

La comprensión lectora y su evaluación en el contexto escolar

JUAN JOSÉ IRIGOYEN, KARLA FABIOLA ACUÑA Y MIRIAM YERITH JIMÉNEZ
Seminario Interactum de Análisis del Comportamiento
Universidad de Sonora

Resumen

Analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje como interacción didáctica ha posibilitado investigar los segmentos sucesivos de interacciones que se conforman (o se conformarán idealmente) como un desempeño efectivo y variado (desempeño competente) del aprendiz en un área de conocimiento o ámbito disciplinario particular. Se sugiere que el término «comprensión» se analice como la descripción episódica de logros del estudiante con respecto a un criterio y a las circunstancias en que puede o no ocurrir como probabilidad (no como evento aislado). Por ello, adicionalmente a las formas de evaluación tradicional y considerando que los aprendices tienen historias de referencialidad heterogéneas, se requiere evaluar la comprensión lectora con las variaciones (en los criterios de tarea y nivel funcional de interacción) acordes con el momento de formación, el desempeño que se va a establecer y el requerimiento del área de conocimiento o disciplinario particular.

Palabras clave: *comprensión, evaluación, criterio de logro, modalidad lingüística, proceso de enseñanza-aprendizaje.*

Reading comprehension and assessment at school

Abstract

This paper considers analyzing the teaching/learning processes as a didactic interaction. This approach has allowed the study of successive segments of interaction that are being developed, or will be developed, as an effective and varied performance (competent performance) of the students, particularly in specific disciplinary fields. It is suggested to analyze the concept of comprehension as an episodic description of the achievements of the student and as a function of criteria and circumstances that may or may not occur; that is, in terms of probabilities and not as an isolated event. Therefore, in addition to the traditional forms of assessment and considering that learners may present heterogeneous referential stories, the assessment of reading comprehension should include the variations (in the criteria tasks and functional level of interaction) according to the level of training, performance, and requirements established by a particular area of knowledge or discipline.

Palabras clave: *Comprehension, evaluation, achievement criteria, linguistic forms, teaching-learning process.*

Dirigir toda correspondencia sobre este artículo a: Juan José Irigoyen Morales, Seminario *Interactum* de Análisis del Comportamiento. Programa Docente de Psicología. Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación. Universidad de Sonora. Blvd. Luis Encinas y Rosales s/n, Colonia Centro, CP. 83000, Hermosillo, Sonora México. Teléfono: (662) 2592173.
Correo electrónico: irigoyen@psicom.uson.mx
RMIP 2013, vol. 5. núm. 1. pp. 56-70.
ISSN-impresión: 2007-0926.
www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com
Derechos reservados ©RMIP.

INTRODUCCIÓN

Los alumnos de los diferentes niveles de formación y distintas áreas de conocimiento presentan una serie de deficiencias para cumplir los distintos requerimientos académicos, situación

que ha sido muestreada de forma muy amplia y exhaustiva. Particularmente en el área de lectura y comprensión, estudios llevados a cabo desde hace más de una década realizados por la UNESCO (2000), señalan que la mayoría de los estudiantes mexicanos de tercer y cuarto grado de educación básica es capaz de identificar información específica de un texto, pero pocos logran comprender el mensaje. En el caso de estudios PISA (Programme for International Student Assessment) con alumnos de secundaria, la situación no es diferente: la mayoría de los estudiantes no cuenta con las habilidades lectoras básicas para el estudio, tales como identificar, analizar, interpretar y comparar información implícita en diferentes tipos de textos académicos, científicos o de divulgación del conocimiento; así mismo, tampoco pueden identificar argumentos centrales ni tomar una posición crítica frente al planteamiento de los autores (PISA, 2008).

En el área de las ciencias, los estudiantes de 15 años de edad solo pudieron identificar un evento científico, pero no explicarlo ni elaborar una conclusión acerca de este, es decir, la mayoría respondió a los requerimientos del primer nivel. Esta situación parece permear también los niveles avanzados, como el nivel superior. Utilizando la prueba de aptitud para la ciencia (PISA, 2000), Mares, Hickman, Cabrera, Caballero y Sánchez (2009) e Irigoyen y colegas (2009) realizaron una caracterización de estudiantes de primer ingreso a la carrera de Psicología. El primer estudio se llevó a cabo en la Facultad de Estudios Superiores-Iztacala de la UNAM; los resultados indicaron deficiencias con respecto a la posibilidad de la lectura de gráficos, argumentación con base en información vertida en un texto y la comunicación de ideas complejas. En el segundo estudio, llevado a cabo en la Universidad de Sonora, los resultados coinciden con los obtenidos en la FES-Iztacala, en términos de porcentajes muy similares en cuanto a una capacidad deficiente en la prueba de aptitud para la

ciencia y en competencia lectora, específicamente en lo que concierne a la lectura de gráficos, la argumentación con base en la información de un texto y la comunicación de ideas complejas.

Estos resultados parecen ir en contradicción con uno de los propósitos fundamentales de la educación en el siglo XXI: generar individuos autónomos, es decir, individuos que puedan seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Autores como Picardo (2002) confirman, al respecto, lo siguiente:

Los actuales enfoques educativos enfatizan, por un lado, la importancia de contextualizar el saber producido y por otro, la generación de nuevas estrategias de apropiación y aplicación del conocimiento (...) Este desafío está directamente relacionado con el papel que desempeña la educación en la formación de recursos humanos como un elemento crítico en el desarrollo de la sociedad. Es decir, una educación basada en el principio de aprender a aprender implica formar en el estudiante capacidades analíticas y de comprensión que favorezcan su desempeño como futuro ciudadano. (p. 17).

Sin embargo, mostrar el panorama de los desempeños de los estudiantes parece ser condición no suficiente para dar respuesta a la dinámica prevaleciente en el ámbito educativo mexicano: es necesario adentrarse en el problema, así como reconocer que hay distintas dimensiones analíticas (política, administrativa y de gestión, psicopedagógica) y que el abordaje teórico-metodológico tiene un impacto sustancial en los datos de investigación que se obtienen y en las sugerencias que se hacen a la problemática del ámbito educativo.

El presente trabajo se centra en analizar la dimensión psicopedagógica de la comprensión lectora, es decir, aquella vinculada con el proceso de enseñanza-aprendizaje, particularmente en la relación del estudiante con los materiales de estudio, describiendo cómo la mediación por parte del profesor cumple una función sustan-

cial en la identificación y cumplimiento de los criterios de ajuste o logro explicitados por un currículo académico.

Cuando se pone la mirada en las prácticas cotidianas de enseñanza-aprendizaje en el aula, es común encontrar una prevalencia de lecciones expositivas, lo que ha generado que los estudiantes solamente se comporten como escuchas y repetidores de información, en el caso del desarrollo de fórmulas y la elaboración de esquemas, lo cual implica un nivel de abstracción mayor y necesario en la enseñanza de contenidos científicos. Se observa un contacto intuitivo tanto de profesores como de los estudiantes con los eventos (López & Motta, 2003). Un supuesto que parece permear en la educación básica, la enseñanza media y la media superior, radica en que la mera información dada a los estudiantes se transforma en una capacidad de aplicación exitosa en otros niveles y modalidades lingüísticas; en otras palabras, enseñando el qué se enseña el cómo, y con posibilidades de aplicación pertinente en situaciones distintas en las que se enseñó dicho saber.

Por ello, se requiere analizar el concepto «comprensión» y su uso en el contexto escolar, pero desde una perspectiva diferente que permita proponer estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación que pudieran hacer más probable el contacto pertinente del estudiante con los diferentes requerimientos que el ámbito educativo y social exigen. Parafraseando a Treviño y colegas (2007), la comprensión lectora es un elemento fundamental para el éxito académico de los alumnos de todos los niveles de formación, que impacta sus oportunidades educativas, de trabajo y de inserción social a lo largo de la vida.

Así, la formación de individuos competentes y/o inteligentes en los distintos campos del conocimiento requiere de una institución inteligente que promueva interacciones variadas y efectivas, y en su caso, que respondan a las necesidades disciplinares y sociales que se plantean en la actualidad (Varela & Ribes, 2002). Por ello,

en la siguiente sección se describe el efecto que tienen algunas estrategias instruccionales sobre el desempeño del estudiante (como hablante, escucha, lector y escritor) y se sugieren estrategias instruccionales que debieran adaptarse de manera óptima a la promoción y facilitación del aprendizaje.

EL CONCEPTO DE COMPRESIÓN: IMPLICACIONES DE SU USO EN EL CONTEXTO ESCOLAR

El concepto «comprensión» tiene como constante su uso en situaciones en las que se presenta cumplimiento, adecuación y/o ajuste de un sujeto a algo que le es requerido en una situación particular. En el caso del contexto escolar, este concepto se emplea cuando el estudiante es capaz de desempeñarse cumpliendo los requerimientos impuestos por el docente y en los mismos materiales de estudio —objetos referentes (que pueden ser imagen, video, conferencia, texto)— a los cuales se enfrenta cotidianamente.

Las propuestas tradicionales en el estudio de la comprensión (Cabrera, Donoso, & Marín, 1994; De Vega, 1984; Johnston, 1989; León, 1996; Sánchez, 1974) han supuesto que cuando un estudiante comprende es porque ocurren cambios en el interior de su organismo, sea a nivel cognoscitivo (como algún tipo de representación mental) o neuronal, otorgándole un papel fundamental al estudiante y a su posibilidad «comprensiva». Desde estas perspectivas, no se puede concebir la comprensión sin la existencia de una estructura o de un proceso como la memoria, la cual viene a constituirse como una estructura o proceso bifuncional que, por una parte, sería la responsable de almacenar el cambio logrado como aprendizaje en alguna ubicación del sistema nervioso central preferentemente y, por otra, sería la reguladora que selecciona, activa y recupera lo comprendido para su uso o ejercicio en ocasiones posteriores (Johnston, 1989).

Autores con una gran trayectoria de inves-

tigación en el área de la comprensión lectora señalan, por ejemplo, lo siguiente: «la teoría del esquema y de los modelos mentales, está permitiendo explicar de manera coherente cómo se representa y comprende el conocimiento en la mente del sujeto, cómo se almacena, así como de los procesos y estrategias que entran en juego» (León, 1991, p. 6). Este autor ha señalado que cuando se lee un texto, se lleva a cabo una tarea cognitiva enormemente compleja que implica diferentes procesos que actúan coordinadamente sobre la información escrita. Kleiman, por ejemplo, (1982, citado en León, 1991) sugiere que desde la lectura de un texto impreso hasta su comprensión final se necesita a) un conocimiento general del mundo y de las acciones humanas; b) un conjunto de procesos perceptivos y cognitivos entre los que se incluyen procesamientos de discriminación perceptual, la intervención de la memoria a corto plazo, una codificación en orden serial, la localización y dirección de la atención, y un procesamiento inferencial; y c) un proceso de comprensión del lenguaje que incluya la recuperación e integración del significado de la palabra, el análisis sintáctico de frases, la determinación de referencias anafóricas y diversos análisis de la estructura del discurso.

Todo esto parece desembocar en la idea de que la lectura –y particularmente la comprensión– implica un proceso complejo o de orden superior a través del cual el lector construye activamente una representación del significado poniendo en relación las ideas contenidas en el texto con sus conocimientos. Este modelo mental –o también denominado modelo de la situación–, según De Vega, Díaz y León (1999), está constituido por representaciones dinámicas que van cambiando a medida que avanza la lectura del texto de lo singular, lo concreto, y lo que se puede visualizar situado en un contexto espacio-temporal.

Estos aspectos llevan necesariamente a suponer que comprender es una actividad especial que tiene lugar adicionalmente a los compor-

tamientos que se aprenden (a lo que se hace o se dice). Toda vez que el comprender no se “observa” directamente, se asume una actividad paralela que permite, causa, determina o facilita que ocurra un cambio en el comportamiento del estudiante y sus resultados (lo que se comprende). Ribes (2004) sustenta que «... los términos o expresiones mentales son siempre empleados en relación a circunstancias explícitas y a la conducta de un hablante y/o escucha (...) Las expresiones y términos mentales más bien poseen propiedades episódicas o disposicionales. Tienen que ver con descripciones episódicas de logros o maneras en lo que se hace tiene lugar, o con explicaciones de colecciones de ocurrencias en la forma de propensiones o tendencias que predicen o señalan las condiciones en que determinados actos pueden o no ocurrir» (p. 9).

En relación con el concepto «comprensión», el mismo autor señala:

Quando comprendemos una fórmula matemática o comprendemos la fórmula que subyace a una serie numérica, no podemos señalar algo que corresponde directa o unívocamente al hecho de comprender y que podamos atender. Comprender no es un evento, sino el resultado de una serie de eventos acompañantes que tienen lugar durante el fenómeno (...) Es a ese conjunto de acompañamientos y al hecho de comprender (logro) a lo que llamamos comprender. (p. 13).

De tal manera que los términos mentales siempre son utilizados en relación con circunstancias explícitas y la conducta de un hablante, lector y/o escritor. Pueden pensarse tres ejemplos:

- Si se le pide a un estudiante que señale oralmente tres aspectos importantes mencionados por el profesor de biología acerca de las características de los seres vivos y el estudiante puede hacerlo, se dice que comprendió.
- Si se le solicita al estudiante que formule tres

preguntas relevantes, y lo hace a partir de la lectura de un reporte de investigación de física, puede decirse que comprendió.

- Si se le pide que redacte un ensayo en el que realice una contrastación de propuestas teóricas en psicología y su abordaje metodológico, todo a partir de lo revisado y leído en clase, y lo hace, también se considera que comprendió.

Por tanto, la expresión y/o el término «comprensión» tiene que ver más con la descripción episódica del logro o de los logros del estudiante con respecto a un criterio, así como las maneras en que lo que se hace tiene lugar como tendencia que predice un desempeño y las circunstancias en que puede o no ocurrir, como probabilidad (no como evento aislado). Más bien, el concepto «comprensión» en los diferentes contextos de uso se aplica cuando se satisface un requerimiento, el cual puede ser mediado por alguien (p.e. profesor) o implícito en la misma interacción que se establece con el material de estudio que se observa, escucha o lee, según sea el caso.

Carpio, Pacheco, Flores y Canales (2000) han sugerido que los actos o procesos cognoscitivos son formas de comportamiento a los que no cabe adjetivar como internos, privados u ocultos, demostrando lógicamente que más bien este término refiere a una categoría de logro¹, la cual describe el ajuste o la correspondencia del comportamiento del sujeto respecto a un requerimiento social y/o educativo (Canales, Morales, Arroyo, Pichardo, & Pacheco, 2005; Irigoyen, Jiménez, & Acuña, 2004, 2007; Zarzosa & Luna, 2007). Desde este presupuesto, la comprensión no es algo que el individuo «tiene», sino algo que el individuo hace (observar, escuchar, leer, señalar, hablar y escribir) en relación con la modalidad del material de estudio. Así, una persona no «posee comprensión», sino que se ajusta ante

determinados criterios de tareas (identificación, descripción, relación, formulación, elaboración) cumpliéndolos de manera efectiva, a lo cual se le denomina “comprensión”.

Ahora, con la inserción de las nuevas tecnologías, es cada vez más frecuentemente incorporar a las secuencias didácticas de los profesores, materiales variados (video, texto, audio, imágenes), sin que en muchas ocasiones se atienda a las modalidades lingüísticas involucradas y a los criterios que se solicitan a los estudiantes en términos del tipo de tarea y su nivel de complejidad, dando por supuesto que la mera inclusión de estas variaciones produce un aprendizaje más efectivo. Por ejemplo, un texto puede tener la misma función que un video si lo que se le pide al alumno es solo el señalamiento de aspectos contextuales o de situacionales a partir de este, pues no es el material por sí mismo lo que determina su «valor didáctico», sino el criterio de logro o ajuste que permite evaluar la manera y el nivel de contacto funcional del estudiante.

En otro espacio se ha propuesto analizar la comprensión como interacción entre el estudiante y los objetos referentes concretados en materiales de estudio (texto, video, conferencia, gráfico, material multimedia, entre otros) en condiciones definidas por el área de conocimiento, los requerimientos por cumplir en la interacción (explicitados por los aspectos conceptuales, instrumentales y de medida de esta área) y las condiciones situacionalmente necesarias para que la interacción entre estos pueda ocurrir (Acuña, Irigoyen, & Jiménez, 2010 e Irigoyen et al., 2004). Esta propuesta se sustenta en una teoría de desarrollo funcional del comportamiento para el análisis de los procesos educativos (Ibáñez & Ribes, 2001; Irigoyen, 2006); las ventajas y sus implicaciones en cuanto el abordaje metodológico de esta aproximación han sido discutidas anteriormente (Acuña et al., 2010).

Pogré (2007) enfatiza que toda propuesta didáctica se fundamenta en una concepción explícita o implícita acerca del concepto que se esté

¹ Una categoría de logro, como la palabra misma lo subraya, es aquella en la que los términos indican, sugieren o tienen que ver con resultados, productos o consecuencias.

analizando, en este caso, del concepto de comprensión que se tenga. Por ejemplo, si un profesor plantea que para comprender es suficiente que el estudiante repita o transcriba información a partir de lo que se dijo o hizo en clase, entonces el profesor enfatizará este tipo de actividad durante sus clases. De hecho, en muchos casos es común encontrar la equivalencia entre «leer» y «textear», o leer y reproducir grafías con la comprensión lectora, la cual implica necesariamente distintas competencias tanto ejecutivas (identificar y realizar las acciones requeridas a llevar a cabo) como imaginativas (reconocer el episodio mencionado, narrado o descrito comportándose «como si» estuviera en la situación) y teóricas (identificar y responder a las relaciones intralingüísticas establecidas) que, según Fuentes y Ribes (2001), se pueden caracterizar a partir del efecto que produce el escritor en el lector (activo, constativo y definicional).

Por otra parte, en un estudio llevado a cabo por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (Treviño et al., 2007), se señala que las concepciones sobre la lectura y su comprensión son un referente muy importante para entender las prácticas docentes: «Las concepciones de los docentes –entendidas como saberes y creencias– sobre la comprensión lectora enmarcan las prácticas docentes» (p. 27). En el estudio, los autores reportan que más de la mitad de los docentes de los diferentes grados en educación básica piensa, por ejemplo, que ejercicios como contestar cuestionarios o hacer resúmenes a partir de lo leído son las actividades que más promueven la comprensión lectora. Otro aspecto importante reportado por los autores consiste en que los docentes no presentan diferencias en sus estrategias de «apoyo a la comprensión» entre grados escolares, ya que recurren a prácticas similares tanto en primero como en cuarto y quinto grados. Se observó asimismo que cerca del 60 % de los profesores implementa prácticas como la realización de ejercicios mecánicos de extracción de información literal de los textos, así como

actividades descontextualizadas y carentes de funcionalidad comunicativa.

En este tenor, Carrasco, Bonilla y Peredo (2008) caracterizaron los planes de estudio de los primeros cuatro grados de primaria señalando así «la ausencia de criterios de progresión en la formación de lectores» (p. 41), siendo la estrategia más frecuente para la comprensión de textos académicos, la lectura en grupo en horas de clase, generalmente seguida de alguna actividad en común (exposición, opiniones individuales, comentarios y aclaraciones).

Por su parte, Ray (2011) analizó los textos expositivos de los libros de texto de Español, Lecturas y de Español Actividades (correspondientes al programa de estudios 1993 de 2.º, 3.º y 4.º grados) con el propósito de examinar si se observa una progresión en las demandas y mediaciones sobre la comprensión lectora de textos expositivos. Al respecto, se demostró que tanto los materiales académicos para el alumno como para el maestro presentan deficiencias importantes, así como estrategias por parte de los profesores para promover el desarrollo de la comprensión lectora.

Los estudios citados señalan aspectos importantes en cuanto a la enseñanza y la evaluación de la comprensión lectora, cuyas estrategias utilizadas poco tienen que ver con la gradación de los criterios de logro y evaluación ni con la exploración de los repertorios de los estudiantes en el logro de un desempeño escolar exitoso. El profesor tiene un efecto sustancial sobre el desempeño que el estudiante establece en relación con los materiales de estudio, así como con el tipo de material de estudio que se selecciona para cada interacción didáctica (texto, texto-gráfico, texto-imagen, audio, audio-imagen), para lo cual la especificación de los propósitos de la lección, la presencia de ilustraciones en el material y los criterios de tarea que se soliciten son fundamentales (Mares et al., 2006). Estos aspectos se observarán a continuación de forma detallada.

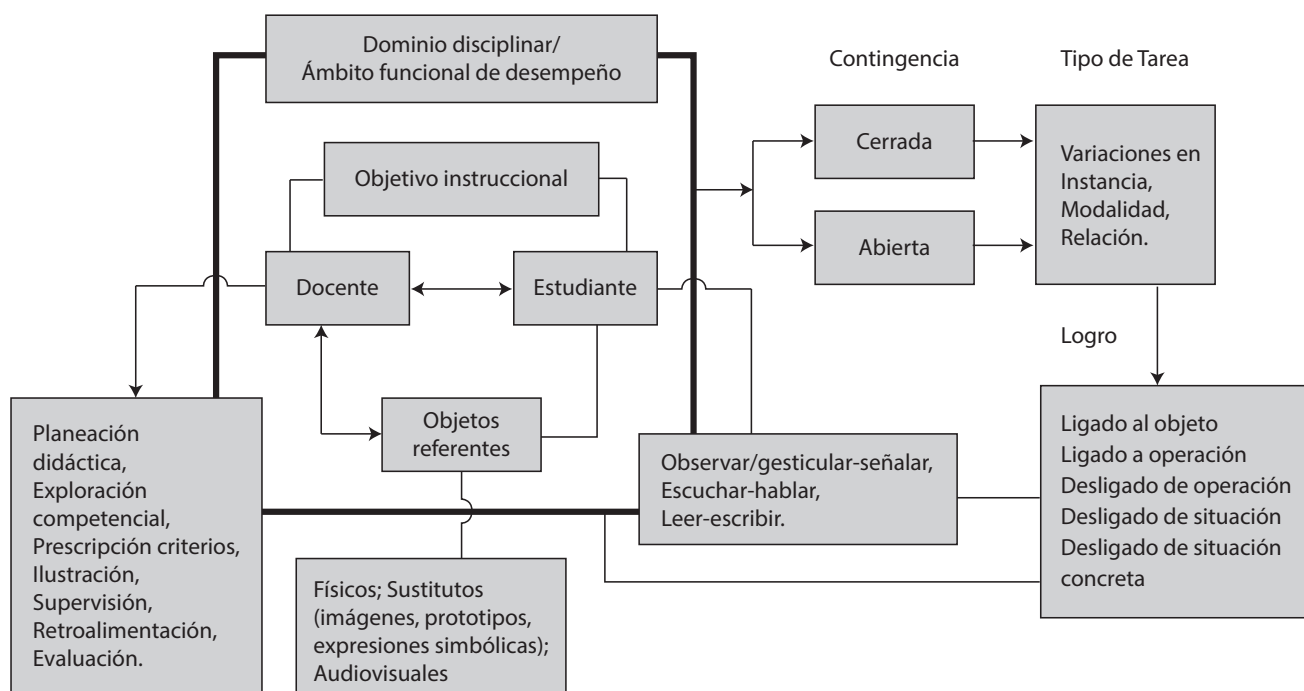


Figura 1. Representación de los elementos mínimos necesarios para el diseño de una evaluación (Fuente: Jiménez, Irigoyen, & Acuña, 2011, p. 85).

CONSIDERACIONES SOBRE LA INTERACCIÓN DIDÁCTICA, EL DISCURSO DIDÁCTICO Y LOS CRITERIOS DE LOGRO

Desde nuestra perspectiva las interacciones didácticas son las relaciones que se establecen entre sujetos (docente y estudiante) y objetos o situaciones referentes (materiales de estudio) en condiciones definidas por el ámbito de desempeño (disciplina o profesión), y que necesariamente deberán corresponder a un momento curricular particular con el propósito de generar condiciones propicias que permitan el aprendizaje del estudiante (Irigoyen, 2006; Irigoyen et al., 2007).

Analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje como interacción didáctica ha posibilitado estudiar los momentos del desarrollo competencial del estudiante en relación con un área de conocimiento. Así, a partir de estas interacciones es posible investigar los segmentos sucesivos de interacciones que se conforman (o se conformarán idealmente) como un desempeño efectivo y

variado (desempeño competente) del aprendiz en un área de conocimiento o ámbito disciplinario particular.

Este planteamiento heurísticamente permite analizar los aspectos pedagógicos y psicológicos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos científicos, posibilitando dar cuenta de las maneras como se estructuran las estrategias de enseñanza con los referentes de la disciplina que se enseña-aprende y, por lo tanto, saber cuáles son los efectos generados por el discurso didáctico y el tipo de material de estudio en un episodio instruccional concreto, pudiendo caracterizar la modalidad lingüística involucrada (como hablante, lector o escritor), así como el tipo y nivel de contacto del estudiante, según sea el criterio (abierto o cerrado). Estos aspectos quedan ilustrados en el modelo de evaluación (Figura 1) propuesto por Jiménez, Irigoyen y Acuña (2011).

El concepto de dominio disciplinario, o ám-

bito funcional de desempeño, hace referencia a un orden determinado de materias o saberes, así como al ámbito de una actividad. Describir un dominio es identificar conjuntos de prácticas. Toda práctica adquiere sentido y significado en cuanto forma parte de un determinado conjunto, por lo que «actuar con sentido no es otra cosa que hacerlo en concordancia con algún conjunto de prácticas» (Moreno, 1992, p. 60). Es en este sentido que el análisis de los criterios de ajuste, los tipos de tarea y la modalidad lingüística tiene una funcionalidad específica dentro de un dominio disciplinario particular.

El objetivo instruccional expresa y especifica el criterio de ejecución del estudiante y las circunstancias bajo las cuales deberá exhibirse dicho desempeño. Así, el objetivo describe la competencia que el alumno deberá desarrollar como consecuencia del discurso didáctico en un episodio instruccional, en términos de la descripción del desempeño requerido ante una situación problema y las maneras (como criterios morfológicos y funcionales) en que deberá exhibirse para considerarse como logro o acierto.

En esta interacción, la modalidad del discurso didáctico es fundamental para la obtención del logro en una situación problema particular, como desempeño competente y/o inteligente. Por lo tanto, el discurso didáctico no implica la mera oralidad del profesor, sino el vehículo lingüístico que posibilita que el aprendiz entre en contacto con los criterios que la situación problema demanda, así como las maneras pertinentes que le permitirán al estudiante ajustarse efectivamente como un hacer o un decir efectivos. En este sentido, Jiménez y Irigoyen (2005) plantean que el discurso, como acto lingüístico, requiere que el aprendiz cuente en su repertorio con las habilidades de lectura, escritura, escucha y habla pertinentes al ámbito, lo cual necesariamente implica la evaluación consistente de las competencias lingüísticas de los educandos «en términos de qué hablan, cómo lo hablan, qué tanto hablan, y el nivel funcional de contacto con los diferen-

tes materiales educativos» (p. 336), para que, de esta manera, el docente pueda ir mediando las maneras para lograr el desempeño meta o final con respecto al desempeño actual. Es importante enfatizar que los estudiantes difieren en su posibilidad de ajustarse en forma efectiva a partir de su conocimiento previo o historia de referencialidad, tanto en la identificación de criterios como en su posibilidad de ajuste a ellos (Mateos & Flores, 2008).

De esta manera, el estudiante establece contacto y se ajusta en función de la modalidad del discurso didáctico y del material de estudio. A continuación y sin pretender ser exhaustivos, en la Tabla 1 se describen las posibles relaciones entre la modalidad del discurso didáctico, los medios que pudiera utilizar el docente (como objetos referentes), la modalidad lingüística implicada y los criterios de tarea sugeribles.

Así, a partir del desempeño exhibido o por exhibirse ante los diferentes criterios de tarea, podrían estimarse la manera y el nivel de contacto funcional del estudiante con cierto tipo de saberes (conceptuales, procedimentales, actitudinales). Esto posibilitará tener criterios de evaluación tanto en lo cuantitativo como en lo cualitativo, pudiendo caracterizar las formas de contacto funcional con los materiales de estudio. Finalmente, la idea de una evaluación formativa, como lo proponen expertos (Moreno, 2010), implica la identificación y, por lo tanto, la evaluación de las circunstancias en las que el estudiante adquiere las formas de hacer y decir pertinentes a situaciones problema específicos, proveyendo información del desempeño efectivo tanto a profesores (estrategias de enseñanza) como a aprendices (estrategias de aprendizaje); de esta manera ambos podrán ajustar sus desempeños de manera más efectiva.

Al respecto, Mares (2001) elaboró una propuesta para analizar el desarrollo lingüístico, a partir de la cual ha realizado estudios experimentales con niños de educación primaria (Mares, Rueda, & Luna, 1990; Mares, Ribes, &

Tabla 1. Modalidades del discurso didáctico y medios a partir de los cuales se puede apoyar el docente para la enseñanza y evaluación de desempeños académicos.

Saberes	Modalidad de discurso didáctico	Medio con el cual se puede apoyar	Modalidad lingüística involucrada	Tipo de tarea	
Conceptuales	Mediar el contacto del alumno con las maneras pertinentes de decir-hacer que el alumno deberá cumplir en una situación problema (ilustración).	Imagen fija (fotografía, dibujo, pintura).	Escuchar-observar-leer Escuchar-leer-señalar	Identificar	
		Texto (libro, libro electrónico, hipertexto).	Escuchar-leer-hablar Escuchar-leer-escribir		
		Texto con imagen (mapa, diagrama, esquema, cartel, fotografía con texto).			
Procedimentales	Moldea y modela las maneras de hacer-decir pertinentes al objetivo instruccional planteado (práctica).	Imagen en movimiento (animación, video, documental, película).	Observar-señalar-instrumentar Observar-hablar-escribir	Enunciar	Referida a instancia, modalidad y/o relación
		Multimedia (enciclopedia en disco compacto o en línea, sitios web, simuladores).	Observar-hablar-instrumentar Escuchar-señalar-hablar Escuchar-señalar-escribir	Relacionar Formular	
Conceptuales-Procedimentales	Monitorea el desempeño actual con el desempeño ideal, en relación con los objetivos instruccionales planteados (evaluación).	*Todas las anteriores	Observar-señalar Escuchar-señalar Escuchar-hablar-escribir Escuchar-leer- Escribir	Elaborar	

Rueda, 1993; Mares, Rueda, & Plancarte, 1994; Mares, Guevara, & Rueda, 1996) con el propósito de caracterizar cómo ocurre el aprendizaje de nuevas morfologías lingüísticas y el dominio de contenidos al cambiar del modo oral al escrito, y del modo textual al oral y al escrito. En sus estudios, Mares ha subrayado la importancia que tienen las condiciones en las que se aprende una determinada competencia lingüística para su transferencia a situaciones novedosas.

Autores como Camacho y Gómez (2007), Mares (2001) y Mares y Rueda (1993) señalan que la exhibición del comportamiento efectivo ante situaciones novedosas dependerá de la mediación del profesor (como estrategia de enseñanza) y del nivel de desligamiento de la respuesta requerida en la situación en la que se aprendió. La transferencia, en términos funcionales, permite estudiar cómo el desempeño aprendido en una condición particular puede facilitar un

desempeño efectivo ante condiciones distintas a las de enseñanza, por ejemplo:

- a) cuando la misma respuesta se emite ante condiciones novedosas que comparten alguna propiedad con las condiciones en las cuales se enseñó la respuesta (por ejemplo, desempeñarse efectivamente ante cambios en las instancias, las modalidades y relaciones de los eventos), y
- b) cuando una respuesta nueva comparte propiedades o dimensiones morfológicas referentes a eventos, situaciones o relaciones ya aprendidas ante condiciones diferentes (por ejemplo, escribir a partir de la identificación de eventos relevantes, a escribir interpretando o emitiendo juicios con respecto a dos principios científicos).

A continuación se describirán algunos de los resultados obtenidos en esta dirección, que aportan datos sobre la estructuración de las condiciones

de enseñanza y su efecto en el comportamiento de estudiantes de niveles básico y universitario, comportamiento relacionado con las modalidades lingüísticas de hablar, escribir y leer.

En un primer estudio, Mares, Rueda y Huitrón (1986) investigaron en qué medida el aprender a referir relaciones entre eventos al hablar sobre un tema, se transfería al hablar y escribir sobre otro tema en un grupo de niños de segundo grado. En un primer momento se le pidió a los niños que escribieran y hablaran todo lo que sabían sobre un tema relacionado con animales (perros); a partir de eso se conformaron dos grupos: control y experimental. El grupo experimental no describió relaciones entre las características físicas del animal, o entre las conductas o hábitos típicos vinculados con sus condiciones de ocurrencia. A este grupo se le pidió interactuar con un animal (cangrejo) y hablar sobre él. Como estrategia de enseñanza, se les mostró a los niños el animal vivo, se les habló sobre él y se les enseñó a describir relaciones entre las características físicas del animal y entre las conductas del animal y sus condiciones de ocurrencia. Posteriormente, a los dos grupos (control y experimental) se les solicitó hablar y escribir sobre los dos temas (cangrejos y perros). Luego de la actividad, se encontraron los siguientes resultados: a) los niños enseñados a hablar sobre los cangrejos, al solicitarles que escribieran lo que sabían sobre estos, lo hicieron similar al lenguaje hablado, b) los niños a los que se les enseñó a establecer las relaciones con el animal mostraron mayor transferencia al hablar sobre un tema similar (de cangrejos a perros) y c) los niños del grupo entrenado mostraron mayor transferencia al escribir sobre un tema de animales (nuevamente sobre perros).

De esta forma se evaluaron dos tipos de transferencia del aprendizaje de las relaciones entrenadas, encontrándose desempeños favorables de un modo lingüístico a otro (de hablar a escribir) y de un contenido a otro (de hablar sobre los cangrejos a hablar sobre los perros). Las autoras

replicaron el estudio en otras ocasiones (Mares, Rueda, & Luna, 1990) y encontraron resultados semejantes.

A partir de los resultados encontrados es posible e importante señalar cómo la incorporación del referente y el énfasis auspiciado por el mediador (discurso didáctico) explicita la vinculación de aspectos tanto aparentes como no aparentes (a través de los conectivos), cumpliendo un papel importante en la elaboración de relaciones de los niños, ya que se observó una clara transferencia hacia el tema no entrenado, incluso un cambio en la calidad del contenido de la referencia y la complejidad gramatical de sus discursos, tanto dentro como fuera del mismo tema, posibilitando la emergencia de relaciones funcionalmente equivalentes entre contenidos.

En un segundo momento, los autores investigaron si se tenían los mismos resultados cuando las condiciones de entrenamiento-transferencia cambiaban, ahora de leer a hablar y escribir sobre un tema. Mares, Ribes y Rueda (1993) evaluaron si el contacto repetido con la descripción de relaciones (usando los conectivos *para*, *cuándo* y *por qué*) solo por medio de la lectura modificaba en los niños las formas de hablar y escribir sobre un tema similar. En este caso, los autores no encontraron el uso generalizado de la descripción de relaciones a otros temas.

En este sentido, posteriormente Mares, Guevara y Rueda (1996) estudiaron las características que debería tener un texto para promover contacto efectivo con los referentes, en niños de segundo grado de primaria. Las autoras demostraron que la lectura de contenidos «novedosos» en lectores principiantes, solo puede estructurarse en niveles de mayor complejidad cuando se utilizan estímulos de apoyo para el texto, es decir, cuando las características del texto están orientadas a garantizar la interacción contextualizada del niño con los contenidos novedosos. En este estudio, la interacción se logró mediante las siguientes condiciones: 1) agregar un dibujo por cada relación descrita en el material; 2)

incluir un dibujo incompleto que el niño debía terminar después de leer el texto, cuya la parte faltante representaba precisamente la relación leída, y el niño debía dibujarla sin observar el dibujo muestra; y 3) contestar preguntas escritas sobre las relaciones entre eventos que el niño había leído; al contestar la pregunta, el niño solamente podía observar los dibujos, pero no el texto. Este estudio probó, adicionalmente, que la interacción directa con el referente o con su imagen gráfica, en el contexto del discurso o expresión verbal, es una condición necesaria para que las competencias lingüísticas se estructuren efectivamente en el nivel referencial en niños de segundo grado.

En general, los datos reportados por Mares, Ribes y Rueda (1993), Mares y colaboradores (1996), y Pineda, Aguirre, Gómez y Mares (2008) coinciden en lo siguiente: a) los textos bien estructurados facilitan la comprensión, especialmente en los lectores poco hábiles; b) el uso de imágenes representativas facilita también la comprensión; c) las solicitudes de actividad con respecto a las imágenes ayudan a la comprensión; d) las preguntas de inferencia tienden a promover una mejora en la comprensión de la lectura y la transferencia de lo aprendido.

Estos trabajos apoyan la tesis de que los niveles funcionales en los cuales se aprende y ejercita una competencia lingüística promueven diferencias considerables a favor del grupo de mayor desligamiento de las propiedades físicas de los eventos referentes, aspecto necesario cuando se habla de la enseñanza-aprendizaje de contenidos científicos. Llevando este resultado al contexto de aula, se piensa en la variación de desempeños que podrá generar un profesor a partir de un contenido particular, ejemplificando con una imagen o video un concepto, operación o relación a partir de la cual se pueden solicitar desempeños tales como escribir, ilustrar o platicarle a otros sobre el contenido particular de referencia. En este sentido, se sugiere que el profesor debería auspiciar aquellas habilidades

y competencias que le permitan al estudiante tener mayor posibilidad de transferencia.

Pacheco (2010) enfatiza la diferencia entre el lenguaje hablado y el lenguaje escrito. Considera que el lenguaje hablado es generalmente evanescente, mientras que el escrito es de mayor permanencia y posibilita que otros individuos puedan entrar en contacto entre ellos, con el propio escritor y con lo escrito, incluso en momentos posteriores a los de la elaboración del texto.

En relación con estudios llevados a cabo con estudiantes universitarios, estos muestran resultados similares a los encontrados con estudiantes de primaria. Arroyo (2002) evaluó los efectos de entrenar distintos tipos de contactos previos con el referente de un texto en una prueba de comprensión lectora. Su estudio estuvo conformado por cinco grupos experimentales, correspondientes a los cinco niveles funcionales (propuestos por Ribes & López, 1985). La investigación encontró que el porcentaje de respuestas correctas en la prueba de comprensión fue incrementándose ligeramente conforme se acrecentaba el nivel de complejidad del entrenamiento (en términos de desligamiento de las propiedades fisicoquímicas), lo cual parece semejante a lo encontrado por Mares y colegas (1993, 1996). No obstante, las diferencias entre los grupos de mayor complejidad fueron pocas, e incluso el grupo de mayor desligamiento obtuvo resultados ligeramente inferiores a los del grupo adyacente.

En este sentido, Arroyo y Mares (2009) con el objetivo de evaluar los efectos de las relaciones entre objetos y sus elaboraciones lingüísticas sobre el ajuste lector de estudiantes universitarios, entrenaron cinco tipos de contacto, es decir, construyeron experimentalmente cinco tipos de relaciones entre los objetos de referencia y sus elaboraciones lingüísticas (grupos experimentales), relaciones que iban de lo más simple a lo más complejo, mientras que en un sexto grupo no tuvo ningún tipo de entrenamiento (grupo control). Los resultados demostraron que con-

forme se incrementa la complejidad funcional –y/o abstracción– de las relaciones objeto-expresión lingüística, aumenta el porcentaje promedio de aciertos, específicamente en los grupos que implican una mediación lingüística compleja con los referentes.

Cuando se hace alusión a lo que sugieren estos estudios, no se habla de la mera repetición de lo que se hace o se dice, sino de la recreación de las maneras como ese hacer adquiere sentido, trascendiendo la situación de enseñanza, es decir, condiciones de enseñanza que permiten que se integren funcionalmente interacciones lingüísticas observacionales y manipulativas que se desliguen de las circunstancias espacio-temporales de ocurrencia de cada una de ellas.

De esta manera, los rangos de aplicabilidad de lo que se aprende dependen, entonces, de lo que se hace respecto a los objetos de conocimiento en función de la modalidad lingüística participante (activos, reactivos) y de la forma como tuvo lugar el aprendizaje resultante (declarativo, actuativo). Pero también es necesario considerar otros aspectos: la naturaleza de los materiales de estudio-objetos referentes (texto, texto-gráfico, texto-imagen, audio, audio-imagen) con los que se debe interactuar; la tarea o situación problema (cerrado –criterio de ajuste que solo presenta una opción de respuesta posible–, abierto –criterio de ajuste que puede ser respondido de distintas maneras–) a la cual se exponen los individuos; y los criterios de tarea que deben satisfacerse como resultados o logros (Jiménez et al., 2011).

DISCUSIÓN

La evaluación del aprendizaje, a decir de autores como Bazán, Castañeda, Macotela y López (2004) e Irigoyen, Acuña y Jiménez (2011), es un proceso que implica decidir –con base en supuestos teóricos– los objetivos establecidos, el procedimiento, los instrumentos y las condiciones para recoger información del desarrollo y logro en el proceso de enseñanza-aprendizaje,

así como definir el tipo de análisis de la información recogida y asumir juicios de valor. En otras palabras, se trata de un proceso de obtención de información para valorar y ponderar la toma de decisiones con respecto a contenidos y estrategias didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos científicos.

Una evaluación que permita retroalimentar el quehacer cotidiano en aula a nuestra consideración necesariamente deberá atender a las características individuales y grupales en las que están insertos los estudiantes. Hay que reconocer que las últimas reformas educativas introducen, al menos en el discurso, la necesidad de atender a la diversidad y de hacer adaptaciones curriculares que consideren las necesidades de los aprendices, sin embargo, las interacciones didácticas y las formas de evaluación siguen pareciéndose en buena medida a las de hace más de dos décadas (Acuña, Irigoyen, & Jiménez, 2011).

Moreno (2010) ha señalado que las pruebas nacionales estandarizadas que se aplican actualmente, por su propia naturaleza y diseño no pueden reconocer la diversidad de las poblaciones escolares a las que se les suministran, aunque la información que brindan y las decisiones que se toman a partir de estos datos están afectando de manera significativa la actuación de los centros escolares. A nuestro juicio, deberán complementarse con evaluaciones criteriosales que den información más detallada de la trayectoria (cuantitativa y cualitativamente) del desempeño del estudiante desde el ingreso hasta su egreso en cualquier nivel de formación, como desempeño(s) ideal(es), e incluso, su seguimiento en la solución de problemas en lo profesional o científico.

Si se quiere que se cumpla una de las premisas que sustentan una de las tendencias actuales en educación –la formación de sujetos cuyo desempeño sea inteligente y creativo–, es necesario planear interacciones didácticas más efectivas y novedosas, que permitan auspiciar un contacto distinto de hacer y decires del estudiante con

los saberes de la disciplina que aprende. Pacheco y Villa (2005) han indicado que cuando las competencias que se entrenan se estructuran en niveles de mayor abstracción o desligamiento (p.e. lecturas mediante las cuales el estudiante entra en contacto con las relaciones descritas en el texto, siendo capaz de contestar preguntas de inferencia y parafraseo), se integran o quedan vinculadas inclusivamente aquellas de menor complejidad (p.e. el texto, la copia de un material o la lectura en la cual las respuestas del estudiante se encuentren autocontenidas).

Los resultados mostrados en el presente manuscrito llevan necesariamente a proponer cambios en las metodologías de enseñanza-aprendizaje. Mejía y Camacho (2007) plantean cómo la inserción de las tecnologías de la información y la comunicación pueden permitir variaciones en los materiales que utiliza el profesor cuando está impartiendo su clase. En un estudio llevado a cabo por los autores, se evaluó el grado de aprendizaje sobre temas de geografía, utilizando en un grupo la interacción didáctica de modalidades lingüísticas tales como observar-señalar, escuchar-hablar y leer-escribir; mientras que en un segundo grupo se impartió una clase tradicional (meramente expositiva). Los resultados muestran algunas ventajas que se pueden obtener al usar tecnología con una función didáctica.

Es importante señalar que el uso de la tecnología (videos, imágenes, conferencias, entre otros) en el ámbito escolar servirá cabalmente para promover desempeños competentes y creativos si sus posibilidades didácticas se corresponden pertinentemente con los haceres y decires de los profesores y de los estudiantes en relación tanto con los objetivos instruccionales como con los criterios disciplinares pertinentes, requiriendo explicitar los desempeños esperados tanto del profesor como del estudiante, con la intención de evaluar la coherencia de los desempeños exhibidos (en lo conceptual, instrumental y actitudinal).

De esta manera, se plantea la necesidad de di-

señar episodios instruccionales que promuevan arreglos didácticos que posibiliten interacciones que le permitan al aprendiz generar repertorios aplicables a situaciones diferentes, pero congruentes con el ámbito funcional de desempeño correspondiente (como hablante y escritor). Adicionalmente a las formas de evaluación tradicional, y considerando que los aprendices tienen historias de referencialidad heterogéneas, se requiere evaluar la comprensión lectora con las variaciones acordes con el momento de formación, el criterio de desempeño por establecer y el requerimiento del área de conocimiento o disciplinario particular.

REFERENCIAS

- Arroyo, R. (2002). *Análisis de la historia de referencialidad como factor modulador de la comprensión de textos*. Tesis de maestría no publicada, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Arroyo, R. & Mares, G. (2009). Efectos del tipo funcional de entrenamiento sobre el ajuste lector. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 35(1), 19-35.
- Acuña, K., Irigoyen, J. J., & Jiménez, M. (2010). Análisis de la comprensión en la formación de estudiantes en ciencias. *Revista Mexicana de Psicología*, 27(2), 269-282.
- Acuña, K., Irigoyen, J.J., & Jiménez, M. (2011). Normativas de calidad y desempeños académicos. Algunas reflexiones sobre el proceso educativo. *Revista de Educación y Desarrollo*, 17, 23-31.
- Bazán, A., Castaneda, S., Macotela, S., & López, M. (2004). Evaluación del desempeño en lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(23), 841-861.
- Cabrera, F., Donoso, T., & Marín, M. (1994). *El proceso lector y su evaluación*. Barcelona, España: Editorial Laertes.
- Camacho, J. & Gómez, D. (2007). Variación de los modos de lenguaje en la adquisición y transferencia de conocimiento. En: J. J. Irigoyen, M. Jiménez y K. Acuña (Eds.). *Enseñanza, aprendizaje y evaluación. Una aproximación a la pedagogía de la ciencia* (pp. 105-135). Hermosillo, México: Universidad de Sonora.
- Canales, C., Morales, G., Arroyo, R., Pichardo, A., & Pacheco, V. (2005). Análisis Interconductual del ajuste lector en el ámbito educativo. En C. Carpio y J. J. Irigoyen (Eds.). *Psicología y educación. Aportaciones desde la teoría de la conducta* (pp. 69-85). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Carpio, C. Pacheco, V., Flores, C., & Canales, C. (2000). La naturaleza conductual de la comprensión. *Revista Sonorense de Psicología*, 14(1 y 2), 25-34.
- Carrasco, A., Bonilla, M., & Peredo, M. (2008). *La lectura desde el currículo de educación básica y media superior en México*. Guadalajara, México: Editorial Universitaria.

- De Vega, M. (1984). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid, España: Editorial Alianza.
- De Vega, M., Díaz, J., & León, I. (1999). Procesamiento del discurso. En M. De Vega y F. Cuetos (Eds.). *Psicolinguística del español* (pp. 13-52). Madrid, España: Trotta.
- Fuentes, M. & Ribes, E. (2001). Un análisis funcional de la comprensión lectora como interacción conductual. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 9(2), 181-212.
- Ibáñez, C. & Ribes, E. (2001). Un análisis interconductual de los procesos educativos. *Revista Mexicana de Psicología*, 18(3), 359-371.
- Irigoyen, J. J. (2006). *Análisis de las interacciones didácticas en la enseñanza de las ciencias*. Disertación doctoral no publicada. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, España.
- Irigoyen, J. J., Acuña, K., & Jiménez, M. (2011). *Evaluación de desempeños académicos*. Hermosillo, México: Universidad de Sonora.
- Irigoyen, J. J., Jiménez, M., & Acuña, K. (2004). Análisis de la comprensión desde una perspectiva funcional. En J. J. Irigoyen y M. Jiménez (Eds.). *Análisis funcional del comportamiento y educación* (pp. 159-184). Hermosillo, México: Universidad de Sonora.
- Irigoyen, J. J., Jiménez, M., & Acuña, K. (2007). Aproximación a la pedagogía de la ciencia. En J. J. Irigoyen, M. Jiménez y K. Acuña (Eds.). *Enseñanza, aprendizaje y evaluación. Una aproximación a la pedagogía de las ciencias* (pp. 13-44). Hermosillo, México: Universidad de Sonora.
- Irigoyen, J. J., Mares, G., Jiménez, M., Rivas, O., Acuña, K., Rocha, H., Noriega, J., & Rueda, E. (2009). Caracterización de estudiantes de nuevo ingreso a la Universidad de Sonora: un estudio comparativo. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 1(1), 71-84.
- Jiménez, M. & Irigoyen, J. J. (2005). Discurso didáctico y enseñanza de la psicología. En C. Carpio & J. J. Irigoyen (Eds.). *Psicología y Educación. Aportaciones desde la teoría de la conducta* (pp. 331-344). México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Jiménez, M., Irigoyen, J. J., & Acuña, K. (2011). Aprendizaje de contenidos científicos y su evaluación. En J. J. Irigoyen, K. Acuña & M. Jiménez (Eds.). *Evaluación de desempeños académicos* (pp. 155-168). Hermosillo, México: Universidad de Sonora.
- Johnston, P. (1989). *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo*. Madrid, España: Aprendizaje Visor.
- León, J. (1991). La mejora de la comprensión lectora: un análisis interactivo. *Infancia y Aprendizaje*, 56, 5-24.
- León, J. (1996). La psicología cognitiva a través de la comprensión de textos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 49(1), 13-25.
- López & Motta, A. (2003). *Saberes científicos humanísticos y tecnológicos: proceso de enseñanza y aprendizaje*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Mares, G. (2001). La transferencia desde una perspectiva del desarrollo psicológico. En G. Mares y Y. Guevara (Comps.). *Psicología Interconductual. Avances en la investigación básica* (pp. 111-163). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mares, G., Guevara, Y., & Rueda, E. (1996). Modificación de las referencias orales y escritas a través de un entrenamiento en lectura. *Revista Interamericana de Psicología*, 30, 189-207.
- Mares, G., Hickman, H., Cabrera, R., Caballero, L., & Sánchez, E. (2009). Características de ingreso de los estudiantes de Psicología Iztacala. En: H. Hickman (Ed.). *Psicología, Iztacala y sus actores* (pp. 1-40). México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mares, G. & Rueda, E. (1993). El habla analizada desde la perspectiva de Ribes y López: desarrollo horizontal. *Acta Comportamentalía*, 1(1), 39-61.
- Mares, G., Ribes, E., & Rueda, E. (1993). El nivel de funcionalidad en lectura y su efecto sobre la transferencia de lo leído. *Revista Sonorense de Psicología*, 7(1), 32-44.
- Mares, G., Rivas, O., Pacheco, V., Rocha, H., Dávila, P., Peña-losa, I., & Rueda, E. (2006). Análisis de las lecciones de la enseñanza de la biología en primaria. Propuesta para analizar los libros de texto de ciencias naturales. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 11(30), 883-911.
- Mares, C., Rueda, E., & Huitrón, B. (1986). *Análisis de la relación entre el lenguaje oral y escrito*. Documento presentado en el VIII Congreso de la Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta. Veracruz, Ver., México
- Mares, G., Rueda, E., & Luna, S. (1990). Transferencia de los estilos lingüísticos en tareas referenciales. *Revista Sonorense de Psicología*, 4(1), 84-97.
- Mares, G., Rueda, E., & Plancarte, P. (1994). Implicaciones del nivel funcional de la lectoescritura. *Revista Integración*, 6, 118-123.
- Mateos, R. & Flores, C. (2008). Efectos de variar el grado de explicitación del criterio de ajuste sobre el desempeño de estudiantes en tareas de identificación y elaboración. *Acta Comportamentalía*, 16(1), 73-88.
- Mejía, M. & Camacho, J. (2007). Variación de aprendizaje al emplear distintos modos de lenguaje en una interacción académica. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 12(2), 277-289.
- Moreno, R. (1992). El dominio del comportamiento como base del significado en psicología. *Acta Comportamentalía*, 0(1), 51-70.
- Moreno, T. (2010). Lo bueno, lo malo y lo feo: las muchas caras de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(1), 84-97.
- Pacheco, V. (2010). ¿Se enseña a escribir a los universitarios? Análisis y propuestas desde la teoría de la conducta. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pacheco, V. & Villa, J. (2005). El comportamiento del escrito y la producción de textos científicos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1201-1224.
- Picardo, O. (2002). *Pedagogía informacional: enseñar a aprender en la sociedad del conocimiento*. *Theorhikos*, 3, 1-13.
- Pineda, M., Aguirre, N., Gómez, M., & Mares, G. (2008). Efecto de dos tareas posteriores a la lectura sobre la transferencia de lo aprendido. *Psicología y Educación*, 2(3), 1-11.

- PISA en el aula: Lectura (2008). *Instituto Nacional para la evaluación de la educación*. México, D.F.: autor.
- PISA, (2000). *Aptitudes para lectura, matemáticas y ciencias*. OCDE, Aula XXI. México, D.F: Santillana.
- Pogré, P. (2007). ¿Cómo enseñar para que los estudiantes comprendan? *Diálogo Educativo*, 7(20), 25-32.
- Ray, J. (2011). Análisis de las demandas y mediaciones para la comprensión de textos expositivos en los libros de español y en los libros para el maestro de 2.º, 3.º y 4.º grados. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(49), 415-440.
- Ribes, E. (2004). La psicología cognoscitiva y el conocimiento de otras mentes. *Acta Comportamental*, 12, (Monográfico), 7-21.
- Ribes, E. & López, F. (1985). *Teoría de la conducta: un análisis de campo y paramétrico*. México, D.F.: Editorial Trillas.
- Sánchez, B. (1974). *Lectura, diagnóstico, enseñanza y recuperación*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Kapelusz.
- Treviño, E., Pedroza, H., Perez, G., Ramírez, P., Ramos, G., & Trevino, G. (2007). *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado el día 23 de mayo de 2012, de <http://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones/informes-institucionales/recursos-y-procesos-escolares/3446>
- UNESCO (2000). Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica (p. 48). Segundo Informe. Santiago de Chile: autor.
- Varela, J. & Ribes, E. (2002). Aprendizaje, inteligencia y educación. En E. Ribes (Ed.). *Psicología del Aprendizaje* (pp. 191-209). México, D.F.: El Manual Moderno.
- Zarzosa, L. & Luna, D. (2007). Propuesta para la comprensión de textos en estudiantes universitarios. En J. J. Irigoyen, M. Jiménez & K. Acuña (Eds.). *Enseñanza, aprendizaje y evaluación. Una aproximación a la pedagogía de las ciencias* (pp. 169-212). Hermosillo, México: Universidad de Sonora.

Recibido el 17 de septiembre de 2012

Revisión final 27 de enero de 2013

Aceptado el 22 de febrero de 2013

Trayectorias discontinuas en educación superior: el caso de alumnos de la carrera de psicología de Iztacala, México

GUADALUPE MARES, LUIS FERNANDO GONZÁLEZ, OLGA RIVAS, HÉCTOR ROCHA, ELENA RUEDA,
LUIS ENRIQUE ROJAS, DANIELA CRUZ Y ROBERTO LÓPEZ.
Facultad de Estudios Superiores, Iztacala, UNAM

Resumen

El estudio tuvo como objetivos identificar las causas de las trayectorias discontinuas de los alumnos de la escuela de psicología de la FES Iztacala, en México, y conocer su peso relativo en la explicación de la discontinuidad. De 16 grupos de octavo semestre del ciclo escolar 2011/2, se ubicaron 110 alumnos discontinuos, quienes contestaron un cuestionario diseñado para identificar las explicaciones de la discontinuidad consideradas por los estudiantes. Los resultados indicaron que la mayor proporción de estudiantes discontinuos tenía tres años de atraso escolar. Las causas de discontinuidad más frecuentemente indicadas por ellos fueron las siguientes: llegar tarde a clases, la necesidad de trabajar para seguir estudiando, la falta de competencias sociales y académicas, los problemas familiares, así como el trato déspota de sus maestros y su falta de formación pedagógica. Los resultados se comparan con lo encontrado en estudios similares realizados en otras instituciones de educación superior.

Palabras clave: *trayectoria académica, discontinuidad académica, rezago académico, educación superior, estudiantes de psicología.*

Agradecimientos: La presente investigación recibió financiamiento del Programa de Apoyo a Profesores de Carrera de la Facultad de Estudios Superiores de la UNAM. Dirigir toda correspondencia sobre este artículo a: María Guadalupe Mares Cárdenas. Apeninos No. 72, Lomas Verdes IV sec., Naucalpan, Edo. de México. CP. 53125. México. Tels.: (55)56231333 ext. 39777 o 39704; domicilio (55)534401 81. Correo electrónico: guadalupemares@hotmail.com
RMIP 2013, vol. 5, núm. 1, pp. 71-81.
ISSN-impresión: 2007-0926.
www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com
Derechos reservados ©RMIP.

Discontinuous trajectories in graduated education: the case of students of a school of psychology in Mexico

Abstract

This study aimed to identify the causes of discontinuous trajectories in students of psychology and recognize their relative relevance in the explanation of the discontinuity. One hundred and ten students from 16 groups of the eighth semester, school year 2011/2, were identified as discontinuous. The findings of the study highlight that the highest proportion of discontinuous students had a three-year school delay. The arguments mentioned by them were being late to their classes, the need to work, the lack of social and academic competences, family troubles, as well as despotic treatment by their teachers and their deficiency in pedagogical aspects. The results were compared with similar studies.

Keywords: *Academic background, academic discontinuity, school lag, higher education, psychology students.*

INTRODUCCIÓN

Entre los principales problemas que enfrenta la educación superior en México se encuentran el abandono de estudios, la falta de continuidad de los estudiantes, el rezago académico y la reprobación (Talavera, Noreña, Melgar, & Plazola, 2006). En el informe publicado por la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica de México (Secretaría de Educación

Pública, 2005) se señala que el promedio de eficiencia terminal de 84 universidades osciló entre el 59 y el 73%, en los años de 1992 a 2003. La tasa cada vez más alta de deserción se ha convertido en un problema creciente debido a sus consecuencias económicas (Castaño, Gallón, Gómez, & Vázquez, 2006; Nava, Rodríguez, & Zambrano, 2007). Esta situación ha despertado el interés por investigar los factores que propician tanto el abandono de los estudios como la trayectoria de los estudiantes que egresan de las instituciones de educación superior.

Los planes de estudio de los diferentes niveles educativos prevén los semestres o años necesarios para concluirlo; sin embargo, un alto porcentaje de alumnos requiere más tiempo para la terminación de dichos planes. Autores como Chain, Cruz, Martínez y Jácome (2003), y Chain y Ramírez (1997) han denominado este hecho como trayectoria académica discontinua, y lo ubican como un tipo de trayectoria académica, mientras que otros autores (Martínez, Vivaldo, Navarro, González, & Jerónimo, 1998; Nava et al., 2007; Torres, Osuna, & Liekens, 2010) lo han denominado rezago académico, y lo consideran, junto con el abandono de estudios y la reprobación, elemento imbricado con un fenómeno más amplio denominado fracaso escolar.

En este trabajo utilizaremos el concepto trayectoria académica discontinua porque nos permite ubicar la discontinuidad en los estudios como un tipo de trayectoria académica que puede culminar con la terminación de la carrera, sin colocarlo necesariamente como parte del concepto de fracaso escolar. El indicador continuidad/discontinuidad hace referencia al tiempo en que se cumple con los créditos esperados en función de los períodos cursados; un estudiante es continuo si ha cubierto todas y cada una de las materias que corresponden a los semestres cursados (Chain et al., 2003). Una trayectoria discontinua puede constituirse por la reprobación de materias, por el abandono temporal de los estudios, por cursar menos materias de las pro-

gramadas en un período escolar o por la combinación de varias de estas causas. Los autores consideran que conocer las causas que propician tanto la reprobación como el abandono temporal de la formación universitaria, permitirá ofrecer esquemas para que los alumnos que llevan estas trayectorias concluyan su programa académico en el tiempo indicado y obtengan los certificados correspondientes.

La presente investigación se plantea como objetivo identificar las causas que explican las trayectorias académicas discontinuas de los alumnos de psicología de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Iztacala, en México, y determinar el peso relativo que estas juegan en la conformación del grupo de estudiantes con trayectorias discontinuas.

Los investigadores en el campo coinciden en señalar que las causas asociadas a la reprobación de materias incluyen cuatro aspectos: condiciones de los propios alumnos, condiciones que dependen del docente, la normatividad de la institución educativa y el propio currículo (Torres et al., 2010). En el estudio realizado por Nava y colegas (2007), la mayoría de los estudiantes reprobados reportó que tener que trabajar era la principal causa de reprobación. Esa investigación tuvo como uno de sus propósitos acercarse a las causas de reprobación señaladas por los estudiantes. Al 97% (114) de los alumnos del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara, porcentaje conformado por solicitantes del beneficio de una última oportunidad para presentar un examen, se le aplicó una entrevista semiestructurada, desarrollada en dos momentos. En el primero, a los alumnos se les entregaba un cuestionario en el que anotaban sus datos personales y contestaban a la pregunta ¿cuáles consideras que fueron las causas de tu reprobación? Los alumnos podían señalar varias causas. Después de recibir el cuestionario contestado, el entrevistador, quien había revisado previamente el archivo de los estudiantes, iniciaba con preguntas más profun-

das sobre las causas de reprobación planteadas en el cuestionario, e indagaba sobre aspectos tales como, trabajo, horario, situación familiar, vocación hacia la carrera, situación económica, enfermedades, etcétera.

Los resultados del estudio indican que más de la mitad de los estudiantes (57%) reportó como principal causa de reprobación, el trabajo, seguido por problemas familiares (42%), dificultades con la materia (27%), problemas personales (27%) y problemas administrativos (10%). Entre los alumnos varones, las causas de reprobación se concentraron en el hecho de trabajar y de tener responsabilidades o problemas familiares; mientras que en el caso de las mujeres, las causas que más incidieron negativamente en su trayectoria académica fueron el cuidado de los hijos y el embarazo.

A diferencia de lo obtenido en la investigación anterior, Torres y colegas (2010) encontraron resultados distintos. Ellos investigaron las causas de reprobación durante la etapa básica en las carreras de Medicina y Enfermería de la Universidad Autónoma de Baja California, Unidad Ensenada. Ambas carreras cursan tres semestres de la etapa básica en tronco común. En las dos carreras se aprecia un alto índice de reprobación en los primeros semestres. Se aplicó un instrumento a todos los alumnos de segundo semestre que hubieran reprobado una o más materias (33 estudiantes de una población de 116). Dicho instrumento incluía datos generales, familiares, aspectos escolares, desempeño académico, opinión que le merece el tronco común de la carrera y materias reprobadas.

En cuanto a los datos referidos a los aspectos escolares, el 41% de los estudiantes de Medicina señaló como principal causa de reprobación “no estudiar suficiente”, mientras que el 18% mencionó como causa principal “no saber cómo estudiar”. En el caso de la carrera de Enfermería, los alumnos indicaron como principal causa de reprobación “la forma de enseñar de los maestros” (38%), mientras que un 31% reconoció “no haber

estudiado lo suficiente”. Del estudio de Torres y colegas (2010) cabe destacar que la mayoría de los alumnos de una carrera refieren como causa principal de reprobación el “no haber estudiado suficiente”; aparentemente estos alumnos consideran ser ellos mismos los responsables de su propio desempeño. Mientras que, en el caso de los alumnos de otra profesión, la mayoría reportó aspectos de la institución, en particular la forma de enseñar de los maestros, como la principal causa de reprobación. En ambos casos, un porcentaje alto de alumnos atribuyó a sus propias competencias académicas (no saber cómo estudiar) la causa principal de reprobación.

Datos similares se obtuvieron en la investigación de Martínez y colegas (1998), quienes analizaron el papel que los aspectos sociales, los institucionales y los individuales juegan en la reprobación de materias. A 438 estudiantes de diversas carreras de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, en México, les aplicaron un inventario diagnóstico de factores asociados al rendimiento académico, un inventario internacional de habilidades de estudio y una prueba grupal de figuras ocultas. Del total de estudiantes seleccionados, 176 habían aprobado las materias de alto índice de reprobación y 262 habían reprobado una o varias de esas materias. Al comparar a los estudiantes aprobados con los reprobados, se encontraron diferencias significativas en aspectos individuales tales como las habilidades de estudio, la motivación, la creatividad y el estilo cognoscitivo, así como en los institucionales referidos a la calidad percibida de la práctica docente; no obstante, no se encontraron diferencias en lo relativo a los aspectos sociales. Adicionalmente, el factor emocional fue reportado consistentemente, tanto por alumnos que reprobaban materias como por los que no las reprobaban, como un aspecto importante que incide en su aprovechamiento escolar.

Lo anterior evidencia que las investigaciones realizadas en diferentes universidades de México no coinciden totalmente en la principal causa de

la reprobación de materias. Algunos encuentran que los factores económicos, ligados al hecho de trabajar, constituye las principales causas de reprobación (Nava et al., 2007), mientras que otros indican que son los factores personales o los familiares (Martínez et al., 1998; Torres et al., 2010) los que más afectan. Esto demuestra que aunque la reprobación de materias y las trayectorias académicas discontinuas se explican con base en condiciones del propio estudiante y condiciones del entorno social, ya sea de la institución familiar o universitaria, la relevancia que cada uno de estos adquiere en la explicación de las trayectorias de un grupo de alumnos varía en función de la población estudiada.

En la carrera de psicología de la FES Izta-cala se han realizado investigaciones que han identificado algunas condiciones relacionadas con la trayectoria académica en general. Mares y colegas (2012) consideran que los estudiantes que ingresan a las universidades públicas provienen de familias cuyas condiciones económicas les han permitido apoyar a sus hijos para que concluyan la educación básica, media y para que ingresen a la universidad; estas familias también han desarrollado pautas de comportamiento y valoraciones de la formación profesional que favorecen el que sus hijos continúen con estudios superiores. Los datos obtenidos por Mares y colegas (2012) sugieren que las competencias académicas del estudiante y la motivación por el estudio son los principales moduladores de su trayectoria universitaria; mientras que la falta de apoyos materiales para la formación del alumno, aunada a una pobre motivación, facilitan la interrupción de los estudios o la deserción.

Otras investigaciones en esta misma población también han identificado causas relacionadas con la reprobación (Rosete, Herrera, Campos, Zamora, & Moratilla, 2004) y la deserción (Herrera, Rosete, & Campos, 2009), tales como falta de competencias académicas de los alumnos, autoritarismo de los docentes, problemas familiares e inconformidad con el plan de estudios.

No obstante, falta por determinar el peso que cada una de estas causas tiene en la determinación de trayectorias discontinuas, por lo cual se plantean los objetivos siguientes: 1) identificar las causas que explican las trayectorias académicas discontinuas de los alumnos de psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, y 2) determinar el peso relativo que las causas identificadas tienen sobre la discontinuidad en los estudios.

MÉTODO

Participantes

De la visita a los 16 grupos de octavo semestre de la carrera de psicología, de ambos turnos del ciclo escolar 2011, se identificaron 110 estudiantes discontinuos inscritos, de ambos géneros y de edades comprendidas entre los 21 y los 34 años, que consintieron en participar en el estudio. Se clasificaron como alumnos discontinuos a los que pertenecían a una o más generaciones anteriores a la generación 2008-2011, y a los que perteneciendo a esta, consideraban necesario cursar al menos un semestre adicional para concluir sus estudios.

Instrumentos

Para obtener los datos de la investigación, se utilizó el cuestionario de causas de discontinuidad, elaborado ex profeso para este trabajo, siguiendo criterios lógicos y empíricos basados en investigaciones anteriores (Mares et al., 2012; Rosete et al., 2004; Herrera et al., 2009). Este cuestionario está compuesto por dos reactivos: 1) una pregunta abierta: “¿Cuál es la causa principal por la que requerirás más de ocho semestres para concluir tu carrera?” y 2) una pregunta con múltiples opciones: “Ahora lee con cuidado todos los incisos y enumera un máximo de tres razones por las cuales requerirás más de ocho semestres para concluir la carrera, considerando como número 1 la causa principal.” Este segundo reactivo contiene 17 opciones de respuesta que proporcionan información sobre las causas

de discontinuidad. Diez opciones contemplan características propias del alumno, como sus competencias, motivación, problemas de salud y de pareja. Tres opciones consideran las condiciones del entorno familiar referidas al apoyo económico y situaciones problemáticas. Cuatro opciones consideran las condiciones de la institución educativa referentes a la preparación y actitud de los docentes, así como a la no asignación a la carrera elegida.

La validez de contenido del cuestionario se realizó con 20 alumnos discontinuos que cursaban el último semestre de la carrera, quienes evaluaron la claridad en la redacción de las opciones y añadieron otras causas de discontinuidad.

La confiabilidad del cuestionario se obtuvo analizando la relación entre la pregunta abierta con la opción seleccionada por el alumno. Por ejemplo, un estudiante que contestó en la pregunta abierta que es discontinuo porque nació su hijo, y seleccionó la opción 8: “Nacimiento de mi hijo(a)”, tuvo una correspondencia igual a uno. El porcentaje de alumnos con correspondencia igual a uno fue del 78.5%. El 21.5% de los alumnos no contestó la pregunta abierta en correspondencia con las opciones de respuesta. El 10% aludía a la seriación de las materias como la causa principal, opción no contemplada en los reactivos del instrumento elaborado. El resto de ellos (11.5%) no describió una causa, sino su situación, por ejemplo: “abandoné los estudios”, “suspendí un semestre”. Mientras que en el reactivo dos seleccionaron una explicación coherente con la respuesta al reactivo 1, tal como “nacimiento de mi hijo”, etcétera. Otros no quisieron seleccionar ninguna opción en el reactivo dos, algunos señalaron más de tres opciones, y por último, algunos evadieron la pregunta abierta, al responder “por motivos personales”.

Diseño

Transversal y descriptivo (Hernández, Fernández, & Baptista, 2003).

Procedimiento

Considerando los horarios de clase programados por la jefatura de la carrera de Psicología, cuatro investigadores visitaron a los 16 grupos de octavo semestre en los salones asignados; se solicitó el permiso de los profesores y la cooperación de los alumnos para la aplicación.

El cuestionario de discontinuidad se aplicó junto a otros tres cuestionarios, abarcando a los alumnos presentes en cada grupo. Antes de que los alumnos comenzaran a responder los otros cuestionarios, se les pidió a quienes no pudieran concluir sus estudios en ocho semestres, que resolvieran el cuestionario de discontinuidad; así se logró captar a los estudiantes discontinuos. Las instrucciones proporcionadas consistieron en señalar el objetivo y el propósito de la investigación, específicamente: “Se busca identificar las causas de interrupción o de discontinuidad en los estudios universitarios con el propósito de desarrollar programas institucionales para apoyar a los estudiantes”. Algunos alumnos respondieron tachando las opciones; en estos casos, cuando entregaban su hoja de respuestas, se les volvía a indicar que debían ordenar las causas y poner números. Todos señalaron una causa principal, pero no todos señalaron una segunda o tercera opción. Algunos señalaron tres con número y tacharon una o dos más, que aquí no se consideran. Los tres cuestionarios adicionales que contestaron todos los alumnos, forman parte de otra investigación relacionada con trayectoria académica; los datos aquí analizados solo corresponden al cuestionario de discontinuidad.

RESULTADOS

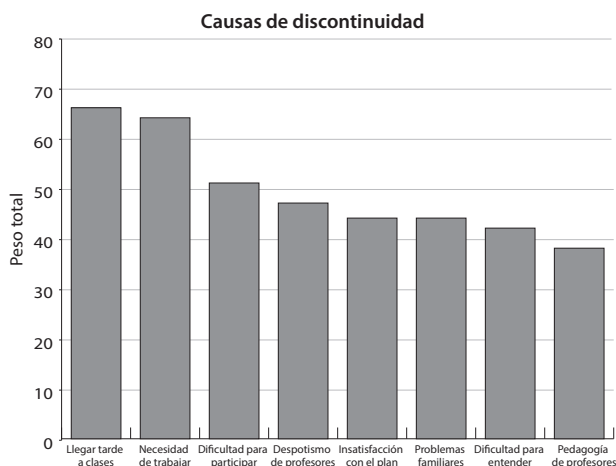
A continuación se describen los resultados encontrados en términos de las características de la muestra estudiada y de las causas de discontinuidad reportadas por los estudiantes.

Características de la muestra

La muestra se distribuyó de la manera siguiente: el 71% de los participantes pertenece al género

Tabla 1. Frecuencia de los años de discontinuidad

Discontinuidad	Frecuencia	%
1	3	2.9
2	27	25.7
3	49	46.7
4	11	10.5
5	9	8.6
6	4	3.8
8	1	1.0
16	1	1.0

**Figura 1.** Índice compuesto en las ocho causas más elegidas.

femenino y 29% al masculino, una proporción muy similar a la población estudiantil de la carrera de Psicología. En lo que se refiere a la edad, la edad del 84% de los estudiantes oscilaba entre 24 años o menos. El dato de discontinuidad se puede observar en la Tabla 1, en el que se aprecia que la mayor proporción de alumnos (46%) tenía tres años de atraso en los estudios de licenciatura.

Causas de discontinuidad

A fin de determinar el peso relativo de las causas señaladas por los estudiantes en el cuestionario de discontinuidad en los estudios, se ideó un índice compuesto, que daba un mayor peso a la causa señalada en primer lugar (se le asignaba un puntaje de 3 unidades), un peso intermedio a la

causa indicada en segundo lugar (2 unidades) y un peso bajo a la causa señalado en tercer lugar (1 unidad). La Tabla 2 presenta las 17 opciones del reactivo dos, tal como se redactaron en el cuestionario, ordenadas de manera descendente de acuerdo con el índice compuesto; se muestran también los porcentajes y las frecuencias obtenidas en las elecciones hechas como primera, segunda y tercera opción, así como el porcentaje y las frecuencias totales de selección de cada una de las causas, independientemente de haber sido elegidas como primera, segunda o tercera opción. En la Tabla 2, en la columna que presenta la frecuencia total de elección, puede apreciarse que todas las opciones del reactivo dos fueron seleccionadas y cerca de la mitad se eligieron muy frecuentemente, y la otra mitad fueron elegidas en pocas ocasiones.

Para centrarnos en las causas de mayor peso, se comparan las ocho opciones que se seleccionaron más por todos los participantes. La Figura 1 presenta las causas que alcanzaron un índice compuesto de más de 30 y hasta 66 puntos. Las dos razones principales fueron “llegar tarde a clases” y “necesidad de trabajar”, una de índole motivacional, y la otra por cuestiones económicas. Las siguientes tres causas con puntaje similar fueron “dificultad para participar”, que habla de problemas de competencia o habilidades de los estudiantes; “despotismo de profesores”, que forma parte de las condiciones propias de la institución; “problemas familiares”, que señala la falta de apoyo debido a la dinámica familiar. Finalmente, se mencionan como razones para la discontinuidad, la “insatisfacción con el plan de estudios”, referente a la motivación, “dificultad para entender”, relacionada con problemas de habilidades del alumno, y “pedagogía de profesores”, asociada a problemas de la institución educativa.

La confianza en la adecuación del índice compuesto aumenta al comparar el patrón descrito para la Figura 1 con el patrón que se puede observar en la Figura 2, que contrasta los por-

Tabla 2. Muestra de índices, porcentajes y frecuencias de las causas de discontinuidad.

ÍTEMS	ÍNDICE	PORCENTAJE				FRECUENCIA			
		TOTAL	POR OPCIÓN			POR OPCIÓN			TOTAL
			1. ^a	2. ^a	3. ^a	1. ^a	2. ^a	3. ^a	
Llegaba frecuentemente tarde a clases o no asistía.	66	13.6	11.2	12.6	23.5	12	11	8	31
Tuve que trabajar, de lo contrario no podía seguir estudiando.	64	11.4	14.0	9.20	8.82	15	8	3	26
Me era muy difícil y estresante participar en clase.	51	10.1	10.2	6.90	17.6	11	6	6	23
Mis maestros tenían un trato despótico y autoritario.	47	8.3	10.2	6.90	5.88	11	6	2	19
Situaciones afectivas negativas de mi familia.	44	7.9	8.41	9.20	2.94	9	8	1	18
El plan de estudios de la carrera no me satisfizo.	44	8.3	7.48	10.3	5.88	8	9	2	19
Tuve dificultad para entender los contenidos.	42	7.5	8.41	8.05	2.94	9	7	1	17
Mis maestros no tuvieron una buena formación pedagógica.	38	7.0	7.48	6.90	5.88	8	6	2	16
Nacimiento de mi hijo(a).	29	5.7	5.61	4.60	8.82	6	4	3	13
Tuve un accidente o una cirugía de larga convalecencia.	20	3.5	4.67	2.30	2.94	5	2	1	8
Decidí trabajar para darme algunos gustos.	16	3.5	0.93	6.90	2.94	1	6	1	8
Tuve problemas de aceptación en mi grupo.	16	3.1	3.74	1.15	5.88	4	1	2	7
Contraje matrimonio o decidí vivir con mi pareja.	14	3.1	0.93	5.75	2.94	1	5	1	7
Yo opté por otra carrera y fui asignado a Psicología.	14	2.2	3.74	1.15	0	4	1	0	5
Mis maestros faltaban y llegaban tarde.	11	2.2	0.93	4.60	0	1	4	0	5
Me enfermaba frecuentemente.	7	1.8	0	3.45	2.94	0	3	1	4
Presión por parte de mis familiares para estudiar otra carrera.	6	0.9	1.87	0	0	2	0	0	2

centajes de elección para las ocho razones principales, sin considerar el índice compuesto y el orden de elección, que es prácticamente el mismo.

La Figura 3 presenta la frecuencia con que se seleccionaron las causas ya fuera como primera,

segunda y tercera opción. Como se observa, la “necesidad de trabajar” se eligió como primera opción con mayor frecuencia. Las siguientes tres causas con frecuencias similares a la primera opción fueron “llegar tarde a clases”, “dificultad

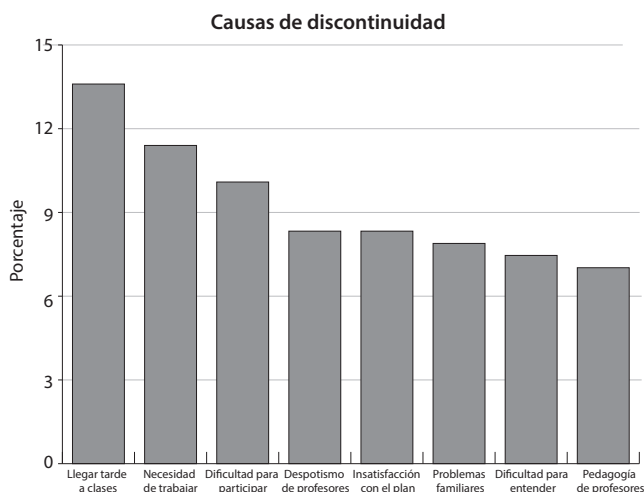


Figura 2. Porcentaje de las causas de discontinuidad en las ocho opciones más elegidas.

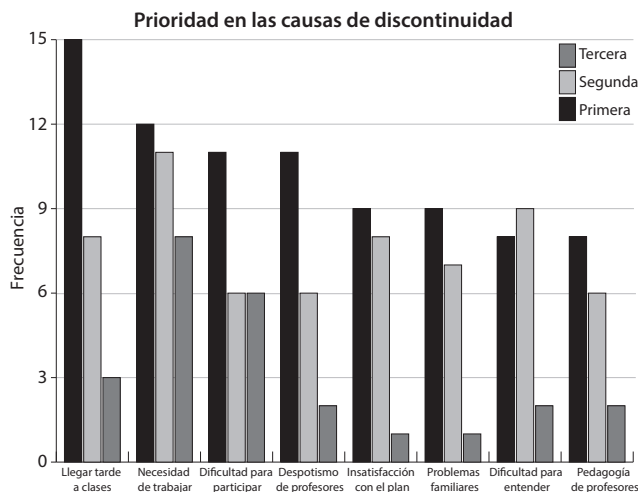


Figura 3. Frecuencia de elección por prioridad (primera, segunda y tercera opción) de las ocho causas de discontinuidad más frecuentes.

para participar” y “despotismo de profesores”. Finalmente, las siguientes causas resultaron ser “insatisfacción con el plan de estudios”, “problemas familiares”, “pedagogía de profesores” y “dificultades para entender”. En general, para todas las causas es mayor su elección como primera opción que como segunda, con la excepción de “insatisfacción con el plan”, con preferencia como segunda opción. También, en general, fue mayor la elección como segunda opción que como tercera, para casi todas las categorías, excepto para “dificultad para participar”.

Con el fin de realizar una comparación entre géneros, se tomaron las frecuencias de elección para cada causa y para cada opción, y se realizó un análisis no paramétrico, mediante la prueba de Friedman, que resultó significativo ($X^2(5) = 40.1, p < .001$). Las diferencias fueron muy marcadas para la primera opción, y cada vez menores conforme se dio paso a la segunda y a la tercera opción. La mayor diferencia para la primera opción fue la causa “tuve que trabajar, de lo contrario no podía seguir estudiando”; siguió la causa “me era muy difícil y estresante participar en clase” y, al mismo nivel estuvieron las causas “el plan de estudios de la carrera no me satisfizo” y “situaciones afectivas negativas de mi familia”.

En todos los casos, las frecuencias fueron mayores para las mujeres. En el caso de la segunda opción, las diferencias se concentraron en dos causas: la de “llegaba frecuentemente tarde a clases o no asistía” y la de “mis maestros no tuvieron una buena formación pedagógica”, también con una frecuencia mayor para las mujeres. Para el caso de la tercera opción, solo hubo diferencias claras en la opción “me era muy difícil y estresante participar en clase”, nuevamente con mayor frecuencia para las mujeres. Los casos en los que los hombres tuvieron una mayor frecuencia de elección, siempre lograron una mínima ventaja. Cabe aclarar que las causas “contraí matrimonio o decidí vivir con mi pareja”, “presión por parte de mis familiares para estudiar otra carrera” y “me enfermaba frecuentemente”, nunca fueron elegidas por los hombres, y las mujeres solo la escogieron en contadas ocasiones.

Discusión

En relación al cuestionario empleado para detectar las causas de discontinuidad en los estudios, se observa que las opciones elaboradas incluyen la mayoría de las razones indicadas por los alumnos para explicar su condición de estudiantes discontinuos; esto se deduce de la alta correspondencia encontrada entre la respuesta a

la pregunta abierta y la selección de las opciones. No obstante, considerando que el cuestionario no contiene un reactivo referido a la seriación de las materias en el plan de estudios, es conveniente incorporar un reactivo sobre esta explicación de discontinuidad.

El índice compuesto considerado para ponderar el peso relativo de las causas de discontinuidad en los estudios resultó ser útil para este fin. Por un lado, se encontró consistencia general entre los indicadores “peso total” (que corresponde al índice compuesto), la frecuencia de selección de una causa, independientemente de su orden, y la frecuencia de selección de una causa como primera opción. Por otro lado, el índice compuesto permite valorar las causas de discontinuidad tanto en términos de las veces que esa causa es seleccionada como en el peso que los alumnos le otorgan al jerarquizarlas.

En relación con el objetivo de identificar las causas que explican la discontinuidad en los estudios de los alumnos de psicología de la FES Iztacala, los resultados indican que la necesidad de trabajar para seguir estudiando, el llegar tarde a clases, la falta de competencias sociales y académicas de los alumnos, los problemas familiares, así como el trato despótico de los maestros y su falta de formación pedagógica constituyen los motivos principales de discontinuidad en su formación académica.

Las principales causas de discontinuidad encontradas en esta investigación coinciden, en lo general, con lo reportado en el estudio de Nava y colegas (2007), quienes encontraron como causa principal de reprobación señalada por los alumnos la de “trabajar”, seguida por problemas familiares y dificultades con la materia escolar. Entre las ocho causas principales de discontinuidad en los estudios, se encuentran las siguientes: “necesidad de trabajar para seguir estudiando”, “situaciones familiares negativas” y “dificultad para entender los contenidos”.

Los datos también coinciden con lo reportado por Torres y colegas (2010), quienes, para el

caso de la carrera de Enfermería, hallaron que la forma de enseñar de los maestros era una de las causas principales de reprobación. En este caso, se encontró que tanto el trato despótico de los maestros como su falta de formación pedagógica se ubicaban entre las ocho causas principales de discontinuidad. No obstante, en cuanto a la causa “no estudiar suficiente”, reportado por los estudiantes de las carreras de Medicina y Enfermería como una de las principales, este estudio no la evidenció como una respuesta a la pregunta formulada de manera abierta en el cuestionario. Esta diferencia puede ser explicada por el sistema de evaluación que prevalece en la carrera de psicología de la FES Iztacala, en donde no se utilizan los exámenes como forma de evaluación, sino una combinación de participación durante los seminarios y la entrega de trabajos parciales a lo largo del semestre y trabajos finales.

Por otra parte, las causas “llegar frecuentemente tarde a clases o no asistir” y “estrés de participar en clases” no han sido reportadas en otras investigaciones como causas principales de reprobación o discontinuidad; no obstante, en esta investigación ambas causas se ubicaron entre las tres principales razones para tener una trayectoria discontinua. Nuevamente, se considera que el sistema de evaluación empleado en la carrera de psicología se relaciona con estos resultados. Dado que la participación durante las clases constituye un elemento importante de la evaluación, las dificultades de los alumnos para hablar en público, su falta de puntualidad y asistencia pueden constituirse en causas de reprobación. La emergencia de las causas de discontinuidad recién descritas hace evidente la estrecha relación entre las características de los planes de estudio y las causas de reprobación de diferentes materias, en este caso particular, la relación entre el sistema de evaluación utilizado en el plan de estudios y las razones de reprobación.

En lo relativo a las diferencias encontradas entre géneros, los resultados referidos a que una mayor proporción de mujeres señaló como causa

de discontinuidad “tuve que trabajar, de los contrario no podía seguir estudiando”, no coincide con lo reportado por Nava y colegas (2007), cuyo estudio evidencia que las causas de reprobación indicadas por los varones se concentran en el hecho de trabajar, mientras que en las mujeres se centran en el cuidado de los hijos. Estas discrepancias podrían ser explicadas en términos de la disparidad de prácticas sociales referidas al género entre la ciudad de Guadalajara y la ciudad de México.

La identificación de las causas vinculadas con la deserción y la trayectoria de los estudiantes permite, entre otras cosas, proponer y realizar las acciones necesarias para lograr que los alumnos que ingresan a la universidad alcancen el grado académico ofrecido por la institución, con criterios altos de calidad y en el tiempo especificado en los planes de estudio. Para el caso específico de los alumnos de la carrera de psicología Iztacala, y con base en los resultados del presente estudio, se proponen las acciones siguientes:

1. Revisar los criterios de asignación de las becas para apoyar a los alumnos, de tal manera que los estudiantes que tengan la necesidad de trabajar formen parte de los alumnos beneficiados por dicho programa.
2. Desarrollar e implementar programas dirigidos a los alumnos para el desarrollo de habilidades sociales y académicas que les faciliten participar en la dinámica de la clase.
3. Diseñar e implementar espacios de reflexión en donde los docentes analicen la literatura relativa al impacto que tienen el estilo del profesor, el ambiente en el aula y las estrategias pedagógicas sobre el aprendizaje y el desarrollo integral de los alumnos, así como apoyar la participación de los docentes en el desarrollo de líneas de investigación sobre dichas temáticas.
4. Implementar estrategias para conocer, durante el primer mes de ingreso a la FES Iztacala, la situación de los estudiantes de nuevo in-

greso, en lo referente a las condiciones de su entorno familiar (relaciones familiares y apoyo económico) y a sus competencias académicas y sociales, con el fin de canalizarlos tanto a los programas institucionales pertinentes como a los cursos especialmente creados para estos alumnos.

Considerando que la muestra se obtuvo de los alumnos inscritos en el último semestre de la carrera de psicología en el período 2011/2, se requiere realizar nuevas investigaciones con el fin de conocer si estos datos son semejantes a los obtenidos en otros períodos escolares y en otras carreras impartidas en el campus Iztacala, así como detectar posibles modificaciones en el patrón de explicación y su relación con otros indicadores tales como criterios de asignación de becas, programas de nivelación del estudiante, entre otros.

REFERENCIAS

- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K., & Vásquez, J. (2006). Análisis de los factores asociados a la deserción y graduación estudiantil universitaria. *Lecturas de Economía*, 65, 9-36.
- Chaín, R., Cruz, N., Martínez, M., & Jácome, N. (2003). Examen de selección y trayectoria escolar. *Revista de la Educación Superior*, 32(125), 41-52.
- Chaín, R., & Ramírez M. (1997). *Trayectoria escolar: la eficiencia terminal*. Universidad Veracruzana. *Revista de la Educación Superior*, 26(2), 79-96.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México, D.F.: McGraw-Hill.
- Herrera, F., Rosete, C., & Campos, A. (2009). Trayectorias curriculares y evaluación de la formación del psicólogo desde el discurso de los alumnos. En H. Hickman (Coord.). *Psicología Iztacala y sus actores* (pp. 41-76). México: UNAM-Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Mares, G., Rocha, H., Rivas, O., Rueda, E., Cabrera, R., Tovar, J., & Medina, L. (2012). Identificación de factores vinculados con la deserción y la trayectoria académica de los estudiantes de psicología Iztacala. *Revista de Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17(1), 189-207.
- Martínez, M., Vivaldo, J., Navarro, M. González, M., & Jerónimo, J. (1998). Análisis multirreferencial del fenómeno de la reprobación en estudiantes universitarios mexicanos. *Psicología Escolar y Educativa*, 2(2), 161-174.
- Nava, G., Rodríguez, P., & Zambrano, R. (2007). Factores de reprobación en los alumnos del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. *Re-*

- vista de Educación y Desarrollo*, 7, 17-25.
- Rosete, C., Herrera, F., Campos, M., Zamora, M., & Moratilla, I. (2004). *La reprobación en alumnos universitarios*. Documento presentado en el XXXIII Coloquio de Investigación. UNAM-FES Iztacala, México.
- Secretaría de Educación Pública (2005). *Informe de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica*. Recuperado de <http://www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/situación>
- Talavera, Ch., Noreña, M., Melgar, A., & Plazola, R. (2006). *Factores que afectan la reprobación en estudiantes de la facultad de contaduría y administración de la UABC, Tijuana*. Documento presentado en el VI Congreso Internacional Retos y Expectativas. Universidad de Puebla, Puebla, México.
- Torres, E., Osuna, C., & Liekens, M. (2010). *Exploración sobre las causas de reprobación en las carreras de Medicina y Enfermería de UABC, Unidad Ensenada*. Documento presentado en el Primer Congreso Latinoamericano de Ciencias de la Educación. Mexicali, Baja California, México.

Recibido el 11 enero de 2012

Revisión final 30 de junio de 2012

Aceptado el 13 de julio de 2012