el examen</b>	<b>3.07</b>	<b>1.051</b>
La falta de tiempo para terminar el examen	3.05	1.135
La forma en que el profesor va a calificar el examen	2.96	1.326
<i>Olvidar lo que estudiaste en el momento del examen</i>	<i>2.72</i>	<i>1.138</i>
<i>La vigilancia que hiciera el profesor para que no pudieras copiar</i>	<i>2.06</i>	<i>1.308</i>

Nota: las medias más altas (cuarto cuartil:  $p > 3.07$ ) están señaladas con negritas y las más bajas (primer cuartil:  $p < 2.72$ ) con cursivas

Tabla 2.

*Estadística descriptiva de cada uno de los síntomas.*

SÍNTOMAS	Media	DTE
Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)	2.04	1.029
Fatiga crónica (cansancio permanente)	2.08	1.083
<i>Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea</i>	<i>1.59</i>	<i>.862</i>
<b>Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.</b>	<b>2.81</b>	<b>1.412</b>
<b>Somnolencia o mayor necesidad de dormir</b>	<b>2.60</b>	<b>1.357</b>
Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)	1.81	.944
<b>Problemas de concentración</b>	<b>2.87</b>	<b>1.085</b>
<b>Sensación de tener la mente vacía (bloqueo mental)</b>	<b>2.60</b>	<b>1.195</b>
Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad	2.14	1.050
Conflictos o discusiones con mis compañeros	1.88	.907
<i>Aislamiento de los demás</i>	<i>1.68</i>	<i>.867</i>
Desgano para realizar las labores escolares	2.34	1.022
<i>Absentismo e impuntualidad en las clases</i>	<i>1.73</i>	<i>.879</i>
Aumento o reducción del consumo de alimentos	1.90	1.055

Nota: las medias más altas (cuarto cuartil:  $p > 2.60$ ) están señaladas con negritas y las más bajas (primer cuartil:  $p < 1.93$ ) con cursivas

## Síntomas

La media aritmética de cada uno de los síntomas que se presentan durante el Estrés de Examen se presenta en la tabla 2. Como se puede observar, los síntomas que se presentan con mayor frecuencia son: a) rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc., b) somnolencia o mayor necesidad de dormir, c) problemas de concentración y d) sensación de tener la mente vacía (bloqueo mental); mientras que los síntomas que se presentan con menor frecuencia son: a) problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea, b) aislamiento de los demás y c) absentismo e impuntualidad en las clases.

Tabla 3.

*Estadística descriptiva de cada una de las estrategias de afrontamiento*

<b>ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO</b>	<b>Media</b>	<b>DTE</b>
Volver a repasar los apuntes o ejercicios para el examen	2.96	1.024
Esforzarse por mantener la calma (respiración o concentración profunda)	2.96	1.228
Elogios a sí mismo (echarme porras y convencerme de que si puedo)	2.99	1.241
Distracción evasiva (salir a caminar, comprar, saludar a alguien, etc.)	2.64	1.199
<i>La religiosidad (realizar oraciones)</i>	2.39	1.354
<b>Platicar con los compañeros (hablar sobre el examen, la materia, o el maestro)</b>	<b>3.37</b>	<b>1.196</b>

Nota: las medias más altas (cuarto cuartil:  $p > 3.08$ ) están señaladas con negritas y las más bajas (primer cuartil:  $p < 2.57$ ) con cursivas

## Estrategias de Afrontamiento

La media aritmética de cada una de las estrategias de afrontamiento utilizadas durante el Estrés de Examen se presenta en la tabla 3. Como se puede observar la estrategia de afrontamiento más utilizada es: platicar con los compañeros (hablar sobre el examen, la materia o el maestro); mientras que la menos utilizada es: la religiosidad (realizar oraciones).

### Comentarios

Cuando se estudia el estrés académico, la mayor parte de los investigadores abordan las fuentes de estrés de una manera general (p. ej. Ancer, Meza, Pompa. Torres & Landeros, 2011); en ese sentido, se puede afirmar que estresores como: a) la realización de un examen final (Dong, Kang & Yum, 2005), b) la falta de ética del profesor (Duque, Tabarelli & Loureiro, 2005), c) intervenciones en público (Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro & González, 2010), por mencionar solamente algunos, son fuentes de estrés de carácter general que no exploran lo específico.

Ante esta situación cabe la pregunta cuando a un alumno le estresa realizar una intervención en público, por mencionar un ejemplo, ¿qué es lo que realmente le estresa? (la posible burla que puedan hacer sus compañeros de lo que diga, el temor a equivocarse, el comentario evaluador que realice el docente, etc.). Esta pregunta, de carácter meramente ilustrativo, conduce a reconocer la necesidad de explorar de manera más específica las fuentes del estrés académico.

Esta necesidad condujo a Barraza y colaboradores (vid supra: apartado de antecedentes) a: 1) reconocer al estrés de examen como un tipo específico de

estrés académico, y 2) a explorar los aspectos específicos de este tipo de estrés. Sus estudios, realizados con adolescentes de educación media superior de la ciudad de Durango, permitieron establecer un perfil descriptivo del estrés de examen de este tipo de alumnos.

Ahora, en la presente investigación, se aborda el estudio de este tipo de estrés en alumnos de educación secundaria de la ciudad de Durango; sus resultados permiten establecer el siguiente perfil descriptivo del Estrés de Examen de adolescentes de educación secundaria:

*El 100% de los alumnos encuestados reportan haber presentado estrés durante el período de exámenes; este resultado es más alto que los reportados por los estudios precedentes, sin embargo, ante la diferencia mostrada en el porcentaje de presencia de estrés en las tres instituciones investigadas previamente, es necesario que tomemos con cautela esta diferencia y más que atribuirle al nivel de estudio o edades de los adolescentes encuestados, se pueda pensar en la posibilidad de que la institución donde se cursan los estudios sea una variable que influya en el porcentaje de alumnos que presentan Estrés de Examen*

*Las demandas que son valoradas como estresores con mayor frecuencia son: a) la calificación que pudiera obtener y b) el tipo de preguntas, ejercicios o problemas que se encuentran en el examen; mientras que las que son valoradas con menor frecuencia son: a) olvidar lo que estudio en el momento del examen y b) la vigilancia que hiciera el profesor para que no pudiera copiar. Con relación a las demandas que son valoradas como estresores con mayor frecuencia se coincide totalmente con los estudios precedentes, mientras que, en el caso de las*

demandas que son valoradas con menor frecuencia como estresores, se coincide en un solo caso: la vigilancia que hiciera el profesor para que no pudiera copiar.

En este aspecto del Estrés de Examen radica una diferencia central, ya que para los alumnos de educación media superior la falta de tiempo es una de las situaciones que menos les preocupa, mientras que en el caso de los alumnos de educación secundaria es la tercera con mayor nivel de frecuencia, solamente debajo de las dos ya mencionadas. Esta diferencia ya se visualizaba en el estudio realizado por Barraza (2011) donde al abordar la docencia estresante, a través de tres estudios de casos, fue únicamente la alumna de secundaria la que abordó en las características de un docente extremadamente estresante el problema del tiempo.

*Los síntomas que se presentan con mayor frecuencia son: a) rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc., b) somnolencia o mayor necesidad de dormir, c) problemas de concentración y d) sensación de tener la mente vacía (bloqueo mental); mientras que los síntomas que se presentan con menor frecuencia son: a) problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea, b) aislamiento de los demás y c) absentismo e impuntualidad en las clases.* Con relación a los síntomas que se presentan con mayor frecuencia, se coincide en los dos primeros síntomas con la tercera investigación (Barraza & Rodríguez, 2010); así mismo, los tres síntomas mencionados entre los más altos por las investigaciones antecedentes, aparecen también en los alumnos de educación secundaria, siendo el único síntoma diferente el de presentar somnolencia o mayor necesidad de dormir.

En el caso de los síntomas que se presentan con menor frecuencia se coincide con las tres investigaciones en el referido a problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea, mientras que en el caso de aislamiento de los demás solamente se coincide con el estudio de Barraza y Acosta (2007).

*La estrategia de afrontamiento más utilizada es: platicar con los compañeros (hablar sobre el examen, la materia o el maestro); mientras que la menos utilizadas es: la religiosidad (realizar oraciones).* En este caso se coincide plenamente con las investigaciones precedentes.

Como se puede observar, las diferencias entre el perfil descriptivo del Estrés de Examen de los adolescentes de educación media superior, encuestados en las investigaciones antecedentes, y el de los adolescentes de educación secundaria, no son substanciales, por lo que se puede decir que se avanza en la configuración de un perfil descriptivo del Estrés de Examen de los adolescentes duranguenses; sin embargo, por la cantidad de alumnos encuestados y su forma de selección, como principales limitantes del presente estudio, se consideran estos resultados como indicativos y no concluyentes por lo que se recomienda realizar más estudios con alumnos de educación secundaria.

Por otra parte, y a manera de cierre, es necesario recordar que no se puede perder de vista el papel que puede jugar la institución en la presencia o no de este tipo de estrés, por lo que se recomienda realizar estudios comparativos interinstitucionales y centrar su atención en las características institucionales potencialmente generadoras de estrés (Barraza, 2010).

---

## Referencias

- Ancer, L.; Meza, C.; Pompa, E. G.; Torres, F. & Landeros, R. (2011). Relación entre los niveles de autoestima y estrés en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 16(1), 91-101.
- Barraza A. (2006), Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico, *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110-129.
- Barraza, A. (2008). Construcción y validación psicométrica del Inventario del Estrés de Examen, *Investigación Educativa Duranguense*, 9, 33-45.
- Barraza, A. (2010). La relación Persona-Entorno como fuente generadora de estrés académico. *Revista Internacional de Psicología*, 11(1), 1-11 (paginación independiente).
- Barraza, A. (2011). Buenas prácticas de una docencia razonablemente estresante. Una primera aproximación. En A. Rivera y M. A. Zabalza (comp.), *Trayectoria y configuración de la didáctica universitaria*, (pp. 217-230). México: Domzen.
- Barraza, A. y Acosta, M. (2007). El estrés de examen en educación media superior. Caso: Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Juárez del Estado de Durango. *Innovación Educativa*, 7(37), 17-37.
- Barraza, A.; Acosta, M. y Ramírez, F. (2009). El papel de la Red de Apoyo Social en el Estrés de Examen de los alumnos de educación media superior. En A. Barraza, D. Gutiérrez y D. I. Ceniceros, *Alumnos y profesores en perspectiva* (pp. 111-133). México: UPD.

- Barraza, A. y Rodríguez, O. (2010). Estrés de examen, variables moduladoras y reprobación escolar. *Revista Internacional de Psicología*, 11(2), 1-18 (paginación independiente).
- Benjamín, J. (1992). *El estrés*. México: Presses Universitaires de France y Publicaciones Cruz.
- Cabanach, R. G.; Valle, A.; Rodríguez, S.; Piñeiro, I. y González, P. (2010). Las creencias motivacionales como factor protector del estrés en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 75-87.
- Dong, H. L.; Kang, S. y Yum, S. (2005). A qualitative assessment of personal and academic stressors among Korean College students: an exploratory study. *College Student Journal*, 39(3), 442-448.
- Duque, J. C.; Tabarelli, J. y Loureiro, S. P. (2005). Estresse e pós-graduação em Medicina Veterinária. *Estudos RBPG*, 2(3), 134-148.
- Furlán, L. (2006). Ansiedad ante los exámenes. Qué se evalúa y cómo? *Evaluar*, 6, 32-51.
- Hogan, T. P. (2004). *Pruebas psicológicas*. México: El Manual Moderno.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Rosario, P.; Núñez, J. C.; Salgado, A.; González-Pienda, J. A.; Valle, A.; Joly, C. & Bernardo, A. (2008). Ansiedad ante los exámenes: relación con variables personales y familiares. *Psicothema*, 20(4), 563-570.
- Shturman, S. (2005). *El poder del estrés*. México: EDAMEX.



### PERFIL DESCRIPTIVO DE LA INDEFENSIÓN ESCOLAR APRENDIDA EN LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. UNA PRIMERA APROXIMACIÓN

**Arturo Barraza Macías**

#### Resumen

Los objetivos de la presente investigación son: a) Identificar el nivel percibido de Indefensión Escolar Aprendida en los adolescentes encuestados, y b) Establecer las situaciones de la Indefensión Escolar Aprendida que se perciben con mayor frecuencia por parte de los adolescentes encuestados. Para el logro de estos objetivos se realizó un estudio descriptivo, transeccional y no experimental, donde se aplicó el Inventario de Indefensión Escolar Aprendida a 200 alumnos del turno matutino de la Escuela Secundaria Técnica Número 67 “José Santos Valdez” de la ciudad de Durango, Dgo. (México). Sus principales resultados permiten afirmar la presencia de un nivel moderado de la percepción de Indefensión Escolar Aprendida manifestada a través de cuatro situaciones: a) Mis calificaciones no dependen solo de las capacidades o conocimientos que poseo como alumno, b) Mis calificaciones no corresponden exclusivamente al esfuerzo que realizo como estudiante sino a otros factores que no controlo, c) La forma de evaluar, de los docentes que me dan clases, es tan incontrolable que poco puedo hacer yo para mejorar mis calificaciones, y d) El trabajo académico que me exigen en esta institución es tan impredecible y arbitrario que se me dificulta realizarlo de manera exitosa.

**Palabras claves:** indefensión, estrés, evaluación y alumnos.

## Introducción

Cuando un alumno, basado en experiencias previas, cree que está indefenso ante las decisiones que toma el maestro, en lo particular, o las autoridades institucionales, en lo general, desarrolla una sensación de impotencia que lo conduce a pensar que cualquier cosa que haga para cambiar esa situación es inútil. Esta forma, de percibir dicha situación, es denominada Indefensión Escolar Aprendida y su estudio constituye el objeto de la presente investigación.

## Modelo Teórico

El modelo teórico de la Indefensión Aprendida (Seligman, 1975) sostiene que los sujetos, expuestos a estímulos aversivos fuera de su control, aprenden que sus respuestas brindadas a la situación y las consecuencias que trae consigo son independientes entre sí, esto es, que no existe relación entre una y otra. Este aprendizaje es ocasionado por la existencia de varios déficits que se concretan en tres áreas de comportamiento: motivacional, cognitivo y emocional-fisiológico.

a) El déficit motivacional explica la inactividad del sujeto debido a la ausencia de incentivos o reforzadores que estimulen su actividad. En el campo educativo este déficit se observa cuando un alumno, ante el daño eminente, o la amenaza de ese daño, (p. ej. la reprobación de una asignatura) acepta pasivamente el daño y no realiza acciones para escapar o afrontar esa amenaza.

b) El déficit cognitivo se conforma cuando el sujeto crea expectativas de que no existe relación entre su comportamiento y las consecuencias que se derivan de este; dichas expectativas influyen negativamente en el aprendizaje de nuevos comportamientos de éxito. En el campo educativo este déficit se refiere al hecho de que el alumno, durante su trayectoria escolar, ha aprendido que sus respuestas a las demandas o exigencias escolares no tienen relación alguna con los resultados obtenidos (p. ej. el alumno puede realizar todos los trabajos que le encargue el maestro, pero sabe que al final esto no afecta la calificación que se le asigne ya que el maestro lo decide de manera arbitraria).

c) El déficit emocional-fisiológico acontece cuando el alumno se enfrenta a una situación incontrolable que le produce un elevado estado de ansiedad, el que a su vez repercute en alteraciones físicas (p. ej. ante exámenes donde el estudiar, o no, no repercute en la evaluación, los alumnos pueden llegar a desarrollar una gastritis, perder peso, etc.) que posteriormente conducirán a un estado de depresión.

Estos déficits se concretan en una serie de síntomas en cuatro áreas (separando lo emocional y fisiológico): a) déficit motivacional: inactividad, ausencia de incentivos, conducta social alterada y pérdida de estatus social; b) déficit cognitivo: expectativas negativas y sistema atribucional depresivo; c) déficit emocional: depresión, ansiedad y menor agresividad; y d) déficit fisiológico: conducta sexual alterada, trastornos alimenticios, decremento de norepinefrina y serotonina y úlceras y alteraciones en el sistema inmunológico (Maldonado, 1998)

De estos déficits, es el segundo el que se considera distintivo de la Teoría de la Indefensión Aprendida; sin embargo, una reformulación posterior de esta teoría (Abramson & cols., 1978 y Miller & Norman, 1979, citados por Yela & Marcos, 1992) incluyó las atribuciones causales como determinantes de la indefensión aprendida en humanos; su premisa central es que la experiencia de una serie de consecuencia aversivas independientes del comportamiento que el sujeto realiza está mediada por su estilo atribucional.

Esta reformulación se concretó en tres premisas que, ubicadas en el campo educativo, quedarían formuladas de la siguiente manera: a) los alumnos aprenden las relaciones entre respuestas y resultados, b) los alumnos atribuyen causas a estas relaciones, y c) a partir de la atribución causal realizada desarrollan expectativas sobre las futuras relaciones entre respuesta y resultado.

Las tres premisas, derivadas del enfoque atribucional, permiten formular una aproximación conceptual que define el origen de la Indefensión Escolar Aprendida; este concepto estaría basado en tres momentos, de los cuales los dos primeros conducirían a establecer el origen del concepto, mientras que el tercero sería en esencia el concepto de Indefensión Escolar Aprendida.

- Durante su trayectoria escolar los alumnos aprenden qué tipo de relación hay entre la respuesta que emite ante una demanda del entorno (p. ej. preparar una exposición), y los resultados de esa respuesta (p. ej. la llamada de atención del maestro por haber hecho una presentación que no cubrió sus expectativas).

- Ante esta situación los alumnos le atribuyen una causa a la respuesta obtenida (p. ej. mi equipo le cae mal al maestro) y a partir de ella desarrollan sus expectativas sobre cómo serán las próximas respuestas del maestro al trabajo que realicen (p. ej. no importa que tanto nos esforcemos, el maestro siempre buscará la forma de evaluarnos mal).
- Este proceso genera en los alumnos una creencia de incontrolabilidad que, aunado a la atribución causal que se le asigne (normalmente signada por un locus de control externo y una idea de inestabilidad), determina la esencia de la condición deficitaria denominada Indefensión Escolar Aprendida.

### Revisión de la literatura

El concepto Indefensión Aprendida, como variable cognitiva que representa una forma particular de percibir la realidad circundante, es relativamente nuevo en la literatura psicológica.

En 1975, el psicólogo norteamericano, Martín Seligman reformuló sus estudios iniciales, realizados con ratas en 1967, para establecer una teoría cognitiva de la depresión basada en el concepto de Indefensión Aprendida; no obstante ser originalmente un modelo psicopatológico animal, sus postulados han sido utilizados también para estudiar a seres humanos (p. ej. Fernández, 2007 y Wong, 2009).

Así mismo, esta variable ha sido estudiada, en el caso de los seres humanos, con relación a variables como la dependencia de sustancias adictivas (Torres, Robert, Tejero, Boget & Pérez, 2006) la ansiedad y la depresión (Martínez, 2011), el estrés (Eddington, 2009), el maltrato a la mujer (Amor, Bohórquez & Echeburúa, 2006), el fracaso escolar (Bailló, 1992), etc.

En el campo educativo, este concepto ha sido utilizado para estudiar a alumnos (Eddington, 2009) y directivos escolares (Tejero & Fernández, 2009); en el caso específico de los alumnos, su mayor auge se dio a fines de la década de los 70s y principio de los 80s (vid Cohen, Rothbart & Phillips, 1976; Dweck, Davidson & Bradley, 1978; y Eccles, Meece, Adler & Kaczala, 1982).

La revisión de la literatura permitió localizar varias investigaciones que, en la última década, tienen como participantes a alumnos de los diferentes niveles educativos (Barraza, 2011; Barraza & Silerio, 2011; Bernaola, 2008; Eddington, 2009; Firmin, Hwang, Copella & Clark, 2004; y Yates, 2009); sin embargo, solamente dos de ellas reportan un perfil descriptivo de los alumnos encuestados (Barraza, 2011; y Barraza & Silerio, 2011) por lo que son las de interés para la presente investigación.

En la primera investigación, Barraza (2011) informa que en un 40% los alumnos encuestados se sentían en una situación de indefensión con relación a sus maestros y a la institución, en general; este porcentaje le permitió afirmar que los alumnos de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica de Durango presentaban una percepción moderada de indefensión escolar aprendida. Esta percepción de indefensión se manifestaba centralmente

en tres situaciones: la poca relación que existe entre la evaluación del alumno y sus conocimientos y capacidades, la incontrolabilidad de la evaluación de los docentes y los pocos derechos que tiene el alumno en esa institución.

En la segunda investigación, Barraza y Silerio (2011) reportan que en un 35% los alumnos encuestados se sentían en una situación de indefensión con relación a sus maestros y a la institución, en lo general; este porcentaje les permitió afirmar que los alumnos de educación media superior presentaban una percepción moderada de Indefensión Escolar Aprendida. Esta percepción de indefensión se manifestaba centralmente en tres situaciones: la no relación entre la calificación que se le otorga y su esfuerzo, la poca relación que existe entre la evaluación del alumno y sus conocimientos y capacidades y la incontrolabilidad de la evaluación de los docentes.

Como se puede observar los estudios precedentes muestran un perfil descriptivo consistente, sin embargo, tienen como sujetos de la investigación a alumnos de licenciatura y bachillerato, por lo que se considera pertinente realizar este estudio con alumnos de educación secundaria.

## Objetivos

Identificar el nivel percibido de Indefensión Escolar Aprendida en los adolescentes encuestados.

Establecer las situaciones de la Indefensión Escolar Aprendida que se perciben con mayor frecuencia por parte de los adolescentes encuestados.

Determinar las situaciones de la Indefensión Escolar Aprendida que se perciben con menor frecuencia por parte de los adolescentes encuestados

### **Método**

El tipo de estudio que se desarrolló puede ser caracterizado como descriptivo, transeccional y no experimental.

Los participantes de esta investigación fueron 200 alumnos del turno matutino de la Escuela Secundaria Técnica Número 67 “José Santos Valdez”; su selección se realizó mediante un muestreo no probabilístico. La distribución de los alumnos encuestados, según las variables sociodemográficas estudiadas, fue la siguiente:

- El 44.5% de los alumnos encuestados pertenecen al género masculino, mientras que el 55.5% pertenecen al género femenino.
- El 58.5% tenían una edad, al momento de la aplicación del inventario, de 12 ó 13 años, el 41.5% tenían una edad de 14 ó 15 años.
- El 40% de los alumnos encuestados cursaban en ese momento el primer año, el 41% el segundo año y el 19% el tercer año.

Para la protección de los alumnos encuestados se realizaron las siguientes acciones: a) en el cuestionario a llenar no se pidió el nombre, y en la presentación



del mismo se les aseguró la confidencialidad de los resultados; b) en el background solamente se les solicitaron datos referentes a las variables sociodemográficas y/o situacionales que eran de interés para el estudio, y en ningún momento se les solicitó otro tipo de información que pudiera comprometer su anonimato; y c) en la presentación del cuestionario se les hacía saber a los alumnos que su llenado era voluntario y estaban en libertad total de contestarlo, o de no hacerlo.

Para la recolección de la información se utilizó la técnica de la encuesta a través de la aplicación del Inventario de Indefensión Escolar Aprendida (Barraza, 2011). En la construcción de este instrumento, su autor tuvo el cuidado de mostrar en cada uno de los ítems la idea de incontrolabilidad objetiva (condiciones reales) y subjetiva (comprensión de las mismas) para respetar la recomendación de Reeve, (2005) quien sugiere que para comprender la indefensión aprendida es necesario “poner atención no solo a las contingencias ambientales objetivas (cuan controlables son en realidad los resultados) sino también a las creencias subjetivas de control personal (cuan controlables piensa la persona que son esos resultados)” (p. 251).

El cuestionario construido consta de 15 ítems que se responden mediante un escalamiento tipo lickert de cuatro valores: Totalmente en Desacuerdo (TD), en Desacuerdo (D), de Acuerdo (A) y Totalmente de Acuerdo (TA); el background estuvo constituido por tres preguntas; género, edad, semestre que cursa.

En los estudios precedentes, el Inventario de Indefensión Escolar Aprendida (IIEA) había reportado una confiabilidad en Alfa de Cronbach de .77 (Barraza,

2011) y de .84 (Barraza & Silerio, 2011); en la presente investigación reporta una confiabilidad de .84 en Alfa de Cronbach, la cual puede ser considerada muy buena con base en la escala de valores propuesta por De Vellis (en García, 2005).

El autor del instrumento obtuvo evidencias de validez, basada en la estructura interna, mediante los procedimientos denominados Análisis de Consistencia Interna y Análisis de Grupos Contrastados; estos mismos procedimientos fueron realizados para la presente investigación.

- a) En el Análisis de Consistencia Interna se tomó como base el procedimiento sugerido por Salkind (1999); en este análisis se correlacionó, a través del estadístico  $r$  de Pearson, la media general obtenida por cada encuestado con las respuestas brindadas por cada uno de ellos a cada ítem. Los resultados muestran que todos los ítems se correlacionaron de manera positiva con la media general, con un nivel de significación de .00, por lo que se puede afirmar la homogeneidad de los ítems que conforman el IIEA.
- b) En el Análisis de Grupos Contrastados se tomó como base el procedimiento sugerido por Anastasi y Urbina (1998); en este análisis se utilizó la  $t$  de Students para determinar si existía una diferencia significativa entre el grupo que presentó un nivel más alto, en cada uno de los ítems del IIEA, y el grupo que presentó un nivel más bajo, en cada uno de los ítems del IIEA; los resultados muestran que todos los ítems discriminan con un nivel de significación de .00 entre el grupo alto y el grupo bajo por lo que se puede afirmar que presentan una direccionalidad única.

La aplicación del inventario se llevó a cabo durante el mes de mayo del año 2011 en las instalaciones de la Escuela Secundaria Técnica Número 67 “José Santos Valdez” ubicada en la Avenida las Américas s/n en el Fraccionamiento Guadalupe; esta institución cuenta con dos turnos matutino y vespertino, aplicándose la encuesta solamente a los alumnos del turno matutino.

El análisis de las propiedades psicométricas del Inventario (confiabilidad y evidencias de validez basada en la estructura interna a través de los procedimientos de análisis de consistencia interna y análisis de grupos contrastados) y el análisis descriptivo de los resultados (media de cada ítem y media general) se llevó a cabo con el programa PASW Statistics.

## Resultados

Los resultados obtenidos en los ítems que conforman el IIEA se presentan en la tabla 1. Como se puede observar los ítems con los que los alumnos están más de acuerdo son: Mis calificaciones no dependen solo de las capacidades o conocimientos que poseo como alumno (55%<sup>4</sup>), Mis calificaciones no corresponden exclusivamente al esfuerzo que realizo como estudiante sino a otros factores que no controlo (38%), La forma de evaluar, de los docentes que me dan clases, es tan incontrolable que poco puedo hacer yo para mejorar mis calificaciones (35%), y El trabajo académico que me exigen en esta institución es tan impredecible y arbitrario que se me dificulta realizarlo de manera exitosa

---

<sup>4</sup> Los porcentajes fueron redondeados a partir de .5

(37%); mientras que los ítems con los que menos nivel de acuerdo tienen son: En esta institución me siento indefenso y sujeto a la voluntad de otros (22%) y La suerte es determinante para tener éxito como estudiante en esta institución (25%).

La media general es de 1.02, la cual transformada en porcentaje indica una presencia del 34% de la variable Indefensión Escolar Aprendida en los alumnos encuestados.

Tabla 1

*Media de los ítems que conforman el IIEA*

ítems	Media
Uno	<b>1.15</b>
Dos	1.03
Tres	<b>1.68</b>
Cuatro	<b>1.07</b>
Cinco	1.06
Seis	.76
Siete	.97
Ocho	.98
Nueve	.92
Diez	1.06
Once	.92
Doce	.94
Trece	.99
Catorce	<b>1.12</b>
Quince	.68

Nota: las medias más altas (cuarto cuartil:  $p > 1.06$ ) están señaladas con negritas y las más bajas (primer cuartil:  $p < .92$ ) con cursivas

## Comentarios

El discurso educativo de las últimas cinco décadas se ha visto fuertemente influido por el avance vertiginoso de la psicología educativa; en ese sentido, la psicología escolar, la psicología del aprendizaje, la psicología instruccional y la psicología

evolutiva, como principales insumos de la psicología educativa, han puesto como eje de la práctica educativa al alumno y, a su vez han permitido visualizar al aula escolar como un espacio relacional mediado por interacciones cognoscitivas orientadas a la construcción de aprendizajes.

El avance que constituye para la educación esta mirada psicologista del hecho educativo, solamente se ve ensombrecido por su reduccionismo al centrar única y exclusivamente su atención en el sujeto cognitivo dejando de lado al sujeto real que se configura y reconfigura permanentemente a partir de los múltiples componentes presentes en su personalidad.

Uno de los aspectos que ha sido más descuidado es el de la salud mental, que parece no importarle ni a los teóricos de la educación, ni a los políticos que toman decisiones sobre el sistema educativo; esta situación hace que se considere necesario reconocer que la ecología relacional que define la cotidianeidad del aula escolar tiene un impacto decisivo sobre la salud mental del alumno.

Investigaciones sobre el estrés, la ansiedad y el burnout, por mencionar solamente algunas variables, han permitido reconocer el impacto que tienen las demandas escolares en la salud mental del alumno; en el caso de la presente investigación la atención se orientó a otra variable que, a diferencia del estrés o el burnout, pueden considerarse como un estado de la personalidad y su aprendizaje impactará la forma en que en el futuro el alumno evaluará los diferentes acontecimientos en los que se vea involucrado.

El estudio de la Indefensión Escolar Aprendida, en la presente investigación, permitió establecer el siguiente perfil descriptivo del alumno de educación secundaria:

*En un 34% los alumnos encuestados se perciben en una situación de indefensión con relación a sus maestros, y a la institución en lo general; este porcentaje, interpretado a partir de un baremo de tres valores (de 0 a 33% leve, de 34% a 66% moderado y de 67% a 100% fuerte), permite afirmar que los alumnos encuestados de educación secundaria de la ciudad de Durango presentan una percepción moderada de Indefensión Escolar Aprendida.* Este resultado coincide con las dos investigaciones precedentes que abordaban a alumnos de licenciatura (Barraza, 2011) y bachillerato (Barraza & Silerio, 2011) que informan un nivel moderado de Indefensión Escolar Aprendida.

En estos resultados cabe destacar un hecho particular: la diferencia entre alumnos de secundaria y bachillerato es mínima (solamente un punto porcentual) mientras que en el caso de licenciatura la distancia es mayor (seis y cinco puntos porcentuales respectivamente); esta diferencia puede ser explicada a partir de dos hipótesis:

Hipótesis 1: Entre más se avanza en los diferentes niveles que integran el sistema educativo nacional, más se incrementa la percepción de Indefensión Escolar Aprendida.

Hipótesis 2: Las características de la institución a la que se asiste a estudiar determina en qué medida perciben los alumnos la Indefensión Escolar Aprendida.

No obstante ser mínima la investigación al respecto, y ser los estudios precedentes limitados en sus alcances, se puede estar más de acuerdo con la segunda hipótesis si se toma en cuenta los resultados reportados por Barraza y Silerio (2011) que, al estudiar dos instituciones de educación media superior, afirman que la institución donde se estudie si marca una diferencia significativa en la percepción de la Indefensión Escolar Aprendida.

*Esta percepción de indefensión se manifiesta centralmente en cuatro situaciones: Mis calificaciones no dependen solo de las capacidades o conocimientos que poseo como alumno, Mis calificaciones no corresponden exclusivamente al esfuerzo que realizo como estudiante sino a otros factores que no controlo, La forma de evaluar, de los docentes que me dan clases, es tan incontrolable que poco puedo hacer yo para mejorar mis calificaciones, y El trabajo académico que me exigen en esta institución es tan impredecible y arbitrario que se me dificulta realizarlo de manera exitosa.* Esencialmente estas situaciones coinciden con las reportadas por los estudios precedentes, sobre todo por las reportadas por Barraza y Silerio (2011).

En este aspecto cabe destacar cómo las principales situaciones que hacen que el alumno se perciba en Indefensión son las referidas a la evaluación. Este resultado cuestiona fuertemente los discursos disciplinarios sobre la evaluación educativa, y sus supuestos avances, y vuelve a centrar la atención en el carácter arbitrario, subjetivo y/o caprichoso de la evaluación de los aprendizajes que realizan en la práctica los docentes de las diferentes instituciones que configuran el sistema educativo nacional.

---

## Referencias

- Amor, P.; Bohórquez, I. A. y Echeburúa, E. (2006). ¿Por qué y a qué coste físico y psicológico permanece la mujer junto a su pareja maltratadota? *Acción Psicológica*, 4(2), 129-154.
- Anastasi, A. & Urbina, S. (1998). *Test psicológicos*. México: Prentice Hall.
- Barraza, A. (2011). Indefensión aprendida y su relación con el nivel de estrés autopercebido en alumnos de licenciatura. En A. Barraza y A. Jaik (comp.). *Estrés, Burnout y Bienestar Subjetivo. Investigaciones sobre la salud mental de los agentes educativos* (pp. 34-51). Durango, México: IUNAES-ReDIE.
- Barraza, A. y Silerio, J. (2011). *Indefensión escolar aprendida en educación media superior. Un estudio comparativo*. Revista Electrónica de Investigación Educativa Sonorense, 3(10), 7-20.
- Bailló, M. (1992). *La indefensión aprendida y su repercusión en el fracaso escolar*. Bellatera: Universitat de Barcelona.
- Bernaola, L. A. (2008). *Estudio correlacional entre estilos de crianza e indefensión aprendida en estudiantes del quinto y sexto grado de primaria de la Institución Educativa N° 2013 "Asociación Policial" S.M.P.-2007*. Tesis de Licenciatura de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Recuperada el 15 de diciembre de 2011 de [http://www.cybertesis.edu.pe/sisbib/2008/bernaola\\_sl/pdf/bernaola\\_sl.pdf](http://www.cybertesis.edu.pe/sisbib/2008/bernaola_sl/pdf/bernaola_sl.pdf)



- Cohen, S.; Rothbart, M. y Phillips, S. (1976). Locus of control and the generality of learned helplessness in humans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34(6), 1049-1056.
- Dweck, C. S.; Davidson, S. N. y Bradley, E. (1978). I. Sex differences in learned helplessness: II. The contingencies of evaluative feedback in the classroom and III. An experimental analysis. *Developmental Psychology*, 14(3), 268-276.
- Eccles, J; Meece, J. L.; Adler, T. F. y Kaczala, C. M. (1982). Sex differences in attributions and Learned Helplessness. *Sex Roles*, 8(4), 421-432
- Eddington, A. S. (2009). *An examination of learned helplessness, cortisol, and stress reactivity in college students with asthma*. Dissertation of Oklahoma State University. Abstract available in ProQuest, Dissertation & Theses
- Fernández, S. (2007). Indefensión aprendida y rendimiento en el ajedrez. *efdeportes.com*, 11(105), s/p.
- Firmin, M.; Hwang, Ch.; Copella, M. y Clark, S. (2004). Learned helplessness: the effect of failure on test-taking. *Education*, 24(4), 688-693.
- Maldonado, A. (1998). *Aprendizaje, cognición y comportamiento humano*. Madrid, España: Biblioteca Nueva, Psicología Universidad.
- Martínez, C. (2011). *Psico-Oncología e Indefensión Aprendida: un estudio clínico*. Granada: Universidad de Granada.
- Reeve, J. (2005). *Motivación y emoción*, México: Mc Graw Hill.
- Salkind, J. (1999). *Métodos de Investigación*. México: Prentice Hall.

- Seligman, M. (1975). *Helplessness: On depression, development and death*. San Francisco: Freeman.
- Tejero, C. M. & Fernández, M. J. (2009). Indefensión laboral y dirección escolar. Medición y prevalencia. *Avances en Supervisión Educativa*, 10, paginado independiente.
- Torres, A.; Robert, A.; Tejero, A.; Boget, T. y Pérez, J. (2006). Indefensión aprendida y dependencia de sustancias. *Trastornos adictivos*, 8(3), 166-175.
- Yates, S. (2009). Teacher identification of student learned helplessness in mathematics. *Mathematics Education Research Journal*, 21(3), 86-106.
- Yela, J. R. y Marcos, J. L. (1992). Indefensión aprendida en sujetos humanos y su inmunización. Influencia del estilo atribucional y de los programas de reforzamiento. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 24(3), 301-321.
- Wong, H. M. (2009). *A learned helplessness model of investment intentions. Implications fro financial preparation fro old age*. A thesis submitted to City University of Hong Kong. Abstract available in CityU Institutional Repository.

### EL PERFIL DE LAS EXPECTATIVAS DE AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. CASO ESCUELA SECUNDARIA GENERAL No. 3

*Arturo Barraza Macías*

#### Resumen

Los objetivos de la presente investigación son: a) Establecer el nivel de expectativas de autoeficacia académica en los alumnos de secundaria, b) Identificar las situaciones académicas con mayor nivel de expectativas de autoeficacia académica en los alumnos de secundaria y c) Identificar las situaciones académicas con menor nivel de expectativas de autoeficacia académica en los alumnos de secundaria. Para el logro de estos objetivos se realizó un estudio descriptivo, transeccional, no experimental y basado en un estudio de casos, a través de la aplicación del Inventario de Indefensión Escolar Aprendida a 180 alumnos de la Escuela Secundaria General No. 3 de la ciudad de Durango, Dgo. (México). Sus principales resultados son: los alumnos encuestados presentan un nivel medio de expectativas de autoeficacia académica y las actividades académicas donde los alumnos tienen un mayor nivel de expectativas de autoeficacia son: Realizar cualquier trabajo académico que me encarga el profesor, Realizar una buena exposición del tema que me asignen mis profesores y Buscar información que me solicite el profesor sin importar si es en la biblioteca o la internet; mientras que las actividades académicas donde muestran un menor nivel de expectativas de autoeficacia son: Competir académicamente, cuando así se requiera, con cualquiera de mis compañeros del grupo, Aprobar cualquier examen que presente sin importar la materia o asignatura y Participar activamente respondiendo a las preguntas que realiza el profesor durante la clase.

**Palabras claves:** creencias, autoeficacia, situaciones académicas y alumno.

## Introducción

Las variables autorreferenciales se constituyen, actualmente, en un referente obligado para entender el éxito de los procesos de aprendizaje que se desarrollan en el aula; más allá de las estrategias de aprendizaje, y de los procesos motivacionales asociados al ámbito escolar, se encuentran las variables autorreferenciales, como sería el caso de la autoestima, el autoconcepto y las expectativas de autoeficacia, que pueden ayudar a explicar el éxito o el fracaso escolar. De estas tres variables la atención en la presente investigación está focalizada en las expectativas de autoeficacia académica.

## Teoría explicativa

La Teoría Social Cognitiva (Bandura, 1977, 1982, 1986, 1997 y 1999) afirma que la motivación y la acción humana están reguladas en gran medida por las creencias de control; estas creencias se configuran alrededor de tres tipos de expectativas. a) Expectativas de situación-resultado, b) Expectativas de acción-resultado, y c) Expectativas de autoeficacia; este último tipo de expectativas son las de interés para la presente investigación y su estudio conduce a aceptar dos premisas básicas:

- Los fenómenos autorreferenciales (lo que uno se dice a sí mismo) son el medio a través del cual el hombre actúa en su ambiente.

- El hombre no sólo reacciona a su ambiente, sino que es capaz de modificarlo al actuar proactivamente.

Estas dos premisas ponen en el centro de la discusión a las expectativas de autoeficacia, las cuales pueden ser definidas como "las creencias en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar las situaciones futuras" (Bandura, 1977; p. 2). Este tipo de creencias se originan en las percepciones que las personas generan sobre su propia capacidad, las cuales, a su vez, pueden generarse por cuatro vías diferentes (Bandura, 1993 y 1997): 1) Las experiencias previas de éxito, 2) El aprendizaje por observación, 3) La persuasión social y 4) Los estados psicológicos y emocionales.

Independientemente de estas cuatro vías, de carácter general, para desarrollar expectativas de autoeficacia, la literatura ofrece otras con mayor nivel de especificidad, pero a su vez, dependientes de ciertos contextos; en el caso específico de la presente investigación, centrada en el ámbito educativo, la literatura ofrece una serie de vías específicas para la generación de este tipo de expectativas; en ese sentido, se puede afirmar que las actividades y relaciones que configuran el ámbito escolar también puede influir en el nivel con que se presentan este tipo de expectativas. Schunk & Meece (2006) mencionan algunos ejemplos a este respecto:

- Estructuras y secuencias rígidas de enseñanza pueden frustrar a algunos estudiantes que tienen dificultades para el aprendizaje, afectando aún más su bajo nivel de autoeficacia.

- La retroalimentación que se transmite a los estudiantes, sobre el progreso de su desempeño, puede elevar su nivel de auto-eficacia, siempre y cuando esta muestre un desajuste óptimo y no planteé la diferencia entre la situación real y la ideal de una manera que el alumno la considere inalcanzable, ya que esto puede afectar a la baja el nivel de autoeficacia percibida.
- Aulas con mucha competencia académica y comparación social pueden disminuir el nivel de autoeficacia entre los estudiantes que previamente sienten que son deficientes.
- La asistencia y el apoyo proporcionado por el maestro pueden ayudar a lograr ciertos aprendizajes, pero cuando los profesores proporcionan demasiada ayuda a los estudiantes, estos puede llegar a creer que los profesores piensan que no tienen la capacidad de aprender, lo que reduce su nivel de autoeficacia.
- Las transiciones por los diferentes niveles educativos (p. ej. de secundaria a la preparatoria) traen muchos cambios en las relaciones con los profesores y con su grupos de pares, por lo que las clases y prácticas de clasificación que se desarrollen como consecuencia pueden afectar el nivel de autoeficacia.

Estas expectativas de autoeficacia, una vez generadas, pueden llegar a ejercer un efecto decisivo en la conducta motivacional del estudiante en aspectos centrales de la conducta humana como serían: a) la elección, b) el esfuerzo y la

persistencia, c) el pensamiento y la toma de decisiones y d) las reacciones emocionales (Bandura, 1986 y 1989; y Bandura y Wood, 1989).

### Revisión de la literatura

La revisión de la literatura permitió identificar cuatro tipos de investigaciones, según el tipo de expectativas de autoeficacia que aborden, que se realizan con alumnos de los distintos niveles educativos:

a) académica específica: abordan algún aspecto de la vida académica de los alumnos encuestados, como lo es por ejemplo la realización de una tesis (Ruiz, 2005),

b) académica general: abordan, desde una manera comprensiva, diversas áreas o aspectos de la vida académica del alumno encuestado (p. ej. Cartagena, 2008).

c) específica: abordan algún aspecto de la vida no académica del alumno encuestado como sería el caso de la elección de carrera (Carbonero y Merino, 2004), y

d) generalizada: abordan, de manera comprensiva, las principales áreas de desarrollo personal de la vida de un individuo (p. ej. Contreras, Espinosa, Esguerra, Haikal, Polanía y Rodríguez, 2005).

De este tipo de investigaciones son de interés para la presente investigación las de autoeficacia académica general. Este tipo de expectativas de autoeficacia han sido estudiadas en diferentes niveles educativos, sin embargo la

atención del presente trabajo está centrada en los alumnos de educación secundaria y media superior.

La revisión de la literatura, sobre el estudio de este tipo de expectativas de autoeficacia en estos niveles educativos, permitió identificar cuatro investigaciones (Akinlolu, 2005; Barraza, Ortega & Ortega, 2011; Cartagena, 2008; y García, Inglés, Torregrosa, Ruiz, Díaz, Pérez & Martínez, 2010). De estas cuatro investigaciones, solamente la segunda (Barraza, et al. 2011) plantea un perfil descriptivo, por lo que a continuación se reseña de manera sucinta.

El nivel de las expectativas de autoeficacia académica que presentan los alumnos de educación media superior encuestados es de 71%, el cual, interpretado con un baremo de tres valores (de 0 a 33% bajo; de 34% a 66% medio; y de 67% a 100% alto) permite afirmar que los alumnos encuestados presentan un nivel alto de expectativas de autoeficacia académica.

Las actividades académicas donde los alumnos encuestados presentan un mayor nivel de expectativas de autoeficacia son: Buscar la información necesaria para elaborar un ensayo o artículo académico sin importar si es en una biblioteca o en la internet (82%), Realizar cualquier trabajo académico que encargue el maestro (81%), Organizarse adecuadamente para entregar a tiempo los trabajos que encargue el maestro (77%) y Comprender la idea central de un texto o los aspectos medulares de la exposición del maestro/compañero (77%).

Las actividades académicas en las que presentan un menor nivel de expectativas de autoeficacia son: Prestarle atención a la clase que imparte el maestro sin importar si tiene otras preocupaciones o está aburrido (65%),



Concentrarse a la hora de estudiar, sin que lo distraigan otras cosas (65%) y

Cuestionar al maestro cuando no está de acuerdo en lo que expone (66%)

## Objetivos

Establecer el nivel de expectativas de autoeficacia académica en los alumnos de secundaria.

Identificar las situaciones académicas con mayor nivel de expectativas de autoeficacia académica en los alumnos de secundaria.

Identificar las situaciones académicas con menor nivel de expectativas de autoeficacia académica en los alumnos de secundaria.

## Método

El tipo de estudio que se desarrolló, como base de la presente investigación, puede ser caracterizado como descriptivo, transeccional, no experimental y basado en un estudio de casos.

Los participantes de esta investigación fueron 180 alumnos de la Escuela Secundaria General No. 3; su selección se realizó mediante un muestreo no probabilístico. La distribución de los alumnos encuestados, según las variables sociodemográficas estudiadas, fue la siguiente:

- El 46.7% pertenecen al género masculino, mientras que el 53.3% al género femenino.
- El 64.4% tenían una edad, al momento de la aplicación del cuestionario, de 12 ó 13 años, mientras que el 35.6% tenían una edad de 14 ó 15 años.
- El 45.6% cursaban en ese momento el primer grado, el 29.4% el segundo grado y el 25% el tercer grado.

Para la protección de los alumnos encuestados se realizaron las siguientes acciones: a) en el cuestionario a llenar no se pidió el nombre, y en la presentación del mismo se les aseguró la confidencialidad de los resultados; b) en el background solamente se les solicitaron datos referentes a las variables sociodemográficas y/o situacionales que eran de interés para el estudio, y en ningún momento se les solicitó otro tipo de información que pudiera comprometer su anonimato; y c) en la presentación del cuestionario se les hacía saber a los alumnos que su llenado era voluntario y estaban en libertad total de contestarlo, o de no hacerlo.

Para la recolección de la información se utilizó la técnica de la encuesta a través de la aplicación del Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica (Barraza, 2010); este instrumento originalmente consta de 20 ítems que pueden ser respondidos en un escalamiento tipo lickert de cuatro valores: Nada seguro, Poco seguro, Seguro y Muy seguro. En el caso de la presente investigación se eliminaron los últimos cinco ítems por considerar que no eran adecuados para el

nivel de educación secundaria; así mismo, se adecuó el vocabulario de otros ítems para hacerlos más entendibles al alumno encuestado.

Las propiedades psicométricas de este inventario, reportadas por la versión original, son las siguientes:

a) Se obtuvo un nivel de confiabilidad de .91 en Alfa de Cronbach y de .88 en la confiabilidad por mitades según la fórmula de Spearman-Brown para longitud igual.

b) En la validez de contenido se observó que todos los ítems lograron, en una escala de 0 a 3, una media de 1.5 en adelante por lo que no hubo necesidad de descartar ningún ítem. Así mismo se obtuvo una media general de 2.1 que permite afirmar que el inventario presenta una validez de contenido aceptable.

c) En la validez de consistencia interna los resultados permitieron reconocer que todos los ítems correlacionaron positivamente (con un nivel de significación de .00) con el puntaje global obtenido por cada encuestado.

d) En el análisis de grupos contrastados los resultados obtenidos muestran que todos los ítems permiten discriminar (con un nivel de significación de .00) entre los grupos que reportan un alto y bajo nivel de expectativas de autoeficacia académica.

e) En el análisis factorial los resultados obtenidos permiten identificar tres dimensiones del inventario que explican el 49% de la varianza total: actividades académicas orientadas a la producción (output), actividades académicas de insumo para el aprendizaje (input) y actividades académicas de interacción para el

aprendizaje (retroalimentación); la primera dimensión presenta una confiabilidad de .81 en Alfa de Cronbach, la segunda de .80 y la tercera de .79.

En el caso de la versión utilizada en la presente investigación se realizaron los siguientes análisis:

- Se obtuvo una confiabilidad en Alfa de Cronbach de .85 y de .85 en la confiabilidad por mitades según la fórmula de Spearman-Brown para longitud desigual. este nivel pueden ser considerado como muy bueno tomando como referencia la escala de valores propuesta por De Vellis (en García, 2006).
- En la validez de consistencia interna los resultados mostraron que todos los ítems correlacionaron positivamente (con un nivel de significación de .00) con el puntaje global obtenido por cada encuestado. Este resultado, aunado al alto nivel de confiabilidad obtenido, confirma la homogeneidad del instrumento.
- En el análisis de grupos contrastados los resultados obtenidos muestran que todos los ítems permiten discriminar (con un nivel de significación de .00) entre los grupos que reportan un alto y bajo nivel de expectativas de autoeficacia académica.

La aplicación del inventario se llevó a cabo durante el mes de mayo del año 2011 en las instalaciones de la Escuela Secundaria General Número 3 ubicada en la calle Camino del Real s/n en la Colonia 16 de Septiembre en la ciudad de

Durango, Dgo. (México); esta institución cuenta con dos turnos matutino y vespertino, aplicándose la encuesta solamente a los alumnos del turno matutino.

El análisis de la confiabilidad, de consistencia interna, de grupos contrastados y el análisis descriptivo de los resultados (media de cada ítem, de cada dimensión y general) se llevó a cabo con el programa PASW Statistics.

## Resultados

Los resultados obtenidos en cada uno de los ítems que conforman la versión del Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica utilizada en la presente investigación se muestran en la tabla 1. Como se puede observar, las actividades académicas donde los alumnos encuestados tienen un mayor nivel de expectativas de autoeficacia son: Realizar cualquier trabajo académico que me encarga el profesor, Realizar una buena exposición del tema que me asignen mis profesores y Buscar información que me solicite el profesor sin importar si es en la biblioteca o la internet; mientras que las actividades académicas donde muestran un menor nivel de expectativas de autoeficacia son: Competir académicamente, cuando así se requiera, con cualquiera de mis compañeros del grupo, Aprobar cualquier examen que presente sin importar la materia o asignatura y Participar activamente respondiendo a las preguntas que realiza el profesor durante la clase.

Tabla 1.

*Estadística descriptiva de los ítems que conforman la presente versión del IEAA*

Ítems	Media	DTE
Trabajar eficazmente en cualquier equipo, sin importar quienes sean tus compañeros que le integren.	1.97	.751
Competir académicamente, cuando así se requiera, con cualquiera de mis compañeros del grupo.	1.86	.879
Realizar cualquier trabajo académico que me encarga el profesor.	<b>2.23</b>	.758
Organizarme adecuadamente para entregar a tiempo los trabajos que me encarga el profesor.	2.15	.838
Adaptarme al estilo de enseñanza de cualquiera de mis profesores.	2.12	.741
Aprobar cualquier examen que presente sin importar la materia o asignatura.	1.77	.778
Participar activamente respondiendo a las preguntas que realiza el profesor durante la clase.	1.82	.786
Realizar una buena exposición del tema que me asignen mis profesores	<b>2.16</b>	.773
Entender los diferentes temas que abordan mis profesores durante la clase	1.94	.697
Prestarle atención a la clase que imparte el profesor sin importar si tengo otras preocupaciones o estoy aburrido	1.99	.792
Preguntar al profesor cuando no entienda algo de lo que está explicando	2.01	.923
Comprometer más tiempo para realizar mis labores escolares o para estudiar cuando así se requiera	1.99	.790
Concentrarme a la hora de estudiar sin que me distraigan otras cosas	1.93	.844
Buscar información que me solicite el profesor sin importar si es en la biblioteca o la internet	<b>2.24</b>	.819
Tomar notas de los aspectos más importantes que se abordan durante las clases que imparten los profesores	2.01	.813

Nota: las medias más altas (cuarto cuartil:  $p > 2.15$ ) están señaladas con negritas y las más bajas (primer cuartil:  $p < 1.93$ ) con cursivas

La media general de las expectativas de autoeficacia académica en los alumnos encuestados es de 2.01, que transformado en porcentaje es un 66%, el cual interpretado con un baremo de tres valores (de 0 a 33% bajo; de 34% a 66% medio; y de 67% a 100% alto) permite afirmar que los alumnos encuestados presentan un nivel medio de expectativas de autoeficacia académica.

---

## Comentarios

Una creencia es una afirmación personal que se considera verdadera; en muchos casos, las creencias son no conscientes, pero su presencia suele afectar la percepción que se tiene de sí mismo, de los demás y de las cosas y situaciones que nos rodean. Lo que se vive cotidianamente, depende más de la representación y elaboración de un mapa mental, configurado por creencias personales, que de la realidad en sí misma.

Esta situación hace que se considere importante estudiar los diferentes tipos de creencias, sobre todo aquellas referidas a uno mismo, ya que esa es la realidad que construye el alumno sobre su propia realidad escolar.

Las creencias sobre uno mismo, referidas a la propia actuación dentro del ámbito escolar, se pueden estudiar a partir de tres variables: autoestima, autoconcepto y expectativas de autoeficacia. En el caso de la presente investigación la atención está centrada en ésta última variable ya que se ha demostrado que un elevado nivel de autoeficacia se convierte en un elemento protector que hace aumentar la motivación y el rendimiento académico; así mismo, su presencia ayuda a disminuir las alteraciones emocionales, al tiempo que mejora las conductas saludables en el cuidado físico, la prevención de conductas de riesgo y la mayor tolerancia al fracaso, sin olvidar el descenso de conductas antisociales. (Carrasco & del Barrio, 2002)

El estudio realizado permitió establecer el siguiente perfil descriptivo de las expectativas de autoeficacia en los alumnos encuestados:

*Los alumnos encuestados presentan un nivel medio (66%) de expectativas de autoeficacia académica.* Este nivel difiere del presentado por los alumnos de educación media superior encuestados por Barraza et al. (2011) en cinco puntos porcentuales. Esta diferencia se considera no substancial y puede ser explicada por diferentes factores como sería el nivel educativo cursado o el tipo de institución, ambas explicaciones se consideran factibles según lo establecen Schunk & Meece (2006) al definir las actividades y relaciones que configuran el ámbito escolar y que puede influir en el nivel con que se presentan este tipo de expectativas (vid supra: Teoría Explicativa).

*Las actividades académicas donde los alumnos encuestados tienen un mayor nivel de expectativas de autoeficacia son: Realizar cualquier trabajo académico que me encarga el profesor, Realizar una buena exposición del tema que me asignen mis profesores y Buscar información que me solicite el profesor sin importar si es en la biblioteca o la internet;* en el caso de la primera y tercera actividad se coincide con el trabajo de Barraza, et al. (2011). Cabe destacar que las dos actividades en que se coincide, son esencialmente reactivas, esto es, actividades que se desarrollan a petición del docente y no por iniciativa propia, además de que no necesariamente son insumos importantes para el aprendizaje como serían otro tipo de actividades como: Entender los diferentes temas que abordan mis profesores durante la clase o Tomar notas de los aspectos más importantes que se abordan durante las clases que imparten los profesores.

*Las actividades académicas donde muestran un menor nivel de expectativas de autoeficacia son: Competir académicamente, cuando así se*



*requiera, con cualquiera de mis compañeros del grupo, Aprobar cualquier examen que presente sin importar la materia o asignatura y Participar activamente respondiendo a las preguntas que realiza el profesor durante la clase;* en este punto se difiere totalmente del trabajo de Barraza, et al. (2011). Cabe hacer notar que las actividades académicas donde los alumnos muestran un menor nivel de expectativas de autoeficacia tiene como punto común el ser actividades que evidencian públicamente lo logrado.

Tal parece que la exhibición de sus logros, o no logros, no es el fuerte de los alumnos de educación secundaria encuestados, pero sobre todo, tal parece que este es un rasgo distintivo de alumnos de educación secundaria por lo que valdría la pena desarrollar mayores investigaciones a este respecto y ver si se mantiene la tendencia y en caso de hacerlo buscar la explicación en las dinámicas grupales que se desarrollan en las aulas escolares de este nivel educativo.

La búsqueda a este respecto podría realizarse centrando la atención en tres aspectos: a) la competencia académica entre los alumnos, b) el tipo de retroalimentación que brinde el docente, y c) la asistencia al aprendizaje que brinde el docente. A estos tres aspectos, mencionados anteriormente por Schunk & Meece (2006), el autor del presente artículo agregaría un cuarto aspecto: el clima áulico generado por la actuación docente.

## Referencias

- Akinlolu, D. (2005). La implicación de los padres, el interés en la escolarización y en el entorno escolar como factores determinantes de la autoeficacia académica en estudiantes de primero de secundaria en el estado de Oyo, Nigeria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 3(1), 163-180.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura A. (1982), Self-efficacy mechanism in human agency, *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1986), *Social foundations of thought and action*. New York, USA: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-84.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, USA: N.H. Freeman
- Bandura, A. (1999). *Autoeficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao, España: Desclée Brouwer.
- Bandura, A. y Wood, R. E. (1989). Effect of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*. 56, 805-814.

- Barraza, A. (2010). Validación del Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica en tres muestras secuenciales e independientes. CPU-e *Revista de Investigación Educativa*, 10, 1-30 (paginación independiente).
- Barraza, A.; Ortega, F. y Ortega, M. (2011). Expectativas de Autoeficacia Académica y Género. Un estudio en educación media superior. *Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica*. 1(2), 58-70.
- Carbonero, M. A. y Merino, E. (2004) Autoeficacia y madurez vocacional. *Psicothema*, 16(2), 229-234.
- Cartagena, M. (2008). Relación entre autoeficacia y el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en alumnos de educación secundaria, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(3), 60-99
- Carrasco, M. y Del Barrio, M. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*, 14(2), 323-332,
- Contreras, F.; Espinosa, J. C.; Esguerra, G.; Haikal, A.; Polanía, A. y Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas*, 1(2), 183-194.
- García, C. H. (2006). La medición en ciencias sociales y en la psicología. En R. Landeros & M. González (comp.). *Estadística con SPSS y metodología de la investigación*, (pp. 139-166). México: Trillas.
- García, J. M.; Inglés, C. J.; Torregrosa, M. S.; Ruiz, C.; Díaz, A.; Pérez, E. y Martínez, M. C. (2010). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en una

muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria.

*European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 61-74.

Ruiz F. (2005). Relación entre la motivación de logro académico, la autoeficacia y la disposición para la realización de una tesis. *Persona*, (8), 145-170.

Schunk, D. H. y Meece, J. L. (2006). Self-efficacy in adolescence. In F. Pajares y T. Urdan (Eds.). *Adolescence and Education* (Vol. 5, pp. 71-96). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

### PERFIL DESCRIPTIVO DEL AUTOCONCEPTO ADQUIRIDO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA Y NIVEL MEDIO SUPERIOR

*Dolores Gutiérrez Rico*

#### Resumen

Los objetivos de la presente investigación son: a) Identificar el perfil descriptivo del autoconcepto académico positivo que presentan los alumnos de educación secundaria y media superior. b) Identificar si la variable nivel educativo marca una diferencia significativa en el nivel del autoconcepto académico positivo. c) Diferenciar el perfil descriptivo de los alumnos de educación secundaria y alumnos de nivel medio superior. Para el logro de estos objetivos se desarrolló un estudio descriptivo, transeccional, no experimental y basado en un estudio de casos. Para la recolección de datos se utilizó el Inventario de Autoconcepto Académico (IAA), se aplicó a 270 estudiantes de las escuelas: Secundaria Estatal “Pensamiento Liberal” y de la Preparatoria Diurna de La Universidad Juárez del Estado de Durango. Los principales resultados que los estudiantes manifiestan autoconcepto positivo en aquellas características que hacen referencias al uso y control de estrategias; se conciben académicamente como conocedores de las tendencias de uso de tecnologías. Las características del autoconcepto académico positivo con menor presencia en los alumnos tanto del nivel de secundaria como medio superior las que refieren un análisis de conceptos y teorías, comprensión de lectura, síntesis, organización y recuperación de lo que se aprende. Una tendencia que es recurrente previo estudio en otras investigaciones es el nerviosismo que les ocasiona exponer en clase.

**Palabras clave:** autoconcepto positivo, estudiantes.

## Introducción

El conocimiento y autoreconocimiento que se tiene de la propia persona es elemental para distinguir formas de aprender, de resolver problemas, o bien de comunicarse con una u otra persona. El estudiante en los niveles de secundaria y preparatoria se va identificando como una persona que aprende o bien que presenta dificultad para aprender; aún más, puede identificar de qué manera solucionar una situación o definitivamente darse cuenta que requiere del apoyo del otro.

El conocimiento que se tiene de sí mismo ha sido estudiado por la psicología desde años atrás; uno de los teóricos que abordaron este aspecto de la persona, como etapa sustancial para conformar la personalidad, es sin duda David Ausubel, quien refiere que el sí mismo constituye una constelación de percepciones y recuerdos que se conforman de manera individual, que recae en una constitución de la apariencia física. Esto da paso al autoconcepto que ya es un avance de mayor maduración en el individuo ya que da paso a una abstracción de las características esenciales y distintivas del sí-mismo que establece una diferencia entre una existencia consciente del individuo por una parte, y por otra el ambiente, (Ausubel y Sullivan; 1999).

A partir del desarrollo de un individuo, se vinculan con el autoconcepto diversas actitudes evaluativas, valores, aspiraciones, motivos, obligaciones.

En este sentido es cuando un estudiante puede referir lo que le gusta o no le gusta, lo que es capaz de hacer, o bien lo que se le dificulta, sus acuerdos y/o

desacuerdos. La escuela, se pudiera afirmar, es el contexto en donde el estudiante muestra más su capacidad de autoconcebirse.

### Enfoque Teórico

El estudio del autoconcepto ha sido profundamente analizado, se considera que es la percepción que tiene un sujeto sobre sí mismo, y esto recae en su comportamiento y procesos de elaborar cognitivamente lo que su contexto le otorga.

Algunos teóricos coinciden al confirmar que los alumnos que tienen un buen autoconcepto, obtienen más logros en la escuela que quienes muestran un limitado autoconcepto, (Arancibia, Herrera y Strasser; 1999).

Para Wylie (1979; en Villasmil, 2010) el termino autoconcepto incluye las evaluaciones y cogniciones relacionadas a áreas específicos del sí mismo, la comprensión del sí mismo ideal y un sentido de valoración global, autoaceptación o autoestima general.

Otros autores coinciden que el autoconcepto es el conjunto de percepciones y referencias que el sujeto tiene de sí mismo, como capacidades, atributos, valores habilidades que el sujeto identifica como descriptivos de sí y como datos de su identidad (Hamachek, 1981, citado por Machargo, 1996, p. 24).

Algunos estudios reconocen que la estructura del autoconcepto es multidimensional por la diferenciación clara que se hace dentro de los aspectos académicos (física, social, psicológica y familiar) y no académico (verbal y lógico matemática); conformaciones que se van orientando en la persona al identificarse

dentro de un entorno escolar. Claro está, que aún de las concepciones que se tiene de este término, es necesario percibirlo como un constructo importante para el desarrollo de la personalidad, más dentro del ámbito académico, en donde el sujeto al tomar una faceta de estudiante requiere insertarse dentro de los estándares que la institución le exige.

En ocasiones, por la pobreza de su autoconcepción los estudiantes sufren o son sujetos de burlas o indiferencia por parte de sus iguales, y también de sus profesores, ya que una persona que no tiene un conocimiento de sí mismo, se entorpece en su andar por la cotidianeidad de la vida escolar.

El autoconcepto es un factor de influencia en el proceso enseñanza aprendizaje, ya que de acuerdo a la confianza que se tenga el estudiante, podrá proyectarse como un sujeto consciente de sus capacidades; además de que los aspectos emocionales y la regulación conductual, su importancia en el ajuste y bienestar del sujeto, su origen social y las relaciones entre el sí mismo e ideal; le permitirán dar una seguridad necesaria para sobresalir y crear sus propias expectativas. Algo importante es, que de la concepción que se tenga, el estudiante puede captar como la información acerca del sí mismo se estructura en su memoria, influyendo en la atención, la organización, la selección y el procesamiento de información.

Por tanto un autoconcepto positivo en el estudiante es de gran base, ya que al relacionarse con sus iguales y compartir intereses le darán las pautas para identificar que él puede ser un sujeto propositivo, líder y experto en algunas áreas de la vida. Por otra parte, los profesores son figuras claves en la creación de la



seguridad del estudiante, ya que las estrategias y formas de relacionarse que tengan, permitirán que la actitud del aprendiz sea de autoaceptación o bien de temor y descalificación.

El éxito y el fracaso son herramientas que se viven día tras día, y en la edad en que el estudiante se encuentra en secundaria y preparatoria son vulnerables, ya que esa creación de identidad está en franca construcción, y sin lugar a dudas la formación familiar, así como la trayectoria escolar y contextual son cimientos fuertes para su autoconcepción.

Entre las grandes dimensiones en que se inserta el autoconcepto, es importante mencionar que el presente estudio se ubica dentro de lo académico, y como es percibido por los estudiantes, siendo claros en que para fines de la investigación se considera autoconcepto académico, a la aprehensión de lo que los demás piensan de nosotros (¿Cómo creo que me ven y valoran los compañeros que están dentro de mi entorno escolar?), pero también como se autopercibe el mismo estudiante (¿Qué tanto sé de ésta materia?, ¿soy capaz de usar un equipo multimedia? etc.).

El alumnado en el transcurso de su educación escolar adquiere nuevas imágenes sobre sí mismo (como amigo, compañero, alumno) mediante los intercambios con sus profesores, con sus compañeros de clase, con sus amigos, etc. (Amezcuá y Fernández, 2000; Machargo, 1991). Si bien el grupo de iguales y los profesores adquieren una relevancia creciente como “otros significativos”, es sin lugar a dudas que la familia, es quien aporta el enriquecimiento y desarrollo del autoconcepto.

En el estudio realizado por Barraza y Gutiérrez (2010), ellos definen como postura teórica dentro de su estudio la referida por Markus y Sentis (1982) quienes dan como definición de autoconcepto a un sistema de esquemas o generalizaciones sobre el yo. Esto orienta a que la perspectiva teórica tanto del estudio realizados por los primeros investigadores y el presente estudio, se inserte a una línea teórica funcionalista, en donde versa que el autoconcepto es el resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la experiencia propia del estudiante.

Por otro lado, se asume que el autoconcepto es un conjunto de autoesquemas que organizan la experiencia pasada y que son utilizados para reconocer e interpretar la autoinformación relevante procedente del contexto social inmediato (Markus, Smith y Moreland, 1985, en Barraza y Gutiérrez; 2010).

Al abordar los autoesquemas estos nos refieren a los modelos y referencia que vamos creando de acuerdo a las experiencias que se van teniendo a lo largo de nuestra vida; estos esquemas van evolucionando de acuerdo al contexto en que nos desenvolvemos, y sobre todo a lo que como personas nos enfrentamos, se quiere decir, que lo que es negativo para una persona en determinado momento o época de vida, en otro momento es positivo y justificable. Los esquemas se van modificando, no son estáticos.

Por tanto, y de forma reiterativa, se afirma que el autoconcepto aún cuando se puede percibir como multidimensional, en el presente trabajo se centra únicamente en el aspecto académico.

## Revisión de literatura

La revisión de literatura permitió identificar que el autoconcepto académico es estudiado en diferentes ámbitos; en los referentes a educación básica algunos estudios referidos a partir de búsqueda de literatura por Barraza y Gutiérrez (2010; p.3) son: Camacho 2002; Dörr 2005; Machargo, 1992; Moreno s/f; González-Pienda, Núñez, Álvarez, González-Pumariega, Roces, González, Muñiz y Bernardo, 2002; González-Pienda, García, González-Pumariega, Roces, Álvarez y González, 1998; y Valdez, Mondragón y Morelato, 2005. En revisión reciente se detectó dentro de este nivel educativo el estudio de Navarro y Oliver 2006; otro más de Salúm, Marín y Reyes, 2011; en lo referente a educación media superior se encontraron investigaciones como el de Santana; Feliciano y Jimenez, 2009; Alcaide, 2009; Barraza y Gutiérrez, 2010. En educación superior, se encontraron los trabajos de Bueno y Pacheco, 2009; Álvarez, 2011.

De los estudios anteriores, solo presentan en sus resultados perfil descriptivo de autoconcepto, los de Barraza y Gutiérrez, 2010; Álvarez, 2011; y Salum, Marín, reyes, 2011; que es a lo que se aboca el presente trabajo, por ello solo se tomarán como análisis los resultados de estos estudios como antecedentes del mismo.

En el estudio de Barraza y Gutiérrez (2010) los resultados que obtuvieron fueron los siguientes:

Tabla 1. Medidas descriptivas de cada uno de los ítems que conforman el IAA

Ítems	Media	Desviación Estándar
Utilizo diferentes estrategias para lograr un mejor aprendizaje	2.92	.647
Analizo adecuadamente, sin confundir, los conceptos y teorías que abordamos en las clases	2.81	.733
Puedo seguir sin mayor problema las indicaciones o instrucciones del maestro	3.17	.853
Se trabajar en equipo	3.28	.798
Recupero el significado central de una lectura y no me pierdo los detalles	2.64	.825
Se buscar información en Internet	3.56	.735
Tengo control sobre mis estrategias de aprendizaje	2.96	.734
Puedo concentrarme en lo mas importante de la exposición de los maestros	2.82	.840
Puedo organizar una buena presentación en power point	3.32	.785
Me organizo adecuadamente para cumplir a tiempo con mis labores	2.85	.875
Sintetizo adecuadamente la información que se me proporciona, centrándome solamente en las ideas principales y desechando las ideas secundarias	2.83	.784
Se cuando una estrategia de aprendizaje me es funcional	3.04	.814
Puedo tomar apuntes de las clases sin perder mucha información	3.02	.862
Se utilizar adecuadamente una biblioteca	2.52	.931
He desarrollado habilidades que me ayudan a lograr un mejor uso de mis estrategias de aprendizaje	2.88	.710
Puedo comprender, sin mayor esfuerzo, los conceptos o teorías que aborda el maestro durante su exposición	2.88	.738
Respeto los aspectos formales que se deben cuidar al entregar un trabajo	3.23	.766
Puedo exponer una clase, sin ponerme nervioso, al resto de mis compañeros del grupo	2.73	1.023

Los investigadores, para determinar el perfil descriptivo que presentan los alumnos encuestados consideraron como características del autoconcepto académico positivo con menor presencia los ítems ubicados en el primer cuartil < 2.80 (70%), mientras que las características con mayor presencia se consideraron a los ítems ubicados en el cuarto cuartil > 3.18 (79%). Por su parte la media general fue de 2.96 (74%), la cual fue interpretada a partir del siguiente baremo:

nivel bajo (de 0 al 33%), nivel medio (de 34% al 66%) y nivel alto (de 67% al 100%).

Los estudiantes mostraron un autoconcepto positivo en lo referente a que saben trabajar en equipo, pueden buscar información por internet, pueden realizar adecuadamente presentaciones en power point, así como respetar los aspectos formales para presentar un trabajo.

En el estudio realizado por Álvarez (2011) dentro de uno de sus objetivos, pretende describir el nivel de autoconcepto académico en estudiantes del VIII ciclo de Lengua y Literatura. Investigación realizada en la Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo”.

El estudio lo realiza aplicando cuestionario a 26 estudiantes de la carrera en educación en la especialidad de lengua y literatura, aplicó un test estandarizado que consta de 20 ítems, para medir el nivel de autoconcepto académico

Los resultados dentro de este aspecto es que el 72% de los estudiantes no son elegidos por sus compañeros como líderes de grupo, o para asumir cargos. El 93% de los estudiantes tiene facilidad para llevarse bien con sus compañeros de grupo. El mismo porcentaje lo sitúan en el ítem donde refiere si asumen con responsabilidad el éxito o fracaso.

Otra referencia descriptiva que hace la investigadora es que de los 20 ítems que contiene el cuestionario, cuatro de ellos se encuentran en el promedio 3.9, donde demuestra que las alumnas no tienen problemas para acometer nuevas ideas bajo su responsabilidad, ni tener problemas de atención en clases, tienen

una actitud positiva en cuanto a sus labores académicas, y se comportan serenamente bajo situaciones de tensión.

La mayor desviación estándar que se encuentra en el trabajo es en el indicador de si tolera el ridículo. Quiere decir que la opinión de los estudiantes respecto a soportar, es homogénea como los indicadores que se mencionaron anteriormente, además refiere el autor que el 57% de los alumnos se encuentra entre rara vez y algunas veces, refiriendo que tienen dificultad en tolerar el ridículo en grupo o frente a sus compañeros.

Otra de las investigaciones que dentro de sus estudios describen el nivel de autoconcepto es la de Salum, Marín, reyes (2011), quienes en su estudio realizado en estudiantes de educación primaria, toman en cuenta las dimensiones del autoconcepto general (familia, social, física, emocional, académica), para describir el comportamiento de las mismas. Los resultados obtenidos son:

El autoconcepto de los alumnos del total de las Escuelas Secundarias de Ciudad Victoria, Tamaulipas, correspondiente a la suma de las puntuaciones de sus cinco dimensiones, registró una puntuación media de 114.45 (DE=14.63), lo que indicó que los estudiantes manifestaron un nivel Alto de este constructo en forma global (puntuación superior a 110).

En el caso de las puntuaciones medias de las cinco dimensiones que conforman al autoconcepto general o total de los alumnos de Secundaria, la dimensión familiar presentó el puntaje más alto (26.07). Le sigue en segundo lugar la dimensión social (24.25), posteriormente la dimensión física (22.09), mientras

que los niveles más bajos fueron exhibidos por las dimensiones académica (21.32) y emocional (20.70).

Para los autores no es nada satisfactorio el hecho de que el autoconcepto académico haya sido la dimensión más débil de las cinco dimensiones que conforman al autoconcepto general o total. Es preocupante si lo que se quiere es elevar el aprovechamiento escolar de los jóvenes, ya que ésta dimensión del autoconcepto global, a decir de la investigación actual confirma que el alumno con un bajo grado de autoconcepto académico se muestra menos activo y con menos éxito en su desarrollo como educando. Al parecer, lo que los resultados manifiestan es una cuestión importantísima, porque de la enseñanza Elemental a la Secundaria los preadolescentes replantean sus autoconceptos académicos formados previamente. Son ya capaces de tener en cuenta múltiples criterios para juzgar su capacidad académica (rendimiento obtenido, notas dadas por el profesor, comparación con el rendimiento de los otros compañeros, esfuerzo empleado, dificultad de tarea.)

Lo anterior, de acuerdo a los autores, es un resultado que les permite indagar de manera más profunda la desventaja de esta dimensión en comparación con las demás.

Los estudios presentados permiten tener una referencia descriptiva acerca de lo que se encuentra en cuanto el autoconcepto académico referido por estudiantes, encontrando que es un punto de interés, aunque de poca indagación, ya que no existe una literatura vasta sobre el tema, lo que permite seguir explorando el campo con diversas variables.

## Objetivo

Identificar el perfil descriptivo del autoconcepto académico positivo que presentan los alumnos de educación secundaria y media superior.

Identificar si la variable nivel educativo marca una diferencia significativa en el nivel del autoconcepto académico positivo.

Diferenciar el perfil descriptivo de los alumnos de educación secundaria y alumnos de nivel medio superior.

## Método

El presente estudio puede ser caracterizado como descriptivo, transversal y no experimental. Se aplicó el Inventario de Autoconcepto Académico (Barraza, 2009), en una sola ocasión. El *Inventario de Autoconcepto Académico* (IAA) está constituido por 18 afirmaciones que pueden ser contestadas mediante un escalamiento tipo lickert de cuatro valores: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, en acuerdo y totalmente de acuerdo. Todas las afirmaciones están redactadas en términos positivos por lo que se establece que el autoconcepto académico indagado es el positivo.

El IAA se aplicó a 270 estudiantes de las escuelas: secundaria estatal “Pensamiento Liberal” y de la Preparatoria Diurna de La Universidad Juárez del Estado de Durango.



La confiabilidad del Alpha de Cronbach fue de .81, mientras que en el estudio que le antecedió al presente (Barraza y Gutiérrez, 2010) se obtuvo un .85 de confiabilidad, por lo que se puede decir que en esencia no hubo una diferencia substancial.

## Resultados

De acuerdo al análisis estadístico, realizado mediante el paquete SPSS versión 15, se obtuvieron los siguientes resultados.

Tabla 1.

### *Distribución de los alumnos según su edad*

Valores	Frecuencia	Porcentaje
De 11 años a 13 años	119	44.1
De 14 años a 16 años	130	48.1
De 17 años en adelante	21	7.8
Total	270	100.0

Las edades en las cuales oscilan los estudiantes encuestados se encuentra que el 44.1% tiene entre 11 y 13 años, el 48% entre 14 y 16 años, y un 7.8 más de 17 años, el porcentaje mayor se encuentra entre 14 y 16 años, ya que en algunos casos los estudiantes de secundaria en el último año escolar y los de bachillerato en el año de estudio se encuentran ubicados en dichas edades.

Tabla 2.

### *Distribución de los alumnos según su género*

Valores	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	130	48.1
Masculino	140	51.9
Total	270	100.0

En cuanto al género la muestra presenta que el mayor número de encuestados son varones con un 51.9% mientras que un 48.1% son mujeres, cabe mencionar que el número total de encuestados se encuentra en secundaria, siendo finalmente más hombres los que se presentaron.

El total de encuestados fueron 270 estudiantes, siendo el mayor porcentaje los que se encuentran en el nivel de secundaria con un 66%, mientras que un 33.3% son de bachillerato. Cabe mencionar que se encuestaron a tres grupos de cada nivel, en el nivel de secundaria existe una sobrepoblación en la escuela muestra, los grupos son alrededor de más de 60 estudiantes, mientras que en bachillerato baja la población

Tabla 3.

*Distribución de los alumnos según el nivel educativo que estudian*

Valores	Frecuencia	Porcentaje
Preparatoria	90	33.3
Secundaria	180	66.7
Total	270	100.0

Los datos descriptivos obtenidos de los ítems que integran el inventario se presentan en la tabla 4.

Para determinar el perfil descriptivo que presentan los alumnos encuestados consideraron como características del autoconcepto académico positivo con menor presencia los ítems ubicados en el primer cuartil  $< 2.8$ , mientras que las características con mayor presencia se consideraron a los ítems ubicados en el cuarto cuartil  $> 2.9$ . Por su parte la media general fue de 2.89.

Los estudiantes mostraron un autoconcepto positivo en lo referente a que saben utilizar diferentes estrategias para lograr un mejor aprendizaje, siguen sin problemas las indicaciones o instrucciones del maestro, saben trabajar en equipo, buscan información en internet, tienen control en cuanto a sus estrategias de aprendizaje, saben utilizar el power point, pueden comprender sin mayor esfuerzo, los conceptos y teorías que aborda el maestro durante su exposición.

Tabla 4.

*Estadística descriptiva de los ítems del inventario*

Ítems	Media	Desviación Estándar
Utilizo diferentes estrategias para lograr un mejor aprendizaje	<b>2.93</b>	.650
Analizó adecuadamente, sin confundir los conceptos y teorías que abordamos en las clases	2.77	.702
Puedo seguir sin mayor problema las indicaciones o instrucciones del maestro	<b>3.07</b>	.756
Se trabajar en equipo	<b>3.27</b>	.722
Recupero el significado central de una lectura y no me pierdo en los detalles	2.69	.761
Se buscar información en internet	<b>3.43</b>	.733
Tengo control sobre mis estrategias de aprendizaje	<b>2.94</b>	.663
Puedo concentrarme en lo más importante de la exposición del maestro	2.87	.786
Puedo organizar una buena presentación en power point	<b>2.93</b>	.908
Me organizo adecuadamente para cumplir a tiempo con mis labores escolares	2.88	.724
Sintetizó adecuadamente la información que se me proporciona centrándome solamente en las ideas principales y desechando las ideas secundarias	2.75	.744
Se cuándo una estrategia de aprendizaje me es funcional	<b>2.91</b>	.752
Puedo tomar apuntes de las clases sin perder mucha atención	2.85	.829
Se utilizar adecuadamente una biblioteca	2.77	.890
He desarrollado habilidades que me ayuden a lograr un mejor uso de mis estrategias de aprendizaje	2.88	.763
Puedo comprender, sin mayor esfuerzo, los conceptos y teorías que aborda el maestro durante su exposición	<b>2.93</b>	.734
Respeto los aspectos formales que se deben de cuidar al entregar un trabajo	<b>3.09</b>	.697

---

Puedo exponer una clase, sin ponerme nervioso, al resto de mis compañeros del grupo	2.84	.980
---	------	------

---

Podemos observar que aquellas características que hacen referencias al uso y control, de estrategias marcan tendencia fuerte, lo cual refiere que los estudiantes cada vez más están siendo conscientes de las estrategias que requieren para aprender a aprender. Se vuelven estratégicos en su propio proceso de aprendizaje, en cuanto al uso de la tecnología, son características que sobresalen en diferentes estudios como el de Barraza (2009) y Barraza y Gutiérrez (2010), en donde los ítems que refieren el uso de tecnología salen con las medias más elevadas, lo que es entendible, ya que el adolescente es nativo de ésta nueva forma de aprender y tendencia a innovar. Sin embargo en cuanto al uso, control y reflexión de las estrategias es un hallazgo, ya que en estudios como los anteriores se percibía que los adolescentes eran poco estratégicos.

Por su parte, las características del autoconcepto académico positivo con menor presencia en los alumnos de educación media superior encuestados son:

Analizó adecuadamente, sin confundir los conceptos y teorías que abordamos en las clases

*Recupero el significado central de una lectura y no me pierdo en los detalles*

Me organizo adecuadamente para cumplir a tiempo con mis labores escolares

*Sintetizo adecuadamente la información que se me proporciona centrándome solamente en las ideas principales y desechando las ideas secundarias*

Puedo concentrarme en lo más importante de la exposición del maestro

Puedo tomar apuntes de las clases sin perder mucha atención

*Sé utilizar adecuadamente una biblioteca*

He desarrollado habilidades que me ayuden a lograr un mejor uso de mis estrategias de aprendizaje

Puedo exponer una clase, sin ponerme nervioso, al resto de mis compañeros del grupo.

Se resaltan en cursiva aquellos ítems que fueron los más bajos de todos, en donde sobresalen aquellos de uso cognitivo, de comprensión de lectura, y uso de biblioteca. Si los unimos y reflexionamos en torno a ellos, encontramos que existe resistencia hacia la realización de la lectura, por lo que no existen hábitos, y por tanto no se da un procesamiento adecuado de la información y, en consecuencia, no existe comprensión ni reconocimiento de significado.

## Comentarios

Los resultados mencionados en el punto anterior, invitan a reflexionar en torno a que dentro de la Reforma Integral tanto en educación básica, como en educación media superior, existen cambios sustanciales que han orillado a que las formas de enseñanza se modifiquen y se trabaje en torno a competencias. Esto, quiérase o

no, ayuda a que los estudiantes se vuelvan un poco más estratégicos, hagan uso de las tecnologías y traten de trabajar en colaboración, ya que dentro de las metodologías que más son utilizadas, por lo menos en educación secundaria, se encuentran los métodos de proyectos y esto ayuda a que el adolescente escolarizado vaya reconociéndose como un individuo que puede ser gestor.

Sin embargo es preocupante que continúe como constante aquellos ítems que reflejan que no existe un adecuado autoconcepto en cuanto a que los estudiantes desarrollen habilidades lectoras, o se conciban como estudiantes que pueden utilizar habilidades cognitivas, ya que cuando hablamos de cognición es saber cómo se desarrollan y actúan mis procesos mentales. Los estudiantes reiteran como en diversos estudios, arriba mencionados, que el aspecto cognitivo es débil.

Lo que habría que considerarse, como posible seguimiento de investigación, es detectar cómo ayuda el docente a desarrollar esas estrategias cognitivas, estructurales que requiere utilizar el estudiante para comprender, atender y diferenciar.

El autoconcepto, pues, es reconocernos como personas, y dentro de lo académico es dar cuenta de aquello que se me dificulta, o bien se me facilita, concebirse como un sujeto pensante y actuante.

El adolescente dentro de su entorno se ve reflejado, como un espejo en el sentido de darse cuenta que como aprendiz, requiere de identificar sus fortalezas, así como sus debilidades, y tomar en cuenta estas últimas para buscar herramientas que les permita potenciarlas.

---

## Referencias

- Alcaide, Risoto. M. (2009). *Autoconcepto y rendimiento académico en alumnos de 1º de bachillerato según el género*. En <http://www.revistareid.net/revista/n2/REID2art2.pdf>. Buscado el 17 de diciembre de 2011.
- Arancibia, V; Herrera, P y Strasser, S (1999) *Psicología de la educación*. México: Alfaomega.
- Álvarez, G. R (2011). *Autoconcepto académico y rendimiento académico en los estudiantes de lengua y literatura de la Universidad Nacional Pedro Ruíz Gallo del ciclo académico 2009-2011*. En <http://braulioedunet.webcindario.com/articulo-cientifico.pdf>. Buscado el 13 de enero de 2012.
- Amezcuca, J. y Pichardo, M. C. (2000). "Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes". *Anales de Psicología*, 16 (2), 207-214.
- Ausubel, P. D y Sullivan, E. V. (1999) "*Desarrollo del yo*". En *Desarrollo infantil*, 2. *El desarrollo de la personalidad*. México: Paidós. 11-52.
- Barraza A. (2009), Autoconcepto académico y variables moduladoras. Un primer estudio en alumnos de maestrías, *Investigación Educativa Duranguense*, 5, (11), 39-51
- Barraza, A; Gutiérrez, D (2010) *Perfil descriptivo y variables moduladoras del autoconcepto académico de alumnos de educación media superior*. Memoria electrónica. Primer Congreso Latinoamericano de ciencias de la

- Educación. En <http://fch.mx/uabc.mx/lateduca/040.pdf> Buscado el 25 de enero de 2012.
- Bueno, A. J; Pacheco, Q. L (2009) Revista de orientación educacional, A. 2009. No.43. En [http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo\\_busqueda=EJEMPLAR&revista\\_busqueda=10842&clave\\_busqueda=230750](http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revista_busqueda=10842&clave_busqueda=230750). Buscado el 27 de enero 2012.
- Machargo, J; Quintana, D; Rojas, M (1996) *Programas de actividades para el desarrollo de la autoestima*. Madrid: Escuela Española.
- Machargo, J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos: teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Markus H. & Sentis K. (1982). The self in social information processing, *Psychological perspectives on the self*, (1), 41-70.
- Navarro, E; Tomás, J. M; Oliver, A (2006) *Factores personales, familiares y académicos en niños y adolescentes con baja autoestima*. Boletín de Psicología, No. 88, Noviembre 2006, 7-25  
<http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N88-1.pdf>
- Santana, V. L; Feliciano, G. L y Jimenez, LL. A (2009) *Autoconcepto académico y toma de decisiones en el alumnado de bachillerato*. REOP. Vol. 20, Nº 1, 1er Trimestre, 2009. En <http://www.uned.es/reop/pdfs/2009/20-1%20-%20Lidia%20Santana.pdf>. Buscado el 17 de enero de 2012.
- Salum\_Fares, A; Marín, A. R y Reyes, A. C (2011) *Relevancia de las dimensiones del Autoiconcepto en estudiantes de Escuelas secundarias de Ciudad Victoria, Tamaulipas, México*. Revista Electrónica de Psicología Iztacala.



**14**, (2), 2011. <http://www.journals.unam.mx/index.php/repj/article/view/26037>.

Buscado el 22 de diciembre de 2011.

## POSTSCRIPTUM

### DOS ACLARACIONES METODOLÓGICAS

#### Primera

El presente libro fue pensado originalmente para establecer un perfil descriptivo de los adolescentes escolarizados de la ciudad de Durango. En ese sentido, las investigaciones que lo conforman quedaron en un nivel descriptivo, a pesar de las tentaciones que aparecieron ante los investigadores al momento de hacer la revisión de literatura que sustenta cada uno de los estudios.

En un primer momento, la revisión de la literatura indicaba a los investigadores que tipo de estudio se consideraban necesarios y pertinentes para incrementar el conocimiento de cada uno de los campos de estudios abordados, p. ej. Establecer la relación que existe entre las características institucionales potencialmente generadoras de estrés y la Indefensión Escolar Aprendida; sin embargo, el interés pragmático que guiaba las investigaciones del presente libro determinaron que los estudios se quedaran en un nivel descriptivo y esas otras posibles investigaciones se pospusieran para otro momento y otro espacio.

En un segundo momento, ya adentrados en el desarrollo de la investigación, surgió la inquietud de realizar un estudio de diferencia de grupos sin atribución causal con las variables sociodemográficas que constituían el background de los cuestionarios aplicados; esta inquietud se retroalimentaba al

ver que la revisión de la literatura ofrecía elementos para justificar el abordaje de este análisis con alguna de estas variables y crear un perfil sociodemográfico de las variables de estudio. No obstante lo interesante o justificado que pudiera haberse considerado este tipo de estudio, los investigadores decidieron mantenerse en la línea establecida inicialmente y respetar el origen y la esencia con el que fue pesando el presente libro y dejar este tipo de estudios para otro momento y otro lugar.

## Segunda

El perfil descriptivo específico de cada variable, debe considerarse indicativo y no concluyente ya que al fundamentarse en investigaciones basadas en estudios de caso y/o con muestreos no probabilístico no son susceptibles de generalizar. Siendo esta su principal limitante.

## SOBRE LOS AUTORES

### Dra. Dolores Gutiérrez Rico



- Profesora Investigadora de la Universidad Pedagógica de Durango.
- Coordinadora del Grupo de Investigación “Cognición y procesos de enseñanza y aprendizaje”
- Conductora titular del programa de tvujed “ReDIE. Semillero de ciencia”

[lolitarico@hotmail.com](mailto:lolitarico@hotmail.com)

### Dr. Arturo Barraza Macías



- Profesor Investigador de la Universidad Pedagógica de Durango.
- Coordinador del Grupo de Investigación “El estrés en los agentes educativos”
- Presidente de la Red Durango de Investigadores Educativos

[praxisredie@gmail.com](mailto:praxisredie@gmail.com)

[tbarraza@terra.com.mx](mailto:tbarraza@terra.com.mx)