



REVISTA INTERNACIONAL DE

ESTUDIOS en EDUCACIÓN

Estudios

Melisa Bartley y
Jaime Rodríguez Gómez

1

Estrategias de aprendizaje utilizadas por estudiantes de nivel medio superior según la materia que estudian

Pág. 1

Diana Selene Ávila Hernández
y Miriam de la Caridad
Acosta Vargas

2

Nivel de prevalencia de ideas e intentos suicidas en los estudiantes del sexto semestre de seis escuelas de nivel medio superior

Pág. 16

Bary del Carmen Rubiano
Castellanos

3

La comprensión lectora y su relación con el nivel de vocabulario en estudiantes de sexto y séptimo grados

Pág. 29

Adina Mihai

4

Influencia de la literatura sobre el comportamiento violento en adolescentes de 12 y 13 años

Pág. 36

Reflexiones

Dina Rocío Carpintero Castillo
y Raquel Martínez Ríos

5

La misión social como competencia esencial de los profesionales: Reflexiones en torno de la experiencia de la Universidad de Montemorelos

Pág. 46



EQUIPO EDITORIAL

Editor: Víctor Andrés Korniejczuk

Editores asociados: Gisella Biaggi, Wilfredo Choque,
Enoc Iglesias Ortega, Donald Jaimes,
Edith Soriano de Castro

Asistentes editoriales: Jorge A. Hilt, Raúl Lozano Rivera,
Miguel Ángel Roig, Eduardo Sánchez

Asesores de redacción: Nely Esparcia de Finuchi, Emilio García Marenko,
Rosa Grajeda, Nilde Mayer de Luz, Luis Alberto del Pozo

Asesores académicos: Miriam Aparicio de Santander, Fernando Aranda Fraga,
Roberto Badenas, Raquel Inés Bouvet, Fernando Canale,
William Roberto Daros, Tevni Grajales Guerra, Donna Habenicht,
Hernán D. Hammerly, Julián Melgosa, José Eduardo Moreno,
Laura Beatriz Oros, Humberto Mario Rasi,
María Cristina Richaud de Minzi, Jaime Rodríguez Gómez,
Roberto Rodríguez Gómez, Nancy W. de Vyhmeister, John Wesley Taylor

REVISTA INTERNACIONAL DE ESTUDIOS EN EDUCACIÓN, Año 14, No. 1, enero - junio de 2014. Publicación semestral de la Universidad de Montemorelos en coedición con la Universidad Adventista del Plata, la Universidad Adventista de Bolivia, la Universidad Adventista de Chile, la Corporación Universitaria Adventista de Colombia y la Universidad Peruana Unión. Ave. Libertad No. 1300 Pte., Barrio Matamoros, Montemorelos, Nuevo León, C.P. 67510, Tel. 826 2630900 Ext. 1750, www.um.edu.mx, vkorniej@um.edu.mx. Editor responsable: Dr. Víctor Andrés Korniejczuk. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2021-082204380400-102, ISSN electrónico 2954-3401, otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Las ideas, afirmaciones y opiniones expresadas en la Revista no son necesariamente las del editor o de los editores asociados, sino de los autores de los artículos. Av. Libertad 1300 Pte., Montemorelos, Nuevo León, C.P. 67510.

Estudios

- 1 Estrategias de aprendizaje utilizadas por estudiantes de nivel medio superior según la materia que estudian
Melisha Bartley y Jaime Rodríguez Gómez

- 16 Nivel de prevalencia de ideas e intentos suicidas en los estudiantes de sexto semestre de seis escuelas de nivel medio superior
Diana Selene Ávila Hernández y Miriam de la Caridad Acosta Vargas

- 29 La comprensión lectora y su relación con el nivel de vocabulario en estudiantes de sexto y séptimo grados
Bary del Carmen Rubiano Castellanos

- 36 Influencia de la literatura sobre el comportamiento violento en adolescentes de 12 y 13 años
Adina Mihai

Reflexiones

- 46 La misión social como competencia esencial de los profesionales: reflexiones en torno de la experiencia de la Universidad de Montemorelos
Dina Rocío Carpintero Castillo y Raquel Martínez Ríos

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE UTILIZADAS POR ESTUDIANTES DE NIVEL MEDIO SUPERIOR SEGÚN LA MATERIA QUE ESTUDIAN

Melisha Bartley
Colegio Central, Jamaica
Jaime Rodríguez Gómez
Universidad de Montemorelos, México

RESUMEN

Según Sabogal Tinoco, Barraza Heras, Hernández Castellar y Zapata (2011), es importante que los maestros faciliten una enseñanza centrada en los estudiantes donde controlen sus intenciones de aprendizaje, impongan sus propias metas y distribuyan su tiempo y esfuerzo. Esta investigación buscó saber la diferencia en el uso de las estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes de una escuela preparatoria del noreste de México, según la materia que estudian. Para lograr los objetivos, se planteó una investigación cuantitativa, descriptiva, correlacional y transversal. Se realizó un censo, considerando a 127 estudiantes. Para la recolección de datos, se utilizó el cuestionario MSLQ. También se identificó la edad, el género, el promedio académico y el tiempo dedicado al estudio. Los resultados mostraron que las estrategias de aprendizaje presentaron niveles de uso muy parecido entre ellas (60%); sin embargo, la regulación del esfuerzo presenta un poco más de uso, mientras que el pensamiento crítico y el aprendizaje en equipo fueron las estrategias menos utilizadas. Se observa también que la estrategia de tiempo y ambiente de estudio mostró mayor homogeneidad en su uso entre los estudiantes. Las mujeres usan con mayor frecuencia que los hombres las estrategias de repaso, organización, autorregulación metacognitiva, regulación del esfuerzo y búsqueda de ayuda, mientras que los estudiantes utilizan más la estrategia de aprendizaje en equipo. Por medio de un ANOVA, se pudo establecer que existe diferencia significativa tanto en el uso de la estrategia de organización como en el de aprendizaje en equipo, según la materia de estudio.

Palabras clave: estrategias de aprendizaje, escuela preparatoria

Melisha Bartley, Colegio Central, Jamaica;
Jaime Rodríguez Gómez, Centro de Investi-
gaciones Educativas, Facultad de Educación,
Universidad de Montemorelos.

La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada a Melisha Bartley, 8 Paisley Drive, May Pen Clarendon, Jamaica. Correo electrónico: melbarxtd@yahoo.com

Introducción

Según Bremner (1999), se han hecho muchos intentos para definir las estrategias de aprendizaje y, aunque los investigadores varíen en sus definiciones, tienen mucho en común. El uso moderno del término estrategia transmite el significado de conciencia, intención y dirección hacia una meta. Las estrategias de aprendizaje se refieren a las acciones conscientes y específicas que usan los educandos para que el aprendizaje sea más fácil, rápido, disfrutable, transferible, efectivo y autodirigido a las situaciones nuevas (Chamot, 2004; Cohen, 1998; Jie y Xiaoqing, 2006; Oxford, 2000; Schemek, citado en Chang, Liu y Lee, 2007). Gu (2003) añade que una estrategia empieza cuando un estudiante tiene la habilidad para analizar la tarea o situación y está dispuesto a utilizar dicha destreza para ayudarse a elegir, arreglar, monitorear y evaluar la eficacia de la medida adoptada. Igualmente, Marugán, Martín, Catalina y Román (2013) señalan que las estrategias de aprendizaje están constituidas por todas las actividades y operaciones mentales en las cuales se involucra el aprendizaje durante el proceso de aprendizaje y tienen por objeto influir en el proceso de codificación de la información.

Además, Chamot (2004) asevera que los aprendices que usan estrategias tienen un conocimiento metacognitivo sobre sus propios pensamientos y enfoques de aprendizaje y tienen un buen entendimiento de lo que conlleva una tarea y la habilidad de orquestar las mejores estrategias que cumplan la tarea, tanto en las demandas como en sus fortalezas de aprendizaje. Por lo tanto, para el mejor análisis de estos conceptos, los investigadores han procurado identificar y describir las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes.

La necesidad de estudiar las estrategias de aprendizaje surgió porque los investigadores querían identificar los atributos del estudiante efectivo. Sin embargo, Grenfell (2007) nota que, mientras la palabra estrategia estaba usada con otras palabras, tales como tácticas, trucos y disposiciones generales, el educando utilizaba muchos enfoques para entender y recordar los conceptos más importantes en las diferentes materias, con el fin de mantenerse positivo hacia los retos. Con este conocimiento, los investigadores empezaron a profundizar en su entendimiento sobre el estudio de estrategias de aprendizaje y la percepción del “estudiante exitoso” (Fazeli, 2011). Esta nueva idea de que “los estudiantes exitosos” estaban haciendo algo diferente que los demás, comenzó con Rubin (1975) quien pensaba que la idea de que algunas personas tienen la habilidad inherente para aprender una materia no era válida, porque todo el mundo poseía la capacidad de procesar la información. También, subrayó que los maestros no solo tienen que concentrarse en hallar el mejor método para impartir el conocimiento a los estudiantes o exigirles respuestas correctas, sino que deberían de ayudarlos a desarrollar una estrategia que les ayude a crecer como aprendices independientes (Griffiths, 2004).

Según Oxford (1996), las estrategias no consisten en un solo evento, sino más bien en una secuencia creativa de eventos que usan los aprendices. Algunos estudiantes buscan compañeros de estudio; otros agrupan conceptos para aprender y, entonces, etiquetan a cada grupo; entretanto, otros se alientan a ellos mismos a través de autocharlas positivas. Las investigaciones hechas en y fuera del campo de las estrategias de aprendizaje han mostrado que los estudiantes eficaces

asocian activamente la información nueva con la existente en la memoria a largo plazo, resultando en la construcción de una estructura mental cada vez más compleja y diferente. Así que se puede afirmar que el uso eficiente de las estrategias distingue a los expertos de los novicios en muchas áreas.

Por otro lado, los aprendices exitosos suelen utilizar estrategias metacognitivas tales como organización, evaluación y planeación de sus aprendizajes, las cuales pueden verse como el control del aprendiz sobre su aprendizaje; además de las estrategias cognitivas, como son el análisis, el razonamiento, la transferencia de información y el tomar notas, las cuales pueden considerarse parte del aprendizaje efectivo.

De la misma manera, los aprendices competentes manejan muchas veces estrategias de compensación, tales como las adivinanzas o las inferencias, y estrategias de memoria, como el agrupamiento y la revisión estructurada. También, los estudios han mostrado que algunos de los mejores estudiantes utilizan estrategias afectivas y sociales para controlar sus emociones y mantenerse motivados. Igualmente, estos puntos están corroborados por Lee (2003), quien señala que estudiantes exitosos eligen situaciones de aprendizaje que les permiten manejar sus estrategias preferidas; también están activamente involucrados en el proceso de aprendizaje, porque ven la materia como un sistema de reglas donde amplían y revisan su entendimiento de los conceptos y aprenden a pensar en el idioma de aquella materia, mientras se enfocan en las demandas del nivel afectivo.

O'Malley (citado en Hismanoglu, 2000) categorizó las estrategias de aprendizaje en tres subcategorías prin-

cipales, que son las estrategias metacognitivas, las estrategias cognitivas y las estrategias socioafectivas. Se usa el término de estrategias metacognitivas para articular funciones ejecutivas que requieren planeación para aprender y pensar en el proceso de aprendizaje. También, incluyen el monitoreo de la comprensión o producción de una persona y la evaluación del aprendizaje después de la terminación de la actividad. Entre las principales estrategias metacognitivas, es posible incluir organizadores previos, atención dirigida, atención selectiva, autogestión, planeación funcional, autocontrol, retraso en la producción y autoevaluación. Por otra parte, las estrategias cognitivas están más conectadas a tareas específicas del aprendizaje, las cuales incluyen una manipulación más directa del material de aprendizaje. Repetición, dotación de recursos, traducción, agrupamiento, toma de notas, deducción, recombinación, imágenes, representación auditiva, palabra clave, contextualización, elaboración, transferencia e inferencia se encuentran entre las estrategias cognitivas más importantes. Por último, las estrategias socioafectivas mantienen la actividad y la transacción con las demás. Las principales estrategias socioafectivas son la cooperación y el cuestionamiento para recibir clarificación.

Otras clasificaciones de estrategias se pueden observar en la Tabla 1.

Uso de estrategias de aprendizaje y relaciones con otras variables

Varios estudios analizaron el uso de estrategias y su relación con las competencias lingüísticas (Bremner, 1999; Lee, 2003; Radwan, 2011; Wu, 2008). Para Lee, la competencia lingüística tiene relación significativa con el uso de las

Tabla 1
Taxonomía de estrategias de aprendizaje

Oxford (1990)	Weinstein y Mayer (1983)	Entwistle y McCune (2004)
Directas:	(a) <i>de ensayo básico</i> (repetición)	De aprendizaje superficial
• <i>Cognitivas</i> : razonamiento, toma de notas, práctica funcional y formal	(b) <i>de ensayo complejo</i> (copiar, subrayar o resaltar)	• ensayo repetitivo (memorización)
• <i>Memoria</i> : técnicas para almacenar información.	(c) <i>de elaboración básica</i> (imágenes mentales)	De aprendizaje profundo.
• <i>Compensación</i> : expresión verbal, adivinación, lecturas	(d) <i>de elaboración compleja</i> (parafrasear o resumir)	• elaboración del material
Indirectas:	(e) <i>de organización básica</i> (agrupamiento u ordenación)	• organización de la información
• <i>Metacognición</i> : organización, planificación, evaluación	(f) <i>de organización compleja</i> (delinear un pasaje o crear una jerarquía)	• pensamiento crítico
• <i>Afectivas</i> : reforzamiento, autocharla positiva, actitudes y emociones positivas	(g) <i>organizacional</i> (chequear por la falta de comprensión)	• cuestionamiento
• <i>Sociales</i> : cuestionamiento, cooperación con compañeros, empatía en el aprendizaje	(h) <i>afectivas y motivacionales</i> (mantenerse alerta y relajado y conquistar la ansiedad ante las pruebas).	• poner a prueba la validez de la nueva información
		• integración de la nueva información en la base de conocimientos existente.

estrategias de aprendizaje. Por otra parte, los otros tres estudios muestran hallazgos similares en donde los estudiantes con competencias altas utilizaron más las estrategias de aprendizaje que los de competencias más bajas, especialmente estrategias cognitivas, metacognitivas, de compensación y sociales.

Fazeli (2012), por su parte, llevó a cabo tres diferentes investigaciones en el mismo año, acerca de los rasgos de personalidad de los estudiantes universitarios y su relación con el uso de estrategias de aprendizaje. Obtuvo resultados mixtos, ya que en uno de los estudios no observó relación significativa entre las estrategias de aprendizaje de inglés y los rasgos de personalidad. Por el contrario, los otros dos estudios mostraron que había relación significativa entre los rasgos de personalidad y las estrategias de aprendizaje del inglés. En general, los rasgos extraversión y escrupulosidad predijeron mejor el uso de las estrategias de memoria de los estudiantes, mientras

la aceptación de experiencias características y escrupulosidad predijeron el uso general de estrategias cognitivas, compensación metacognitiva, afectivas y sociales de los alumnos.

En relación al nivel de estudio y las estrategias utilizadas en el aprendizaje de una segunda lengua, Hong-Nam y Leavell (2006) encontraron que los estudiantes de nivel intermedio utilizaron más estrategias que los de niveles principiantes y avanzados. Los alumnos más estratégicos avanzaron por el dominio continuo más rápido que los menos estratégicos. También encontraron que los estudiantes prefirieron utilizar la estrategia metacognitiva y usaron menos las estrategias afectivas y la memoria. Igualmente, Tse (2011) descubrió que los grados duodécimos y decimoterceros manejaron las estrategias de memoria, mientras que los de primer ingreso universitario adoptaron la estrategia de compensación en el aprendizaje de inglés. En general, los grados duodécimos y decimoterceros en

Hong Kong mostraron baja y media utilización de las estrategias, mientras que los de la universidad las manejaron de una manera media.

Sadighi y Zarafshan (2006) exploraron la relación entre motivación, actitud, años de estudio y la utilización de estrategias de aprendizaje y encontraron que los estudiantes emplearon estrategias metacognitivas, afectivas y de compensación con más frecuencia que las de memoria y cognición. Igualmente, los que tenían una actitud positiva manejaron las estrategias más que aquellos que tenían una actitud negativa. Respecto del factor de motivación, los alumnos motivados integralmente utilizaron más estrategias que los que fueron instrumentalmente orientados. Además, los de otros años mostraron mayor uso que los de primer ingreso.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje y los estilos de aprendizaje, Jie y Xiaoqing (2006) encontraron que los estilos de aprendizaje tenían una influencia significativa sobre las estrategias que elegían los estudiantes. Hay evidencia de que la escala del estilo de juzgar se relaciona positivamente con siete conjuntos de las estrategias de aprendizaje. Así, se puede determinar que el estilo de aprendizaje es la variable más influyente, que afecta el uso de las estrategias de aprendizaje de los alumnos. Al comparar a los aprendices de bajo rendimiento con los de alto rendimiento, se encuentra que los de alto rendimiento son más capaces de utilizar las estrategias que están asociadas con estilos no preferidos.

Green y Oxford (1995) opinan que la relación entre el género y el uso de las estrategias de aprendizaje ha sido el enfoque de un creciente campo de investigaciones durante la última década. Sus hallazgos mostraron que, de los 50

ítems en el instrumento SILL, 15 fueron utilizados de manera diferente por los hombres y las mujeres, aunque sólo tres de las estrategias tuvieron una varianza significativa por el género. Varias investigaciones muestran que las mujeres sobrepasaron a los varones en el uso general de las estrategias, especialmente de memoria y afectivas (Alhaisoni, 2012; Ghee, Ismail y Kabilan, 2010; Liu, 2004; Zare; 2012). Por otra parte, Khamkhien (2010) y Tercanlioglu (2004) reportaron una utilización más alta de las estrategias por parte de los hombres.

Las estrategias de aprendizaje y las materias de inglés, ciencias y matemáticas

McInerney, Cheng, Mok y Lam (2012) investigaron la predicción del autoconcepto académico y las estrategias de aprendizaje profundo o superficial en las materias de inglés y matemáticas y sus efectos sobre el logro académico. Los hallazgos mostraron que el autoconcepto académico, las estrategias de aprendizaje y el logro académico se relacionaron en una manera recíproca.

También Kilic, Cene y Demir (2012) indagaron las estrategias de aprendizaje que determinaron el rendimiento exitoso de matemáticas en Turquía y otros países a su alrededor. Consideraron el género, el estatus socioeconómico, la memorización, el control de las estrategias, los recursos educativos y el hogar. Los resultados mostraron que todas las variables, excepto el número de alumnos por profesor, tuvieron un efecto positivo sobre el logro del aprendiz.

Kaya y Kablan (2013) investigaron la relación entre las estrategias de aprendizaje que utilizaron los estudiantes de la escuela primaria y su desempeño en el área de ciencia general. Los hallazgos

demonstraron que, entre las nueve estrategias de aprendizaje indagadas, siete de ellas tuvieron una asociación con el rendimiento en la ciencia general; de las siete, la regulación del esfuerzo, la autorregulación, la metacognición y el pensamiento crítico fueron las más significativas en el desempeño estudiantil.

Con base en estos antecedentes, este estudio buscó indagar si existe diferencia significativa en las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes de una escuela preparatoria mexicana, según la materia que estudian.

Metodología

El diseño de la investigación fue cuantitativo, descriptivo, correlacional y transversal.

Población

La población estuvo conformada por 127 estudiantes de una escuela preparatoria de Montemorelos, Nuevo León, México. En esta investigación se recurrió al censo, ya que la población fue pequeña. Las edades de los alumnos variaron entre los 14 y los 20 años, con un promedio de edad de 16.4 años y una desviación estándar de 1.192. La edad más frecuente fue la de 16 años, edad de 53 de los estudiantes (41,1%).

En cuanto al género, 59 de los estudiantes fueron de sexo masculino (45.7%) y 68 del sexo femenino (52.7%).

Instrumentos

Para evaluar las estrategias de aprendizaje, se utilizó el Motivated Strategy for Learning Questionnaire (MSLQ), que ha sido fundamental en muchos estudios (Cardozo, 2008; Karadeniz, Büyüköztürk, Akgün, Çakmak y Demirel, 2008; Ramírez-Dorantes,

Canto y Rodríguez, Bueno-Álvarez y Echazarreta-Moreno, 2013; Sabogal Tinoco et al., 2011). En esta investigación se utilizó la versión en español del instrumento, que también fue utilizada en algunos de los estudios mencionados. De acuerdo con el estudio de Sabogal Tinoco et al. (2011), el MSLQ tiene coeficientes de confiabilidad según el alfa de Cronbach, que van de .83 a .85. Por esta razón, el MSLQ se considera un instrumento confiable para medir las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes.

El MSLQ consta de 81 ítems y se subdivide en dos partes. En este estudio se utilizó la parte que trata de las estrategias de aprendizaje, que consiste en 50 declaraciones que están agrupadas bajo nueve escalas: (a) la estrategia del uso de repaso, que incluye los ítems: 8, 15, 28, 41, los cuales se centran en la manera en que los estudiantes utilizan estrategias que conducen a un proceso orientado a recitar o nombrar conceptos de una lista a ser aprendida; (b) la estrategia de elaboración, que comprende los ítems 22, 31, 33, 36 y 50, que buscan la forma en que los aprendices elaboran un resumen o parafrasean la información; (c) la estrategia de organización, compuesta de los ítems 1, 11, 18 y 32, y que investiga cómo el alumno estructura las ideas en diagramas o mapas que muestran las relaciones e impresiones principales en un texto; (d) la estrategia de pensamiento crítico, que se refiere al grado en que el aprendiz aplica sus conocimientos previos para evaluar, criticar y resolver problemas cuando se enfrenta a situaciones nuevas e incluye los ítems 7, 16, 20, 35 y 40; (e) la estrategia de autorregulación metacognitiva, que abarca los ítems 2, 5, 10, 13, 23, 24, 25, 26, 30, 45, 47 y 48; (f) la estrategia de manejo del tiempo y

ambiente de estudio, que se basa en la manera en que el alumno organiza su tiempo y entorno de estudio, e incluye los ítems 4, 12, 21, 34, 39, 42, 46 y 49; (g) la estrategia de regulación del esfuerzo, compuesta por los ítems 6, 17, 29 y 43, que muestran cómo se esfuerza el estudiante para poner atención, aunque haya distracción o la materia sea aburrida o difícil; (h) la estrategia de búsqueda de ayuda, que se compone de los ítems 9, 27, 37 y 44, los cuales relacionan con el modo en que el alumno se dispone a buscar ayuda de los demás; (i) la estrategia de aprendizaje en equipo, que abarca los ítems 3, 14 y 19, los que demuestran la disposición del alumno para trabajar en equipo.

El MSLQ requiere que los estudiantes respondan las afirmaciones (ítems) en una escala Likert de 5 puntos, que van de 1 (*en total desacuerdo*) a 5 (*totalmente de acuerdo*). Para esta investigación, el estudiante tuvo que rodear con un círculo un número entre el 1 y el 5 para describir su uso de estrategias en cada una de las siguientes materias: Ciencias (el área que más le guste), Español, Matemáticas e Inglés.

La puntuación de algunos de los ítems están invertidos, por lo cual requirieron ser recodificados para su análisis. Estos ítems son el 2, 6, 9, 21, 26, 29, 46 y 49.

Para calificar el valor de las escalas individuales, se calculó la media aritmética de los ítems bajo esa escala. La variable fue operacionalizada en un nivel de medición métrico.

A través de un cuestionario se evaluó la cantidad de horas que los sujetos dedican a estudiar Ciencias, Matemáticas, Lenguaje e Inglés y las calificaciones obtenidas en cada una de esas disciplinas.

Análisis de datos

Se realizaron análisis descriptivos y análisis de varianza de un factor para determinar las diferencias significativas entre los grupos del estudio.

Resultados

Análisis descriptivos de las variables

Al considerar el tiempo que dedican al estudio, se ve que lo más común es que los estudiantes dediquen una hora a estudiar (40.31%); sin embargo, el promedio general de dedicación al estudio es de una hora y media ($M = 1.56$, $DE = 1.171$). También llama la atención que un 10% de los estudiantes no dedican tiempo a estudiar fuera de clase.

Respecto de las calificaciones, en cada una de las materias se perciben promedios muy parecidos, a excepción de inglés, donde resulta ser más alto (ver Tabla 2).

Tabla 2
Descriptivos de las calificaciones en cada materia

Materia	M	DE
Ciencias	8.44	1.048
Español	8.43	1.178
Matemáticas	8.43	1.217
Inglés	8.66	.964

Las calificaciones correlacionan débilmente con algunas de las diferentes estrategias de aprendizaje: autorregulación ($r = .119$, $p = .010$), tiempo y ambiente de estudio ($r = .103$, $p = .026$), regulación del esfuerzo ($r = .281$, $p = .000$), búsqueda de ayuda ($r = .102$, $p = .028$) y aprendizaje en equipo ($r = .113$, $p = .015$).

Al analizar la frecuencia del uso de las estrategias por los estudiantes, se puede ver que muestran valores muy parecidos entre ellas, con la excepción de la regulación del esfuerzo, la que muestra

ser más alta ($M = 3.57, DE = .648$), con un nivel bajo de uso (64%), aunque tiene una confiabilidad muy baja ($\alpha = .342$) (ver Tabla 3). Llama la atención que el pensamiento crítico ($M = 3.07, DE = .732$) y el aprendizaje en equipo ($M =$

$3.06, DE = .857$) sean las menos utilizadas. Por otro lado, se percibe mayor homogeneidad con respecto al tiempo y ambiente de estudio ($DE = .506$), manifestando mayor acuerdo en su uso, entre los estudiantes.

Tabla 3

Descriptivos del uso de estrategias por los estudiantes

Estrategias	M	DE	Confiabilidad
Regulación del esfuerzo	3.57	.648	.342
Búsqueda de ayuda	3.43	.766	.459
Repaso	3.28	.808	.650
Organización	3.20	.782	.605
Autorregulación metacognitiva	3.14	.754	.751
Elaboración	3.14	.754	.751
Tiempo y ambiente de estudio	3.11	.506	.319
Pensamiento crítico	3.07	.732	.696
Aprendizaje en equipo	3.06	.857	.548

Los resultados del uso de las estrategias por ítem se pueden observar en la tabla provista en el anexo.

Análisis del uso de estrategias por género

En cuanto al género (ver Tabla 4), se observa que, aunque el sexo femenino tiene mayor uso en las estrategias de repaso, organización, autorregulación metacognición, regulación del esfuerzo y búsqueda de ayuda, los del sexo masculino utilizan más la estrategia de aprendizaje en equipo.

Diferencias en la utilización de estrategias según la materia

Para evaluar si existen diferencias en la utilización de estrategias de estudio según la materia de estudio, se realizaron pruebas ANOVA para cada estrategia.

Se encontraron diferencias significativas en el uso de la estrategia de organización según la materia de

estudio ($F_{(3, 507)} = 5.155, p = .002$). Según la prueba post hoc de Tukey, la estrategia de organización se usa más en la materia de ciencias ($M = 3.38, DE = .762$) que en las de inglés ($M = 3.07, DE = .841, p = .007$) y matemáticas ($M = 3.08, DE = .781, p = .010$), como se puede observar en la Figura 1.

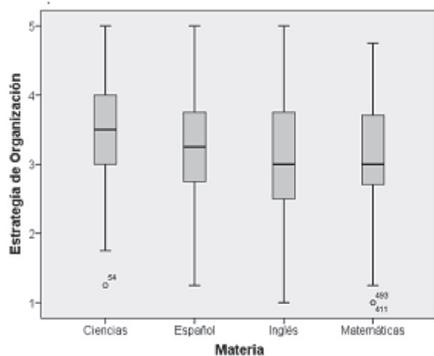


Figura 1. Diagrama de caja y bigotes para la estrategia de organización según la materia.

Tabla 4

Descriptivos estadísticos según el uso de estrategias por género

Estrategias	Género	M	DE	t	p
Repaso	M	3.17	0.798	2.875	.004
	F	3.37	0.808		
Elaboración	M	3.12	0.757	.180	.857
	F	3.14	0.756		
Organización	M	2.98	0.769	6.092	.000
	F	3.39	0.741		
Pensamiento crítico	M	3.02	0.750	1.526	.128
	F	3.12	0.715		
Autorregulación metacognitiva	M	3.09	0.552	3.876	.000
	F	3.28	0.582		
Tiempo y ambiente de estudio	M	3.07	0.453	1.598	.111
	F	3.14	0.539		
Regulación del esfuerzo	M	3.44	0.622	4.544	.000
	F	3.69	0.649		
Búsqueda de ayuda	M	3.31	0.751	3.289	.001
	F	3.53	0.771		
Aprendizaje en equipo	M	3.12	0.795	2.028	.043
	F	2.97	0.877		

También se encontraron diferencias significativa en el uso de la estrategia de aprendizaje en equipo según la materia de estudio ($F_{(3, 508)} = 3.363, p = .019$), pero únicamente entre las materias de ciencias ($M = 3.18, DE = .90$) e inglés ($M = 2.92, DE = .87$) ($t_{(254)} = 2.343, p = .020$) (ver Figura 2).

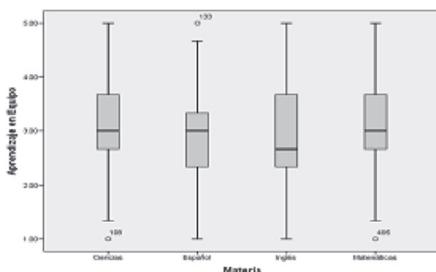


Figura 2. Diagrama de caja y bigotes para la estrategia de aprendizaje en equipo según la materia.

No se encontraron diferencias según las asignaturas para las estrategias de repaso ($F_{(3, 507)} = 2.228, p = .084$), elaboración ($F_{(3, 509)} = 1.653, p = .176$), pensamiento crítico ($F_{(3, 508)} = 1.371, p = .251$), autorregulación metacognitiva ($F_{(3, 509)} = 2.294, p = .077$), uso del tiempo y ambiente de estudio ($F_{(3, 509)} = 632, p = .595$), regulación del esfuerzo ($F_{(3, 508)} = .876, p = .454$) y búsqueda de ayuda ($F_{(3, 509)} = .422, p = .737$).

Discusión

El presente estudio buscó investigar las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes de la escuela preparatoria Profr. Ignacio Carrillo Franco y los hallazgos mostraron que los alumnos son usuarios moderados de las estrategias, con un nivel de 64%, lo que se considera bajo. También cabe mencionar

que los estudiantes utilizan más la estrategia de regulación del esfuerzo; este resultado muestra diferencias respecto del estudio de Arend (2007), quien encontró que los estudiantes utilizaron más la estrategia de elaboración ($M = 4.88$). También Liu y Lin (2010), en su investigación con estudiantes taiwaneses de los grados 10-12, encontraron que los estudiantes utilizaron más la estrategia de la búsqueda de ayuda. Sin embargo, de acuerdo con el instrumento MSLQ, un uso alto de la estrategia de la regulación del esfuerzo, la más utilizada por los estudiantes de la preparatoria ICF, significa que, a pesar de distracciones y dificultades, los alumnos tienen la capacidad de controlar su propio esfuerzo y atención para permanecer enfocados en los objetivos de estudio (Kaya y Kablan, 2013; Lynch, 2010).

Aunado a eso, las declaraciones más altas, como el hecho de esforzarse por entender algo que no comprenden (ítem 10), tanto al leer como cuando intentan hacer conexiones (ítem 38), así como trabajar duro (ítem 17) y tratar de encontrar las ideas más importantes (ítem 11), muestran que los alumnos saben la importancia de la autorregulación. Según Yusry y Rahimi (2010), la estrategia de la autorregulación ayuda a los estudiantes a demostrar sus capacidades mentales en su rendimiento académico. Por lo tanto, los alumnos que tienen un uso alto de dicha estrategia pueden desarrollar su propia iniciativa mientras aprenden.

Por tanto, es imprescindible que los maestros de la preparatoria ICF involucren más actividades en el currículo para que aumenten la conciencia de los estudiantes sobre la eficacia de la estrategia de la autorregulación, ya que es una manera de rendir un mejor desempeño académico.

También, los alumnos tienden a buscar ayuda para rendir bien en sus estudios (ítem 44), lo cual está vinculado con la estrategia de autorregulación, puesto que tal estrategia no solamente se desarrolla en el aula de clase, sino también en los contextos sociales. Según Chalupa, Chen y Charles (2001), cuando los educandos están orientados hacia la tarea es más probable que busquen ayuda cuando sea necesario, lo que apoya la idea de que buscar asistencia académica es una acción adecuada para los aprendices estratégicos.

Por otra parte, los estudiantes de esta investigación no utilizan mucho las estrategias de aprendizaje en equipo o el pensamiento crítico, los que significa que todavía no han desarrollado plenamente una colaboración e interacción con sus compañeros o maestros. Por ello, los maestros han de incorporar tareas que ayuden a los estudiantes a ser más pensadores, para que logren resolver problemas, tomar decisiones y evaluar de manera crítica. De acuerdo con Terzic (2012), el aprendizaje en equipo ayuda a los estudiantes a ser más responsables, no solamente por su propio aprendizaje, sino también por el de los demás, puesto que el éxito de un miembro del grupo ayuda al de los otros. Igualmente, el aprendizaje en equipo facilita que los estudiantes logren tener un pensamiento alto y una mayor retención de información que cuando trabajan solos. Además, a diferencia del enfoque centrado en el profesor, el aprendizaje en equipo sirve para desarrollar una actitud de interdependencia positiva en los estudiantes (Ebrahim, 2012). Junto con la necesidad de enfocar más la estrategia de aprendizaje en equipo, los maestros han de entender que una de las metas más importantes en la instrucción es diseñar la

planeación de tal manera que involucre el intelecto de los estudiantes para que logren usar el pensamiento crítico para resolver problemas (Elder y Paul, 2008).

Igualmente, los estudiantes deben aprender a programar y organizar bien su tiempo y ambiente de estudio (ítem 12) y tener un lugar fijo para estudiar (ítem 34). De acuerdo con Chalupa et al. (2001), si los estudiantes logran planear y gestionar su tiempo, entonces pueden mejorar su calificación. Puesto que los estudiantes no dedican mucho tiempo al estudio, se puede entender que no les guste hacer listas, diagramas o gráficas para ayudarles a mejorar en su manera de estudiar.

Según Arend (2007), los métodos superficiales simples no son eficaces para retener información a largo plazo. Por lo tanto, los estudiantes que tratan de enfocarse más sobre los procesos cognitivos y metacognitivos más complejos tienden a tener más éxito académico, dado que las estrategias utilizadas por ellos influyen en gran manera en el resultado del aprendizaje en conjunto.

Se encontró que existe diferencia significativa entre las estrategias de organización y aprendizaje de equipo según la materia de estudio. Se usa más la estrategia de organización en las ciencias que en las materias de inglés y matemáticas. Estos hallazgos resultan diferentes a los encontrados por Kaya y Kablan (2013), quienes mostraron que la estrategia de regulación del esfuerzo fue más significativa en el área de ciencias.

Por otra parte, se usa más la estrategia de aprendizaje en equipo en las materias de ciencias que en la de inglés. Es probable que se utilice más dicha estrategia en ciencias porque, al contestar las preguntas del cuestionario, los estudiantes tuvieron la oportunidad de elegir el

área que más les gustara. Igualmente, los resultados muestran que el sexo femenino tiene mayor uso de las estrategias que los hombres; lo que resulta ser diferente a lo encontrado por Liu y Lin (2010), quienes mostraron que el sexo masculino tuvo mayor uso de las estrategias que las mujeres. Sin embargo, es llamativo que los hombres utilizan más la estrategia de aprendizaje en equipo, aun cuando las mujeres tienden a valorar más la relación interpersonal.

Referencias

- Alhaisoni, E. (2012) language learning strategy use of Saudi EFL students in an intensive English learning context. *Asian Social Science*, 8(13), 115. doi:10.5539/ass.v8n13p115
- Arend, B. (2007). Course assessment practices and student learning strategies in online courses. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(4), 3-17.
- Bremner, S. (1999). Language learning strategies and language proficiency: Investigating the relationship in Hong Kong. *Canadian Modern Language Review*, 55(4), 490-514. doi:10.3138/cmlr.55.4.490
- Cardozo, A. (2008). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes del primer año universitario. *Laurus*, 14(28), 209-237.
- Chalupa, M., Chen, C. y Charles, T. (2001). An analysis of college students motivation and learning strategies in computer courses: A cognitive view. *Delta Pi Epsilon Journal*, 43(4), 185-199.
- Chamot, A. U. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 14-26.
- Chang, C. Y., Liu, S. C. y Lee, Y. N. (2007). A study of language learning strategies used by college EFL learners in Taiwan. *Journal of General Education*, 3, 235-263.
- Cohen, A. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. London and New York: Longman.
- Ebrahim, A. (2012). The effect of cooperative learning strategies on elementary students' science achievement and social skills in Kuwait. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 10(2), 293-314. doi:10.1007/s10763-011-9293-0

- Elder, L. y Paul, R. (2008). Critical thinking: Strategies for improving student learning. *Journal of Developmental Education*, 32(1), 32-33.
- Entwistle, N. y McCune, V. (2004). The conceptual bases of study strategy inventories. *Educational Psychology Review*, 16(4), 325-345. doi:10.1007/s10648-004-0003-0
- Fazeli, S. H. (2011). The exploring nature of definitions and classifications of language learning strategies (LLSs) in the current studies of second/foreign language learning. *Language in India*, 11, 121-147.
- Fazeli, S. H. (2012). Personality traits as predictors of the social English learning strategies. *International Journal of Behavioural Social and Movement Sciences*, 1(3), 9-22.
- Ghee, T., Ismail, H. y Kabilan, K. (2010). Language learning strategies used by MFL students based on genders and achievement groups. *US-China Foreign Language*, 8(1), 50-58.
- Green, J. M. y Oxford, R. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*, 29(2), 261-297. doi:10.2307/3587625
- Grenfell, M. (2007). Language learner strategy research and modern foreign language teaching and learning. *Language Learning Journal*, 35(1), 9-22. doi:10.1080/09571730701315576
- Griffiths, C. (2004). *Language learning strategies: Theory and research*. Recuperado de http://crie.org.nz/research-papers/c_griffiths_op1.pdf
- Gu, P. Y. (2003). Vocabulary learning in a second language: Person, task, context and strategies. *Teaching English as a Foreign or Second Language*, 7(2). Recuperado de <http://www.tesl-ej.org/ej26/a4.html>
- Hismanoglu, M. (2000). Language learning strategies in foreign language learning and teaching. *The Internet TESL Journal*, 6(8). Recuperado de <http://iteslj.org/Articles/Hismanoglu-Strategies.html>
- Hong-Nam, K. y Leavell, A. G. (2006). Language learning strategy use of ESL students in an intensive English learning context. *System*, 34(3), 399-415. doi:10.1016/j.system.2006.02.002
- Jie, L. y Xiaoqing, Q. (2006). Language learning styles and learning strategies of tertiary level English learners in China. *RELC Journal*, 37(1), 67-90. doi:10.1177/0033688206063175
- Karadeniz, Ş., Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö., Çakmak, E. y Demirel, F. (2008). The Turkish adaptation study of Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) for 12-18 year old children: Results of confirmatory factor analysis. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 7(4), 108-117.
- Kaya, S. y Kablan, Z. (2013). Assessing the relationship between learning strategies and science achievement at the primary school level. *Journal of Baltic Science Education*, 12(4), 525-534.
- Khamkhien, A. (2010). Factors affecting language learning strategy reported usage by Thai and Vietnamese EFL learners. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 7(1), 66-85.
- Kilic, S., Cene, E. y Demir, I. (2012). Comparison of learning strategies for mathematics achievement in Turkey with eight countries. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2594-2598.
- Lee, K. O. (2003). The relationship of school year, sex and proficiency on the use of learning strategies in learning English of Korean junior high school students. *The Asian EFL Journal*, 5(3), 1-36.
- Liu, D. (2004). EFL Proficiency, gender and language learning use among a group of Chinese technological institute English majors. *Annual Review of Education, Communication and Language Sciences*, 1. Recuperado de http://research.ncl.ac.uk/ARECLS/vol1_documents/Dongyue/Dongyue.htm
- Liu, Z. y Lin, C. (2010). The survey of mathematics motivated strategies for learning questionnaire (MMSLQ) for grade 10-12 Taiwanese students. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(2), 221-233.
- Lynch, D. (2010). Application of online discussion and cooperative learning strategies to online and blended college courses. *College Student Journal*, 44(3), 777-784.
- Marugán, M., Martín, L. J., Catalina, J. y Román, J. M. (2013). Estrategias cognitivas de elaboración y naturaleza de los contenidos en estudiantes universitarios. *Psicología Educativa*, 19(1), 13-20. doi:10.5093/ed2013a3
- McInerney, D., Cheng, R., Mok, M. y Lam, A. (2012). Academic self-concept and learning strategies: Direction of effect on student academic achievement. *Journal of Advanced Academics*, 23(3), 249-269. doi:10.1177/1932202x12451020
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle Cengage Learning.
- Oxford, R. L. (1996). Employing a questionnaire to assess the use of language learning strategies. *Applied Language Learning*, 7(1-2), 25-45.
- Oxford, R. L. (2000). Relationships between language learning strategies and language proficiency in the context of learner autonomy and self-regulation. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 38, 109-126.

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE UTILIZADAS POR ESTUDIANTES

- Radwan, A. A. (2011). Effects of L2 proficiency and gender on choice of language learning strategies by university students majoring in English. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 13(1), 115-163.
- Ramírez-Dorantes, M. C., Canto y Rodríguez, J. E., Bueno-Álvarez, J. A. y Echazarreta-Moreno, A. (2013). Psychometric validation of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire with Mexican university students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(29), 193-214.
- Rubin, J. (1975). What the 'good language learner' can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51. doi:10.2307/3586011
- Sabogal Tinoco, L. F., Barraza Heras, E., Hernández Castellar, A. y Zapata, L. (2011). Validación del cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje forma corta - MSLQ SF, en estudiantes universitarios de una institución pública-Santa Marta. *Psicogente*, 14(25), 36-50.
- Sadighi, F. y Zarafshan, M. A. (2006). Effects of attitude and motivation on the use of language learning strategies by Iranian EFL university students. *Journal of Social Sciences and Humanities of Shiraz University*, 23(1), 72-80.
- Tercanlioglu, L. (2004). Exploring gender effect on adult foreign language learning strategies. *Issues in Educational Research*, 14(2), 181-193.
- Terzic, F. (2012). ERR framework system and cooperative learning. *Methodological Horizons*, 7(14),47-68.
- Tse, A. Y. (2011). A comparison of language learning strategies adopted by secondary and university students in Hong Kong. *International Journal of Business and Social Science*, 2(11), 29-34.
- Weinstein, C. y Mayer, R. (1983). The teaching of learning strategies. *Innovation Abstracts*, 5(32), 3-4.
- Wu, Y. (2008). Language learning strategies used by students at different proficiency levels. *Asian EFL Journal*, 10(4), 75-95.
- Yusri, G. y Rahimi, N. M. (2010). Self regulated learning strategies among students of Arabic language course and intensive Arabic course in Mara University of Technology Malaysia (UITM). *International Journal of Applied Educational Studies*, 8(1), 57-67.
- Zare, P. (2012). Language learning strategy use among EFL/ESL learners: A review of literature. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(5), 162-169.

Anexo

Descriptivos del uso de estrategias por declaración

Estrategias	M	DE
Regulación del esfuerzo		
17. Trabajo duro para salir bien, aun si no me gusta lo que estamos haciendo.	3.72	1.084
43. Aún cuando el contenido es (o fuera) monótono, pesado y nada interesante, persisto (o persistiría) en trabajar sobre él hasta finalizarlo.	3.67	1.054
29. Cuando el material o las tareas son difíciles los abandono y solo estudio las partes fáciles.	2.59	1.166
6. Abandono el estudio antes de finalizar lo que planeaba hacer.	2.54	1.024
Búsqueda de ayuda		
44. Trato de identificar a estudiantes a los que puedo pedir ayuda si es necesario.	3.57	1.171
37. Cuando no puedo entenderla asignatura, pido ayuda a compañeros de la clase.	3.49	1.240
27. Pido ayuda al profesor para aclarar los conceptos que no entiendo.	3.46	1.168
9. Aún si tengo problemas para aprender el material, trato de hacerlo sin la ayuda de nadie.	2.84	1.198
Repaso		
28. Memorizo palabras clave para recordarme conceptos importantes en esta clase.	3.46	1.140
15. Cuando estudio, leo las notas de clase y las lecturas una y otra vez.	3.41	1.078

BARTLEY Y RODRÍGUEZ GÓMEZ

8. Practico repitiendo el material para mí mismo una y otra vez.	3.20	1.236
41. Hago listas de puntos importantes y las memorizo.	3.04	1.191
Organización		
11. Cuando estudio, me baso en las lecturas y mis apuntes, y trato de encontrar las ideas más importantes.	3.76	1.079
32. Cuando estudio, voy a mis apuntes y subrayo los conceptos importantes.	3.38	1.239
1. Cuando estudio o hago ejercicios, subrayo el material para ayudarme a organizar mis pensamientos.	3.17	1.134
18. Hago diagramas, gráficas o tablas simples para ayudarme a organizar el material de la asignatura.	2.50	1.136
Autorregulación metacognitiva		
10. Cuando estoy confundido(a) acerca de algo que estoy leyendo, vuelvo a leerlo y trato de entenderlo.	3.96	1.044
45. cuando estudio, trato de determinar cuáles conceptos no entiendo bien.	3.57	1.100
47. Cuando estudio, me pongo metas con el fin de dirigir mis actividades en cada periodo de estudio.	3.28	1.059
24. Me hago preguntas para asegurarme que entiendo el material que he estado estudiando.	3.23	1.211
48. Cuando tomo notas que me confunden o no entiendo, las señalo para releerlas más tarde y tratar de entenderlas.	3.21	1.202
13. Si las lecturas son difíciles de entender, cambio la forma de leer el material.	3.08	1.085
23. Con frecuencia, antes de estudiar a profundidad el nuevo material de la asignatura, lo reviso para ver cómo está organizado.	3.05	1.196
25. Trato de cambiar la forma en que estudio con el fin de ajustarme a los requisitos del curso y el estilo de enseñanza del profesor.	3.04	1.073
26. Frecuentemente me doy cuenta de que no he comprendido bien lo que he leído.	3.03	1.184
30. Trato de pensar en un tema y decidir lo que debo aprender de ello en lugar de sólo leer una y otra vez cuando estudio en este curso.	3.02	1.062
2. Durante clase, con frecuencia se me escapan puntos importantes, porque estoy pensando en otras cosas.	2.71	1.164
5. Cuando leo, elaboro preguntas para ayudarme a enfocar mi lectura.	2.62	1.276
Elaboración		
38. Trato de entender bien el material para hacer conexiones entre las lecturas y los conceptos estudiados.	3.38	1.020
33. Cuando leo, trato de relacionar el material con el que ya conozco.	3.41	1.135
50. Trato de aplicar las ideas de las lecturas en otras actividades, tales como exposiciones y discusiones.	3.18	1.035
31. Trato de relacionar las ideas de una materia con otras, siempre que sea posible.	3.00	1.122
22. Cuando estudio, reúno la información de diferentes fuentes como lecturas, discusiones y notas.	2.95	1.173
36. Cuando estudio, escribo resúmenes breves de las principales ideas de las lecturas y de mis apuntes.	2.81	1.231

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE UTILIZADAS POR ESTUDIANTES

Tiempo y ambiente de estudio

42. Asisto a clases regularmente.	4.25	1.102
4. Usualmente estudio en un lugar donde pueda concentrarme.	3.58	1.159
46. Frecuentemente me percato de que no dedico mucho tiempo a la materia debido a otras actividades.	3.40	1.159
21. Se me hace dificil sujetarme a un horario de estudio.	3.26	1.235
49. Raramente encuentro tiempo para revisar mis notas o leer antes de las clases.	3.25	1.133
39. Me aseguro de mantener un ritmo continuo semanal de trabajo en las lecturas.	3.21	1.128
12. Uso bien mi tiempo de estudio.	3.07	1.123
34. Tengo un lugar fijo para estudiar.	2.73	1.320

Pensamiento crítico

35. Trato de jugar un poco con mis propias ideas relacionadas con lo que estoy aprendiendo en este curso.	3.20	1.116
40. Siempre que leo o escucho una afirmación o conclusión en esta tarea, pienso en posibles alternativas.	3.19	1.102
7. Frecuentemente me cuestiono cosas que he oído o leído para decidir si las encuentro convincentes.	3.01	1.052
20. Tomo el material de la asignatura como un punto de arranque y trato de desarrollar mis propias ideas acerca de él.	2.99	1.137
16. Cuando en las tareas asignadas se presenta una teoría, interpretación o conclusión me pregunto si hay una buena evidencia que la apoye.	2.96	1.023

Aprendizaje en equipo

14. Trato de trabajar con otros estudiantes para completar las tareas asignadas.	3.43	1.087
3. Cuando estudio, con frecuencia trato de explicar lo estudiado a un compañero o amigo.	3.10	1.170
19. Cuando estudio, con frecuencia dedico un tiempo para discutir el material con un grupo de compañeros de la clase.	2.63	1.239

Recibido: 9 de septiembre de 2013

Revisado: 21 de octubre de 2013

Aceptado: 20 de noviembre 2013

NIVEL DE PREVALENCIA DE IDEAS E INTENTOS SUICIDAS EN LOS ESTUDIANTES DE SEXTO SEMESTRE DE SEIS ESCUELAS DE NIVEL MEDIO SUPERIOR

Diana Selene Ávila Hernández

Casa Hogar Ciudad de las Niñas, Niños y Adolescentes, México

Miriam de la Caridad Acosta Vargas

Universidad de Morelos, México

RESUMEN

Se cree que la ideación suicida es un factor previo a la tentativa de suicidio y al suicidio consumado, por lo que puede considerarse como una variable predictiva para ambos fenómenos. Esta investigación se propuso conocer el nivel de prevalencia de ideación e intento suicida y sus diferencias en escuelas públicas y privadas, entre adolescentes que viven y los que no viven con ambos padres, así como entre hombres y mujeres de seis preparatorias. La investigación fue de tipo no experimental, transversal y descriptiva. La población estudiada incluyó a 494 alumnos del último grado de seis escuelas preparatorias del municipio de Morelos, Nuevo León, México. La prevalencia de la ideación suicida en los adolescentes de esta investigación fue de 10.5%, lo que indica que, aproximadamente, uno de cada 10 estudiantes presentó ideación suicida importante. Del total de adolescentes que presentaron ideación suicida, el 40% (n = 20) fueron hombres y el 60% (n = 30), mujeres. También pudo verse que el 70% de los estudiantes pertenecían a escuelas públicas y el 30% a escuelas privadas. La prevalencia de intento suicida en los adolescentes de esta investigación fue de 10.5%. El 5.5% de los adolescentes han intentado suicidarse en una ocasión, el 2.9% lo ha intentado dos veces y el 2.1% lo ha intentado en tres o más ocasiones. Esto quiere decir que aproximadamente uno de cada 10 estudiantes ha intentado suicidarse al menos en una ocasión. También puede verse que, del total de los adolescentes que presentaron intentos suicidas, el 36% fueron hombres y el 64% fueron mujeres. Igualmente, el 72% pertenecía a escuelas públicas y el 28% a escuelas privadas. Pudo verse que no existe diferencia en el nivel de ideación suicida e intento de suicidio entre escuelas públicas y privadas y que la ideación suicida y el intento

Diana Selene Ávila Hernández, Casa Hogar Ciudad de las Niñas, Niños y Adolescentes (DIF), México; Miriam de la Caridad Acosta, Facultad de Psicología, Universidad de Morelos, México.

La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada a Diana Selene Ávila Hernández, Av. Nápoles 391 col. 20 de noviembre, 77038 Chetumal, Quintana Roo. Correo electrónico: sleneavilah@hotmail.com

NIVEL DE PREVALENCIA DE IDEAS E INTENTOS SUICIDAS

de suicidio se presenta de igual manera entre los adolescentes que viven y los que no viven con ambos padres.

Palabras clave: intento suicida, ideación suicida, escuela preparatoria

Introducción

A nivel mundial se cree que, en promedio, existe una muerte por suicidio cada 40 segundos y un intento de suicidio cada tres segundos, lo que indica que un número mayor de personas muere por suicidio que por todos los diversos conflictos armados en el mundo entero; en muchos lugares hay más muertes por suicidio que por accidentes de tránsito (Organización Mundial de la Salud, OMS, 1999). Según la OMS, en 2003 la conducta suicida en sus diversas formas representó un problema de salud pública a nivel internacional, ya que se encontró entre las diez principales causas de mortalidad general y entre las tres primeras causas de muerte en el grupo de adolescentes y adultos jóvenes.

En diversas regiones del mundo, durante los últimos años, se ha observado un incremento paulatino, aunque constante, de la conducta suicida en los adolescentes. México no es la excepción y, si bien sus tasas de suicidios no son de las más altas en la región panamericana y en todo el mundo, el problema es digno de ser tomado en cuenta, precisamente por su naturaleza incipiente, ya que se ha observado que las personas con pensamientos suicidas pueden tener una mayor tendencia a intentar suicidarse y que es probable que quien lo intenta una vez lo vuelva a hacer en menos de un año, con consecuencias fatales (González-Forteza, Berenzon-Gorn, Tello-Granados, Facio-Flores y Medina-Mora, 1998). Con esta realidad en mente, este trabajo se centra en investigar la exis-

tencia de la ideación suicida en adolescentes, ya que esta población muestra ser un grupo vulnerable y no estudiado en la región citrícola a la que pertenece Montemorelos

Aunque el término se ha registrado recientemente, la realidad del suicidio es tan antigua como la misma humanidad: es una respuesta ante situaciones límite del sufrimiento, como la desesperación y la impotencia y la renuncia a las ganas de seguir luchando en la vida (Buendía, Riquelme y Ruiz, 2004); por lo tanto, es un fenómeno que ha existido en todos los tiempos y en todo tipo de sociedades (Domènech-Llaberia, 2005). Actualmente, el suicidio se considera un problema de salud pública significativo, aunque en cierto grado sea un fenómeno prevenible (García Hernández y Ramírez Marcano, 2010).

Con el tiempo se ha llegado a suponer que el estudio de la conducta suicida no debería delimitarse solo al suicidio consumado, sino también a la cadena secuencial desde la ideación suicida inicial hasta la ejecución del acto de autoeliminación (Domènech-Llaberia, 2005).

Un estudio hecho en México por Pérez-Amezcuca et al. (2010) reveló que el 47% de los estudiantes de educación media superior reportó ideación suicida. Casi la mitad mostró, por lo menos, un síntoma de ideación suicida y el 9% refirió intento suicida. El patrón de conducta suicida que se ha observado en años recientes en jóvenes mexicanos deja ver un panorama preocupante que demanda atención.

El suicidio

El suicidio es un fenómeno humano complejo, no solo por sus causas, sino también por las dificultades que implican su definición y su atención (Villalobos Álvarez, 2010). Implica un acto intencional de quitarse la propia vida (García Hernández y Ramírez Marciano, 2010; Moron, 1992; Stewart et al., 2000). En cuanto a las teorías explicativas del suicidio, han existido, de manera general, dos enfoques tradicionales: el social y el individual. El estudio sociológico explica el suicidio como resultado de un cúmulo de problemas sistémicos o estructurales de la sociedad. El representante más significativo y tradicional de esta orientación es Emilio Durkheim, cuya teoría ha tenido influencia en las diversas interpretaciones que se han elaborado acerca del suicidio (Villardón Gallego, 2009). Durkheim afirma que el suicidio se encuentra alimentado por la falta de integración social. Tomando como base esta idea, clasifica cuatro tipos de suicidios: egoísta, altruista, anómico y fatalista (Durkheim, 1858).

Mientras tanto, dentro del enfoque individual se encuentran las diferentes explicaciones psiquiátricas y psicológicas y la metodología de aproximación al tema ha sido principalmente el estudio de casos.

Se han venido realizando diversos intentos serios de asociar ambas tendencias tratando, por un lado, de dar explicación al suicidio como una conducta en la que se interceptan tanto elementos personales como sociales y en la cual se complementan las diferentes metodologías (Villardón Gallego, 2009); ya que, como señala la OMS (2012b), el suicidio es un problema complejo y su explicación no puede simplificarse en términos patológicos, sino como un fe-

nómeno que es parte de un proceso en el que intervienen factores psicológicos, sociales, culturales y ambientales.

El concepto de conducta suicida hace referencia a un continuum de conductas que incluye las ideas de suicidio, la tentativa de suicidio y el suicidio consumado, conductas que se solapan entre ellas. Hay dificultades para llegar a un consenso en la definición; en la décima revisión de la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10), la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2012b) propone como criterios operativos de un suicidio los siguientes: (a) un acto con resultado letal, (b) deliberadamente iniciado y realizado por el sujeto, (c) sabiendo o esperando el resultado letal y (d) entendiendo la muerte como un instrumento para obtener cambios deseables en la actividad consciente y en el medio social. La definición de los términos en estas recomendaciones son las siguientes:

1. Suicidio: muerte autoinfligida con evidencia, implícita o explícita, de que la persona quería morir.

2. Intento de suicidio: acto no habitual con resultado no letal y deliberadamente iniciado y realizado por el sujeto, que le causa autolesión o que, sin la intervención de otros, la determinaría, o bien, una ingesta de medicamentos en dosis superior a la reconocida como terapéutica.

3. Suicidio frustrado: la acción de un agente accidental e imprevisible que impide la consumación de la muerte del sujeto.

4. Ideación suicida: pensamientos universales sobre el cese de la propia vida en situaciones de estrés intolerable. En la clínica se valora como tal la persistencia de la ideación en las dos semanas previas a la exploración.

5. Autolesión: daño corporal que se provoca la persona contra sí misma, sin intención suicida (cortes en la piel, quemaduras, golpes, rascado). La conducta autolesiva repetitiva se caracteriza por la presencia de impulsos irresistibles, recurrentes e intrusivos de infligirse daño físico, que se acompaña de tensión creciente, ansiedad u otros estados disforicos (Comité de Consenso de Catalunya en Terapéutica de los Trastornos Mentales, 2005).

La ideación suicida, por su parte, es considerada como la primera fase de la conducta suicida (De la Torre Martí, 2013) y se considera importante investigarla porque representa un factor básico para el planeamiento suicida y la toma de medidas para la prevención de probables suicidios futuros (Huapaya Cáceres, 2009).

Suicidio en el mundo

Según valoraciones de la OMS (Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi y Lozano, 2003), en el año 2000, aproximadamente un millón de personas murieron por suicidio, y de 10 a 20 veces más personas intentaron suicidarse en todo el mundo. En Colombia, por ejemplo, según datos recogidos, solamente el 20.5% de los intentos de suicidio acudió a la red de salud, lo cual implica que, de cada cinco intentos, solamente uno llega a ser conocido por el sistema de atención en salud y reportado a la red de información de lesiones por causa externa (Villalobos-Galvis, 2009).

A escala global, el suicidio constituye el 1,4% de la carga mundial de morbilidad; sin embargo, las pérdidas van mucho más allá. En la zona del Pacífico Occidental, el suicidio representa el 2,5% de todas las pérdidas económicas causadas por enfermedades. Dentro de

los países que dan informe sobre la incidencia de suicidios, las tasas más altas se dan en Europa del este y las más bajas en América Latina, los países musulmanes y algunos países asiáticos (OMS, 2004).

Sin embargo, el suicidio constituye un problema serio de salud pública en las Américas, ya que más de 60,000 personas se suicidan cada año en esta región. El suicidio ocupa el lugar número 20 entre todas las causas de mortalidad. La tasa de mortalidad en el quinquenio 2005-2009, debido al suicidio, fue de 7.4 muertes por cada 100,000 habitantes (Organización Panamericana de la Salud, OPS, 2013). En lo concerniente al género, como confirman diversos estudios sobre la conducta suicida (Rueda-Jaimes, Rangel Martínez-Villalba, Castro-Rueda y Camacho, 2010; Villalobos Álvarez, 2010), excluyendo las zonas rurales de China, se suicidan más hombres que mujeres, aunque en la mayoría de los lugares los intentos de suicidio son más elevados entre las mujeres (OMS, 2004).

Por todo lo anterior, se dice que las tasas de suicidio han aumentado en un 60% en los últimos 45 años a nivel mundial. Se estima que el suicidio resultó en el 1,8% de la carga global de morbilidad en 1998 y que en 2020 equivaldrá al 2,4% en las naciones con economías de mercado y en los antiguos países socialistas (OMS, 2012b). Esto significa que, para ese mismo año, las víctimas podrían elevarse a 1,5 millones a nivel mundial (OMS, 2004).

Suicidio en México

Datos de la OMS (2012a) reportan 4.565 suicidios en México en el año 2008, de los cuales 3.717 fueron hombres y 848 mujeres. Siendo el grupo de

15 a 24 años el más alto con 1.298 casos. Para el 2011, de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2013a), se reportaron 5.718 casos de suicidio en México, de los cuales 4.621 fueron hombres, 1.095 mujeres y dos no especificados. Aunque se observa el incremento del suicidio en hombres y mujeres, el crecimiento es mayor en hombres. La brecha que separa la tasa de suicidio entre hombres y mujeres se ha hecho más ancha: 4.1 suicidios masculinos por uno femenino en 1970 y 4.8 en 2007 (Borges, Orozco, Benjet y Medina Mora, 2010).

En 2004, México ocupó el lugar 80 entre 99 países que fueron seleccionados con estadísticas confiables en sus datos de suicidio y, pese a que sus niveles en relación con otros países del mundo son todavía bajos (Hernández-Bringas y Flores-Arenales, 2011), el suicidio en México ha ido aumentando de modo lento pero constante en los últimos 40 años (Borges et al., 2010), pasando de una tasa de 1.9 en 1960 a una de 4.2 en 2008 (OMS, 2012a). En 1970 era un problema importante, especialmente en la población de mayor edad, pero esta situación en el país ha cambiado, siguiendo una tendencia internacional, ya que actualmente el suicidio se acrecienta muy rápidamente en el grupo de 15 a 29 años y constituye ya una de las principales causas de muerte en este grupo de edad (Borges et al., 2010).

El suicidio es un fenómeno que implica muchos factores y durante los últimos años ha mostrado en Nuevo León altas tasas de incidencia. Los cambios socioeconómicos, los cambios en los valores y relaciones de pareja, en la concepción de familia y hasta en las formas de relación entre la persona y los organismos formales, como el estado y la

iglesia, tienen influencia en esta realidad (Cerdeña, 2006). Y aunque se ha hablado mucho de la distribución del suicidio en México, con énfasis en el sureste, pocas veces se ha mostrado y enfocado en las áreas del norte que también presentan altas tasas (Borges et al., 2010).

De 1998 a 2005, la tasa de suicidio en Nuevo León creció de 2.4% a 5.5% como tasa anualizada. En el estado, cada vez se manifiestan más jóvenes y menores en actos suicidas. Y por cada suicidio, hay ocho intentos. Todo esto refleja un apremiante punto de atención, aun cuando el estado de Nuevo León se encuentra por debajo de la media nacional, que en materia de suicidio se reflejó en 6.4% durante 2005 (Cerdeña, 2006).

En el último cuaderno que editó el INEGI (2013a) sobre suicidios, el estado de Nuevo León reporta 218 suicidios en el 2011. En lo que respecta a género, se quitan la vida más hombres que mujeres; y los suicidas eligen como sitio principal su propia casa.

Ideación suicida

La ideación suicida se define como constantes pensamientos o deseos de querer matarse y es considerada como la primera fase de la conducta suicida (De la Torre Martí, 2013; Domènech-Llaberia, 2005; Sánchez-Sosa, Villareal-González, Musitu y Martínez Ferrer, 2010). El *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (Asociación Psiquiátrica Americana, 2002), por su parte, coloca a la ideación suicida dentro de los criterios para diagnosticar depresión (Criterio A9) y, refiriéndose a esta, menciona que los pensamientos pueden ser muy variables en cuanto a su contenido, frecuencia, intensidad y letalidad.

Ciertamente la ideación suicida es un fenómeno complejo de manifestación

multifactorial, en donde intervienen factores personales, familiares y escolares, entre otros; por lo cual no es un fenómeno aislado (Cheng et al., 2009). De la misma forma como se considera el carácter multifactorial de la ideación suicida, también es cierto que esta, de manera constante, supone un factor de riesgo (De la Torre Martí, 2013), ya que puede tomarse como el antecedente del intento suicida (INEGI, 2013b), e incluso, del suicidio completado (González Macip, Díaz Martínez, Ortiz León, González y González Núñez, 2000), dado que la mayoría de los sujetos que intentan suicidarse o que lo consiguen dan avisos previos en forma de ideación suicida verbalizada (Buendía et al., 2004). La ideación suicida se puede encontrar ya en muchos niños y sigue presente en adolescentes (Domènech-Llaberia, 2005). Otro punto importante es que la ideación suicida se presenta más en las mujeres que en los hombres; sin embargo, cuando llevan la ideación al acto suicida, los hombres lo hacen en un número mayor que las mujeres (Huichapeño y Lachino, 2006).

Adolescencia, ideación suicida y suicidio

A nivel mundial, el suicidio es actualmente una de las tres primeras causas de muerte entre las personas de 15 a 34 años. Todavía hace algún tiempo, el suicidio prevalecía entre los adultos mayores; sin embargo, ahora el suicidio predomina en personas más jóvenes, tanto en términos absolutos como relativos, en una tercera parte de todos los países (OMS, 2012b).

La OPS (2013) menciona que en todo el mundo se ha registrado un aumento alarmante de los comportamientos suicidas entre los jóvenes de 15 a 25

años. Esto se ve reflejado en los 250 mil suicidios al año de adolescentes y jóvenes menores de 25 años (OPS, 2004).

El lugar que la OMS le da al suicidio en la población adolescente se ve confirmado si se observan los datos referidos por cada país. Es así como en Estados Unidos, por ejemplo, la tasa de suicidios se ha triplicado desde 1960, por lo que ahora es la tercera causa principal de muerte entre sus adolescentes (Wilburn y Smith, 2005). Por su parte, en Colombia, el suicidio ha aumentando en las últimas cuatro décadas del siglo XX y ahora constituye la tercera causa de muerte violenta en su población de adolescentes (Rueda Jaimes et al., 2010).

México no se queda atrás. Es notorio el aumento del nivel de suicidios entre el 2000 y el 2005, en la población que comprende las edades entre 15 y 24 años (Hernández-Bringas y Flores-Arenales, 2011). Según datos de la OMS (2012a), de los 4.565 casos de suicidio reportados en México en el año 2008, 1.298 fueron parte del grupo de 15 a 24 años de edad. El INEGI (2013b), por su parte, reporta el aumento de la tasa de suicidio en adolescentes mencionando que en 1990 el suicidio en los varones presentaba una tasa de 4 y en mujeres de 1.4 por cada 100,000 adolescentes, mientras que para 2011 fue de 10.8 y 4.7 por 100,000 adolescentes, respectivamente. Todo esto confirma que, al igual que a nivel mundial, el suicidio en México ocupa actualmente el tercer lugar como causa de muerte en los adolescentes.

En el estado de Nuevo León, según el INEGI (2013a), de los 218 casos de suicidios reportados en el 2011, el grupo de 15 a 24 años ocupa el tercer lugar, con 44 casos. Este fenómeno social en el estado muestra aumentos en la población adolescente de entre 12 y 19 años.

Y es alarmante el hecho de que, de 1998 a 2005, se reportaron 137 suicidios, abarcando tales edades, con una tasa que pasó del 7% en 1998 a 12.4% en 2005 (Cerdeña, 2006).

Diversos estudios muestran que la prevalencia de ideación suicida entre adolescentes es alta: 12.5% en Barcelona (Kirchner, Ferrer, Forn y Zanini, 2011), 17.4% en China (Cheng et al., 2009) y 8.8% en Tailandia (Peltzer y Pengpid, 2012).

En un estudio en los Estados Unidos (Wilbum y Smith, 2005), el 86% de 88 estudiantes pertenecientes a una facultad de ciencias en San Diego, California, reconoció haber experimentado pensamientos suicidas en algún momento de su vida. En Colombia, el 18% de una muestra de 463 estudiantes, con edades comprendidas entre 9 y 30 años, mostró ideación suicida. Sin embargo, esta se reportó más significativa entre los individuos de 17 a 24 años (Villalobos-Galvis, 2009). En Lima, Perú, los resultados de una investigación en adolescentes de educación secundaria mostraron que el 83,1% presentó bajo nivel de ideación suicida, 14,3%, nivel medio y 2,6%, nivel alto. El segmento etario de 16 a 19 años manifestó tener asociación significativa con la ideación suicida (Huapaya Cáceres, 2009), resultado similar a otros estudios realizados en el mismo país (Muñoz M., Pinto M., Callata C., Napa D. y Perales C., 2006).

En lo que concierne a México, los resultados de las investigaciones son también alarmantes. Desde uno de cada tres estudiantes (Chávez Hernández, Pérez Hernández, Macías García y Páramo Castillo, 2004), hasta casi la mitad de ellos en la educación media superior de México presenta, al menos, un síntoma de ideación suicida (Pérez-Amezcueta

et al., 2010). En este último estudio también se pudo ver que Michoacán obtuvo la mayor prevalencia de ideación (56%), seguida de San Luis Potosí (54%) y Tlaxcala (54%), mientras que Sonora y Zacatecas presentaron la prevalencia más baja de este problema (35%). También se encontró un aumento progresivo de intentos suicidas al incrementarse el número de síntomas de ideación suicida. Los estudiantes que contestaron afirmativamente cuatro síntomas de ideación suicida ostentaron 127 veces más posibilidad de intentar suicidarse, a diferencia de los que no presentaron síntomas.

Por el contrario, otros estudios muestran menor frecuencia de ideación suicida en alumnos de escuelas de nivel medio superior (Carreño, 2010; Sarmiento Silva y Aguilar Villalobos, 2011).

Por lo expuesto, se considera de suma importancia aportar, por medio de este estudio, el conocimiento de la prevalencia de ideación suicida entre la población adolescente de bachillerato en Montemorelos, ya que no se ha encontrado un estudio que aborde tal tema en esta población.

Metodología

Para esta investigación se utilizó una metodología no experimental, transversal y descriptiva.

Población

La población estuvo compuesta por 494 alumnos, todos del último grado de seis escuelas preparatorias del municipio de Montemorelos, Nuevo León, México. No se realizó muestreo, sino que se recurrió al censo, administrando el instrumento a 476 estudiantes, como puede verse en la Tabla 1. Las edades oscilaron entre los 15 y los 21 años, siendo la más frecuente la de 17 años ($n = 215$). De

NIVEL DE PREVALENCIA DE IDEAS E INTENTOS SUICIDAS

Tabla 1
Distribución de la población de estudio por escuela

Escuela	n	%
Profesor Ignacio Carrillo Franco	71	14.9
Interline	17	3.6
Instituto Americano de Montemorelos	17	3.6
Instituto Guadalupe de Estudios Superiores	9	1.9
C. E. T. I. S. N° 163	142	29.8
Preparatoria N° 6	220	46.2
Total	476	100

ellos, 238 fueron hombres (50%) y 238 fueron mujeres (50%).

Instrumentos

Para evaluar la ideación suicida, se utilizó una adaptación mexicana de la Escala de Ideación Suicida de Roberts. La escala consta de cuatro reactivos: “no podía seguir adelante”, “tenía pensamientos sobre la muerte”, “sentía que mi familia estaría mejor si yo estuviera muerto” y “pensé en matarme”. Las opciones de respuesta permiten conocer la ocurrencia de los síntomas en la última semana: 1, 0 días; 2, 1-2 días; 3, 3-4 días y 4, 5-7 días. El rango de la escala varía, por lo tanto, de 4 a 16 puntos. Todos los reactivos están redactados en sentido directo y la puntuación en la escala se obtiene por la suma simple de reactivos. A mayor puntaje, mayor ideación suicida. La fiabilidad de la escala en adolescentes mexicanos varía en diversos estudios entre valores alfa de .78 y .88 (Sánchez Sosa et al., 2010). Se tomó como criterio que quienes quedaron arriba de la media más una desviación estándar, corresponden al grupo de estudiantes con ideación suicida.

Para evaluar el intento de suicidio, se utilizó la Escala de Suicidalidad diseñada por Okasha. Esta es una escala au-

toadministrada, tipo Likert, formada por cuatro ítems, donde los tres primeros exploran ideación suicida y el cuarto consulta sobre intento de suicidio. Para esta investigación solo se usó el cuarto ítem que dice: “¿Has intentado suicidarte?” Este instrumento arrojó un alfa de .82 en población de adolescentes mexicanos (Pérez-Amezcuca et al., 2010). El ítem de intento de suicidio también se puntúa de 0 a 3 puntos según el número de intentos de suicidio: *ningún intento, un intento, dos intentos, tres o más intentos* (Salvo, Melipillán y Castro, 2009).

Procedimientos

Para la recolección de datos, se visitó cada preparatoria del municipio, explicando la intención de la investigación y solicitando la autorización por medio de un permiso escrito. Posteriormente, se realizó la aplicación de los instrumentos, grupo por grupo, explicando a grandes rasgos sobre la investigación y la importancia de contestar de manera honesta.

Para el análisis de los datos, se utilizaron estadísticos descriptivos para la prevalencia. Posteriormente, para la prueba de hipótesis, se utilizó el análisis de la *t* de Student para muestras independientes y el coeficiente de correlación *r* de Pearson.

Resultados

Ideación suicida

La prevalencia de ideación suicida en los adolescentes de esta investigación (ver Figura 1) fue de 50 alumnos (10.5%), lo que indica que aproximadamente uno de cada 10 estudiantes presentó ideación suicida importante. Del total de adolescentes que presentaron ideación suicida, 20 (40%) fueron hombres y 30 (60%) fueron mujeres. También pudo verse que el 35 (70%) de los

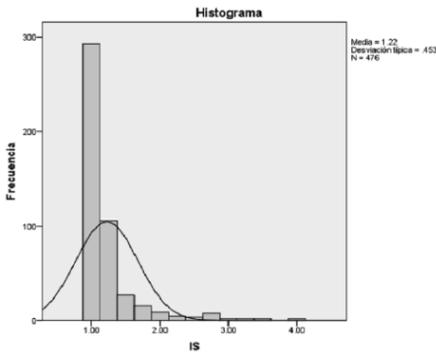


Figura 1. Representación gráfica de la prevalencia de ideación suicida.

estudiantes pertenecían a escuelas públicas y 15 (30%), a escuelas privadas.

Con respecto al ítem “no podía seguir adelante”, se registró que 335 (70.4%) estudiantes contestaron afirmativamente a *ceros días*, 115 (24.2%) contestaron *de uno a dos días*, 22 (4.6%) *de tres a cuatro días* y 4 (.8%) *de cinco a siete días*. En el ítem “tenía pensamientos sobre la muerte”, 403 (84.7%) adolescentes contestaron que esto sucedió *ceros días*; 53 (11.1%), *de uno a dos días*; 10 (2.1%), *de tres a cuatro días* y 10 (2.1%) alumnos, *de cinco a siete días*. La frecuencia del tercer ítem “sentía que mi familia estaría mejor si yo estuviera muerto” fue la siguiente: 409 (85.9%) adolescentes *ceros días*; 46 (9.7%), *de uno a dos días*; 12 (2.5%), *de tres a cuatro días* y 9 (1.9%) *de cinco a siete días*. Por último, el ítem “pensé en matarme” tuvo una frecuencia de 437 (91.8%) adolescentes que pensaron esto *ceros días*; 24 (5%), *de uno a dos días*; 7 (1.5%), *de tres a cuatro días* y 7 (1.5%), *de cinco a siete días*.

Intento suicida

La prevalencia de intento suicida en los adolescentes de esta investigación (ver Figura 2) fue de 10.5% ($n = 50$). De

ellos, 26 (5.5%) han intentado suicidarse en una ocasión, 14 (2.9%) han intentado dos veces y 10 (2.1%) han intentado el suicidio en tres o más ocasiones. Esto quiere decir que, aproximadamente, uno de cada 10 estudiantes ha intentado suicidarse al menos en una ocasión.

También pudo verse que, del total de los adolescentes que presentaron intentos suicidas, el 36% ($n = 18$) fueron hombres y el 64% ($n = 32$) fueron mujeres. De la misma forma, se obtuvo que el 72% ($n = 36$) fueron pertenecientes a escuelas públicas y el 28% ($n = 14$), a escuelas privadas.

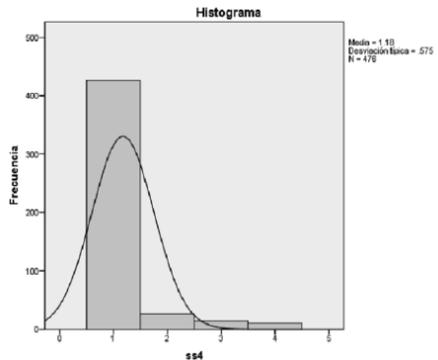


Figura 2. Representación gráfica de la prevalencia de intento suicida.

Comparaciones entre hombres y mujeres

Se utilizó una prueba t de Student para muestras independientes para evaluar si había una diferencia estadísticamente significativa en la prevalencia de ideas suicidas entre hombres y mujeres. Los resultados revelaron que existe diferencia ($t_{(474)} = 2.882, p = .004$). Los hombres obtuvieron una menor media de ideación suicida ($M = 1.16, DE = .35$) que las mujeres ($M = 1.28, DE = .52$).

También se analizó si había diferencia entre hombres y mujeres en la

prevalencia de intento de suicidio. Los resultados de la prueba t de Student para muestras independientes ($t_{(474)} = 1.918, p = .056$) indican que tanto los hombres como las mujeres tienen el mismo nivel de prevalencia de intento de suicidio.

Comparaciones entre estudiantes de escuelas públicas y privadas

Al analizar si existían diferencias estadísticamente significativas de la prevalencia de ideas suicidas entre estudiantes de escuelas públicas y las privadas, se encontró que la prevalencia de ideas suicidas es igual entre las escuelas públicas y las privadas ($t_{(474)} = .458, p = .647$).

Tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la prevalencia de intentos suicidas entre estudiantes de escuelas públicas y privadas ($t_{(474)} = 1.473, p = .141$). Tanto los estudiantes de escuelas públicas como privadas tienen el mismo nivel de prevalencia de intentos suicidas.

Comparaciones entre estudiantes que viven con ambos padres y los que no

De acuerdo con los resultados de la prueba t de Student para muestras independientes, la prevalencia de ideación suicida es igual entre estudiantes que viven con ambos padres y los que no lo hacen ($t_{(403)} = 1.852, p = .065$).

Tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la prevalencia de intento de suicidio entre estudiantes que viven con ambos padres y los que no ($t_{(403)} = .921, p = .358$), por lo cual se concluye que la prevalencia de intento de suicidio es igual entre estudiantes que viven con ambos padres y los que no lo hacen.

Relación entre nivel de ideación suicida y el intento de suicidio

Los resultados de la prueba r de Pearson ($r = .608, p = .000$) revelan que existe relación significativa entre la ideación y el intento de suicidio. De hecho, la relación es medianamente fuerte, ya que una variable explica el 36% de la varianza de la otra.

Discusión

Este estudio ha explorado la prevalencia de ideación suicida, así como los intentos suicidas en adolescentes de seis escuelas preparatorias de Montemorelos, durante el semestre de enero a junio de 2014.

La realización de este estudio ha sido de interés para los académicos de los diversos colegios, ya que esta problemática se ha hecho de su conocimiento en algunas de estas escuelas; sin embargo, pudo verse que aún es un tema del que cuesta hablar de manera abierta. Incluso, es muy probable que no todos los adolescentes se sinceraron y reportaron la ideación suicida por el tabú que todavía implica este tema.

Los hallazgos de esta investigación reportan que uno de cada 10 adolescentes presentó ideación suicida importante, dato que parece estar acorde con el estudio hecho por Duarté Vélez, Lorenzo-Luaces y Roselló (2012) en el que, de igual forma, reportan que uno de cada 10 adolescentes en escuelas públicas y privadas en Puerto Rico manifiesta ideación suicida.

En cuestión de género, la mayoría de los estudios informan, de manera reiterada, que los pensamientos de suicidio se presenta en mayor medida en mujeres que en hombres (Huichapeño y Lachino, 2006; Peltzer y Pengpid, 2012; Sarmiento Silva y Aguilar

Villalobos, 2011). En esta investigación también se encontró que existe diferencia significativa en la prevalencia de ideas suicidas entre hombres y mujeres adolescentes.

En el presente estudio se hizo notorio que la diferencia de ideación suicida entre adolescentes que viven y que no viven con ambos padres no fue estadísticamente significativa. Lo mismo ocurrió con el intento suicida, a diferencia de los resultados obtenidos por González Forteza et al. (1998), según los cuales no vivir con ambos padres fue una de las variables que incrementaban el riesgo suicida en más de una ocasión. Por otro lado, Villalobos-Galvis (2009) encontró que existe una mayor presencia de ideación e intento suicidas en adolescentes de escuelas públicas que en los que pertenecen a las privadas; sin embargo, aunque se pensó que el resultado de la presente investigación sería similar, no fue así, ya que no se halló diferencia significativa alguna. Se recomienda que los profesionales de la salud, los educadores y los padres tomen en cuenta los síntomas de alarma y factores de riesgo, con el propósito de evitar en el futuro posibles casos de suicidio (Cañón Buitrago, 2011). Por esto, es conveniente conocer y detectar aquellos signos más o menos evidentes de ideación suicida que puedan aparecer (De la Torre Martí, 2013), pues como encontraron Pérez-Amezcuca et al. (2010), en un estudio significativo de alcance nacional, al incrementarse el número de síntomas de ideación suicida, ocurre un aumento progresivo del intento suicida. Los resultados de este estudio también corroboran esta idea, ya que se encontró una relación medianamente fuerte entre la ideación y el intento de suicidio.

Referencias

- Asociación Psiquiátrica Americana. (2002). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson.
- Borges, G., Orozco, R., Benjet, C. y Medina Mora, M. E. (2010). Suicidio y conductas suicidas en México: retrospectiva y situación actual. *Salud Pública de México*, 52(4), 292-304.
- Buendía, J., Riquelme, A. y Ruiz, J. A. (2004). *El suicidio en adolescentes: factores implicados en el comportamiento suicida*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Cañón Buitrago, S. C. (2011). Factores de riesgo asociados a conductas suicidas en niños y adolescentes. *Archivos de Medicina*, 11(1), 62-67.
- Carreño, L. (2010). *Frecuencia de ideación suicida en adolescentes y su relación con la funcionalidad familiar* (Tesis de especialidad). Universidad Veracruzana, Orazabal, Veracruz, México.
- Cerda, P. L. (2006). *El suicidio en Nuevo León: perfil y estudio psicosocial*. Recuperado de http://www.nl.gob.mx/pics/pages/iem_publicaciones_base/SUICIDIO_LIBROI.pdf
- Chávez Hernández, A. M., Pérez Hernández, R., Macías García, L. F. y Páramo Castillo, D. (2004). Ideación e intento suicida en estudiantes de nivel medio superior de la Universidad de Guanajuato. *Acta Universitaria*, 14(3), 12-20.
- Cheng, Y., Tao, M., Riley, L., Kann, L., Ye, L., Tian, X., ...Chen, D. (2009). Protective factors relating to decreased risks of adolescent suicidal behavior. *Child: Care, Health and Development*, 35(3), 313-322. doi:10.1111/j.1365-2214.2009.00955.x
- Comité de Consejo de Catalunya en Terapéutica de los Trastornos Mentales. (2005). *RTM-III: Recomendaciones terapéuticas en los trastornos mentales*. Recuperado de <http://www.suiciidoprevencion.com/pdf/RTM3.pdf>
- De la Torre Martí, M. (2013). *Protocolo para la detección y manejo inicial de la ideación suicida*. Recuperado de http://www.uam.es/centros/psicologia/paginas/cpa/paginas/doc/documentacion/rincon/protocolo_ideacion_suicida.pdf
- Domènech-Llaberia, E. (Ed.). (2005). *Actualizaciones en psicología y psicopatología de la adolescencia*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Duarte Vélez, Y., Lorenzo-Luaces, L. y Roselló, J. (2012). Ideación suicida: síntomas depresivos, pensamientos disfuncionales, auto-concepto y estrategias de manejo en adolescentes puertorriqueños/as. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 23, 1-17.

NIVEL DE PREVALENCIA DE IDEAS E INTENTOS SUICIDAS

- Durkheim, E. (1858). *El suicidio*. Recuperado de http://www.instituto127.com.ar/Bibliodigital/Durkheim_El_Suicidio.pdf
- García Hernández, R. L. y Ramírez Marcano, A. J. (2010). *Riesgo suicida y cohesión familiar en estudiantes de la carrera de medicina* (Tesis de licenciatura). Universidad de Oriente, Cumaná, Venezuela.
- González-Forsteza, C., Berenzon-Gorn, S., Tello-Granados, A., Facio-Flores, D. y Medina-Mora, I. M. (1998). Ideación suicida y características asociadas en mujeres adolescentes. *Salud Pública de México*, 40(5), 430-437. doi:10.1590/s0036-3641998000500007
- González Macip, S., Díaz Martínez, A., Ortiz León, S., González, C. y González Núñez, J. (2000). Características psicométricas de la Escala de Ideación Suicida de Beck (ISB) en estudiantes universitarios de la ciudad de México. *Salud Mental*, 23(2), 21-30.
- Hernández-Bringas, H. H. y Flores-Arenales, R. (2011). El suicidio en México. *Papeles de Población*, 17(68), 69-101.
- Huapaya Cáceres, D. B. (2010). *Factores asociados a ideación suicida en adolescentes escolares de 3er, 4to y 5to años de secundaria de instituciones educativas públicas del cono este de Lima* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Huichapeño, E. y Lachino, M. G. (2006). *El funcionamiento familiar de los adolescentes con ideación suicida y otros síntomas asociados* (Tesis de licenciatura). Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2013a). *Estadística de suicidios de los Estados Unidos Mexicanos 2011*. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/continuas/sociales/suicidio/2011/702825047436.pdf
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2013b). *Estadísticas a propósito del día mundial para la prevención del suicidio*. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/Contenidos/estadisticas/2013/suicidio0.pdf>
- Kirchner, T., Ferrer, L., Forns, M. y Zanini, D. (2011). Conducta autolésiva e ideación suicida en estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria. Diferencias de género y relación con estrategias de afrontamiento. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 39(4), 226-235.
- Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B. y Lozano, B. (Eds.). (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington: Organización Panamericana de la Salud. doi:10.1590/s0036-46652003000300014
- Moron, P. (1992). *El suicidio*. México: Publicaciones Cruz.
- Muñoz M., J., Pinto M., V., Callata C., H., Napa D., N. y Perales C., A. (2006). Ideación suicida y cohesión familiar en estudiantes preuniversitarios entre 15 y 24 años, Lima 2005. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 23(4), 239-246.
- Organización Mundial de la Salud. (1999). *Figures and facts about suicide*. Geneva: Autor.
- Organización Mundial de la Salud. (2004). *El suicidio, un problema de salud pública enorme y sin embargo prevenible, según la OMS*. Recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/news/releases/2004/pr61/es/>
- Organización Mundial de la Salud. (2012a). *Suicidal rates by gender, México, 1960-2008*. Recuperado de http://www.who.int/mental_health/media/mexi.pdf
- Organización Mundial de la Salud. (2012b). *Prevención del suicidio (SUPRE)*. Recuperado de http://www.who.int/mental_health/prevention/suicide/suicideprevent/es/
- Organización Panamericana de la Salud. (2004). El suicidio, un problema de salud pública enorme y sin embargo prevenible, según la OMS. Recuperado de http://www.paho.org/bol/index.php?option=com_content&view=article&id=360&catid=667:notas-de-prensa
- Organización Panamericana de la Salud. (2013). *Día mundial para la prevención del suicidio: En las Américas cada año se quitan la vida más de 60 mil personas*. Recuperado de http://www.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=8987%3A2013suicide-claims-more-than-60000-lives-yearly-in-the-americas-&catid=740%3Anews-press-releases&Itemid=1926&lang=es
- Peltzer, K. y Pengpid, S. (2012). Suicidal ideation and associated factors among school-going adolescents in Thailand. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 9(2), 462-473. doi:10.3390/ijerph9020462
- Pérez-Amezcuza, B., Rivera-Rivera, L., Atienzo, E. E., de Castro, F., Leyva-López, A. y Chávez-Ayala, R. (2010). Prevalencia y factores asociados a la ideación e intento suicida en adolescentes de educación media superior de la República mexicana. *Salud Pública de México*, 52(4), 324-333. doi:10.1590/s0036-36342010000400008
- Rueda-Jaimes, G. E., Rangel Martínez-Villalba, A. M., Castro-Rueda, V. A. y Camacho, P. A. (2010). Suicidabilidad en adolescentes, una comparación con población adulta. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 39(4), 683-692. doi:10.1016/s0034-7450(14)60208-8

- Salvo, G., Melipillán A. y Castro S. (2009). Confiabilidad, validez y punto de corte para escala de screening de suicidalidad en adolescentes. *Revista Chilena de Neuropsiquiatría*, 47(1), 16-23. doi: 0.4067/S0717-92272009000100003
- Sánchez-Sosa, J. C., Villarreal-González, M. E., Musitu, G. y Martínez Ferrer, B. (2010). Ideación suicida en adolescentes: un análisis psicossocial. *Intervención Psicosocial*, 19(3), 279-287. doi:10.5093/in2010v19n3a8
- Sarmiento Silva, C. y Aguilar Villalobos, J. (2011). Predictores familiares y personales de la ideación suicida en adolescentes. *Psicología y Salud*, 21(1), 25-30.
- Stewart, G. P., Cutrer, W. R., Demy, T. J., O'Mathúna, D. P., Cunningham, P. C., . . . Bevington, L. K. (2000). *Preguntas básicas sobre suicidio y eutanasia ¿tendrán razón?* Grand Rapids, MI: Portavoz.
- Villalobos Álvarez, F. H. (2010). Validez y fiabilidad del Inventario de Ideación Suicida Positiva y Negativa - PANSI, en estudiantes colombianos. *Universitas Psychologica*, 9(2), 509-520.
- Villalobos-Galvis, F. H. (2009). Situación de la conducta suicida en estudiantes de colegios y universidades de San Juan de Pasto, Colombia. *Salud Mental*, 32(2), 165-171.
- Villardón Gallego, L. (2009). *El pensamiento de suicidio en la adolescencia*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Wilburn, V. y Smith, D. (2005). Stress, self-esteem, and suicidal ideation in late adolescents. *Adolescence*, 40(157), 33-45.

Recibido: 5 de septiembre de 2013

Revisado: 25 de octubre de 2013

Aceptado: 28 de noviembre de 2013

LA COMPRENSIÓN LECTORA Y SU RELACIÓN CON EL NIVEL DE VOCABULARIO EN ESTUDIANTES DE SEXTO Y SÉPTIMO GRADOS

Bary del Carmen Rubiano Castellanos
Colegio Adventista de Neiva, Colombia

RESUMEN

Las dificultades de comprensión lectora que se presentan en los estudiantes, con un nivel de comprensión solamente literal los confrontan con una serie de dificultades a lo largo del proceso educativo y de sus resultados académicos. Este estudio pretendió investigar algunas causas que propician estas dificultades, como es el escaso vocabulario que manejan, lo cual interfiere con la comprensión global y específica del contenido de los textos leídos. Para ello se aplicó la Prueba de Competencia Lectora para Educación Secundaria (COMPLEC), que evalúa el nivel de competencia lectora mediante diferentes tipos de textos (continuos y discontinuos) y el test TEVI-R para medir el nivel de vocabulario de los participantes. La muestra estuvo compuesta por 45 niños matriculados en los grados sexto y séptimo de educación básica secundaria. En general, se encontró una correlación moderada ($r = .396$) entre la comprensión lectora y el nivel de vocabulario manejado por los estudiantes de la muestra. Esta correlación aumenta en los estudiantes varones ($r = .637$), en los estudiantes de sexto grado ($r = .689$) y en los participantes de entre 10 y 11 años de edad ($r = .663$).

Palabras clave: comprensión lectora, nivel de vocabulario, estudiantes de secundaria.

Introducción

La lectura es el medio por el cual el niño aprende a comunicarse con el mundo, las culturas, el conocimiento y los saberes; sin embargo, sin el dominio de una buena lectura es difícil concebir un

proceso de tal magnitud. Es necesario leer y comprender textos de cualquier índole para que los aprendizajes sean más significativos y más fáciles de adquirir.

La comprensión lectora implica la construcción de una representación o modelo mental de la situación que el texto evoca. No solamente es decodificar unos signos, sino interpretar la información y hacerla propia. Es pensar, analizar e inferir.

White (1992) afirma que cada ser humano, creado a la imagen de Dios, está

Bary del Carmen Rubiano Castellanos, Colegio Adventista de Neiva, Huila, Colombia.

La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada a Bary del Carmen Rubiano Castellanos, Calle 15 N°4-46, Colegio Adventista de Neiva, Huila, Colombia. Correo electrónico: baruca45@hotmail.com

dotado de una facultad de pensar y hacer y que “los hombres en quienes se desarrolla esta facultad son los que llevan responsabilidades, los que influyen sobre el carácter...La obra de la verdadera educación consiste en desarrollar esta facultad” (p. 17).

Santiesteban Naranjo y Velázquez Ávila (2012) dicen que comprender implica más que entender el sentido literal de las palabras u oraciones, ya que es un procesamiento dinámico entre el texto y el lector. La misma idea expresaron Irrazábal y Saux (2005), al decir que la comprensión es “un proceso interactivo entre texto y lector” y, por lo tanto, una comprensión pobre puede tener su origen en la pobreza lingüística que maneja el estudiante. En este sentido, la comprensión primaria es básica, porque la falta de vocabulario causa dificultades, ya que, si se desconoce el significado de las palabras que usa el autor, no se podrá entender lo que quiso decir en el texto (Serrano de Moreno, 2010).

El déficit en comprensión lectora se debe a muchos factores. Para Abusamra y Joannette (2012), “comprender un texto no constituye una habilidad unitaria, sino que integra componentes independientes que al unirlos garantizan una comprensión exitosa” (p. 3). Por lo tanto, unido a otros factores como la decodificación, las estrategias de aprendizaje y los aspectos psicosociales, la cantidad de vocabulario juega un papel muy importante (Cuadro, 2009).

El vocabulario y la comprensión lectora están relacionados; existe una relación significativa entre el vocabulario y los textos narrativos y expositivos, comprobando que el vocabulario es una ayuda importante en la comprensión de textos narrativos y, especialmente, en textos expositivos. El número de pala-

bras y el conocimiento del significado de cada una son importantes en la comprensión (Wagner y Meros, 2010; Yildirim, Yildiz y Ates, 2011).

Entre el vocabulario y la comprensión lectora existe una relación mayor que la de simple causa y efecto. El déficit en la lectura comprensiva se encuentra en la pobreza de vocabulario que puede significar el escaso número de palabras que se manejan y la dificultad para reconocer palabras abstractas o de uso poco frecuente; por lo cual, la comprensión del texto no se puede lograr de forma completa (Suárez Muñoz, Moreno Manso y Godoy Merino, 2010; Taveggia, 2011). En una investigación sobre acceso léxico y comprensión lectora, Fajardo Hoyos, Hernández Jaramillo y González Sierra (2012) postularon que la parte más básica de una lectura es la identificación de palabras y que la comprensión de las mismas está asociada con los niveles de comprensión lectora, debido a que, quien conoce el vocabulario se enfoca en el sentido del texto, mientras que quien tiene dificultades con este reconocimiento va a enfocar más su atención en lo que significan las palabras, olvidando el sentido del texto y, por ende, su comprensión. Riedel (2007), al estudiar la relación entre vocabulario y comprensión, encontró que el grupo con mayor nivel de vocabulario consiguió niveles satisfactorios en la comprensión de textos, lo cual supone mayor integración con el texto al comprender el significado de las palabras enunciadas

Qian (2002, citado en Arancibia Bravo, 2011) menciona que el conocimiento léxico se compone de cuatro dimensiones absolutamente interrelacionadas durante el proceso de desarrollo y uso de vocabulario, a saber: cantidad de

vocabulario o número de palabras conocidas, calidad del conocimiento léxico, organización mental léxica (conexiones y representación) y automaticidad del conocimiento receptivo-productivo cuando se necesite el uso de la palabra en un contexto. Al interrelacionar estas funciones de manera correcta, se llega a una eficiente comprensión lectora. Cuando el niño no comprende una palabra, debido a que es nueva o porque el significado que le da no tiene sentido para él en el contexto, empieza a tener dificultades con su comprensión. En este sentido, Seinderberg y Maclelland (citados en Tapia, 2005) señalan que el contexto influye en el reconocimiento del significado de las palabras.

Comprender un texto conlleva al desarrollo y puesta en práctica de varias habilidades, como la identificación de la información, la elaboración de inferencias, las imágenes mentales y el dominio del vocabulario (Outón y Suárez, 2011). Cuando se reconocen las palabras, automáticamente, hay un mejor proceso lector. Portilla Ramírez y Teberoski Coronado (2010) argumentan que hay diferentes momentos para la adquisición de vocabulario y que es necesario conocerlo, reconocerlo, definirlo y producirlo. Uno de esos momentos se produce cuando los niños entran en contacto con la lectura y se produce de forma más lenta, explícita y refinada. Cuando comienza el proceso de aprendizaje escolar, incluso en educación preescolar, los textos escritos presentan el vocabulario en el contexto del lenguaje mismo. La cantidad de léxico que maneja una persona es directamente proporcional a la comprensión del texto, porque el encontrar palabras conocidas hace que este sea más accesible, más ameno y más fácil de com-

prender, entendiendo que no solo debe dominar el significado de las palabras, sino también saber contextualizarlas (Bongiorno, 2012; Santiuste Bermejo y López Escribano, 2004).

En un estudio sobre el entrenamiento al profesorado para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora, Madariaga, Chireac y Goñi (2009) observaron que el nivel de vocabulario que el estudiante maneja es muy importante en la comprensión de los textos que lee, ya que quienes presentaron un bajo nivel de vocabulario tuvieron puntuaciones bajas en comprensión lectora. De este modo, quien posee un léxico extenso tiende a establecer más relaciones entre palabras y familias de palabras y quien lee adquiere más vocabulario y de mejor calidad (Arancibia Bravo; 2011; Campos Hernández, Gaspar Hernández y Cortés Ríos, 2003; Hirsch, 2007).

Maturano, Soliveres y Macías (2002) encontraron que los alumnos desconocen el significado de palabras de uso frecuente y, por lo tanto, presentan pobreza de vocabulario; es decir, existe “comprensión «fraccionada» y producida en un plano meramente lexical sin llegar a la posibilidad de una comprensión global” (p. 423), lo que repercute en el bajo nivel de comprensión de textos. Pardo (citado en Marchant, Lucchini y Cuadrado, 2007) señala con preocupación que las escuelas vulnerables deben tener presente la problemática del vocabulario reducido y su efecto sobre el aprendizaje inicial de la lecto-escritura, por lo cual es necesario desarrollar el vocabulario para poder desarrollar las habilidades de lectura. Si las aptitudes de un niño para comprender son pobres, es porque su capacidad lingüística se ha desarrollado en un ambiente lingüístico pobre, por lo

cual es necesario crear estrategias para superar esta dificultad.

El objetivo del presente estudio fue analizar la relación existente entre la comprensión lectora y el nivel de vocabulario manejado por los estudiantes de nivel secundario.

Metodología

El estudio fue de tipo descriptivo y correlacional.

Población y muestra

La población de estudio estuvo conformada por 45 estudiantes que, durante el año 2013, cursaron los grados sexto y séptimo de una institución educativa privada de Colombia. No hubo muestreo, pues se censó a toda la población.

Instrumentos

El instrumento que se administró para medir la comprensión lectora fue la Prueba de Competencia Lectora para Educación Secundaria (COMPLEC), que se aplica a niños de 11 a 14 años y que evalúa el nivel de competencia lectora, mediante textos de tipos continuo y discontinuo. La prueba está formada por cinco textos sencillos, con un total de 20 preguntas con cuatro opciones de respuesta, entre las que tiene que elegir la correcta. Esta prueba ha sido validada por medio de varios estudios piloto, teniendo en cuenta los parámetros de la prueba PISA 2000. Su validez quedó demostrada en un estudio hecho por Llorens Tatay et al. (2011) a 1854 alumnos provenientes de 42 centros de cinco comunidades autónomas, comprobando que provee una base sólida de evaluación con índices psicométricos adecuados.

Para medir el nivel de vocabulario, se utilizó el test TEVI-R (2002) que se aplica a niños entre 2.5 y 17 años.

Análisis de datos

Para el análisis de los datos, se utilizó el coeficiente de correlación r de Pearson, con un nivel de significación de .05.

Resultados

Descripción de la muestra

En cuanto a la distribución demográfica de los estudiantes participantes en el estudio, como se puede observar en la Tabla 1, el 46.7% fueron de género masculino y el 53.3%, de género femenino. En cuanto a nivel de escolaridad, un poco más de la mitad pertenecían al grado séptimo y la edad más frecuente fue de 11 años, seguida por 12 años.

Tabla 1

Distribución de los participantes por género, grado y edad

Variable/Categoría	N	%
Género		
Femenino	24	53.3
Masculino	21	46.7
Grado		
Sexto	18	40
Séptimo	27	60
Edad		
10	1	2.2
11	22	48.8
12	14	31.1
13	6	13.3
14	2	4.4

Los resultados descriptivos de las dos variables estudiadas se pueden ver en la Tabla 2. El nivel de vocabulario fue mayor en los hombres que en las mujeres y levemente mayor en los alumnos de séptimo año que en los de sexto. En cuanto a la comprensión lectora, los hombres también tuvieron una mejor comprensión lectora que las mujeres, pero los alumnos de sexto presentaron mejor comprensión lectora que los de séptimo.

Tabla 2

Descriptivos de vocabulario y comprensión lectora

	Vocabulario		Comprensión lectora	
	Media	DS	Media	DS
General	51.6	7.05	9.48	3.64
Hombres	54	6.06	9.70	4.13
Mujeres	48.8	7.23	9.23	3.08
Sexto	51.5	6.29	9.88	3.77
Séptimo	51.6	7.63	9.22	3.60

Relación entre nivel de vocabulario y comprensión lectora

Se observó una correlación general positiva entre el nivel de vocabulario y la comprensión lectora ($r = -.391, p = .008$). La varianza de una de ellas explica aproximadamente algo más del 15% de la varianza de la otra.

Análisis por género. Al hacer el análisis de la muestra de los participantes de género masculino, se encontró que el coeficiente de correlación entre las variables es importante y significativo ($r = .637, p = .001$). Por el contrario, en la muestra del género femenino, se encontró que la relación entre las variables no es significativa ($r = .109, p = .637$).

Análisis por grado. En el análisis comparativo por grupo, se encontró que la correlación es significativa en los niños de sexto ($r = .689, p = .002$), mientras que en el grado séptimo es mucho menor y no significativa ($r = .231, p = .247$).

Análisis por edad. En el análisis por edad entre las variables del estudio, se encontró que, entre los participantes de 10 y 11 años, la correlación es alta y significativa ($r = .663, p = .001$), mientras que en los que tienen 12 años, la correlación es no significativa ($r = .249, p = .390$). Tampoco fue significativa entre los participantes de 13 y 14 años de edad ($r = -.458, p = .253$).

Diferencias entre hombres y mujeres

Al hacer el análisis de las diferencias por género, se encuentra que no hay diferencias significativas entre los muchachos y las niñas en comprensión lectora, pero sí en vocabulario ($t_{(43)} = 2.594, p = .001$), donde la media del sexo masculino es de 54 y la del femenino es de 48.86.

Discusión

Hay muchos factores que afectan la comprensión de un texto; entre ellos, la cantidad de vocabulario. En la hipótesis de la investigación se formuló que el nivel de vocabulario de los participantes está relacionado con su nivel de comprensión lectora. En general, aunque la relación entre la comprensión lectora y el nivel de vocabulario en la muestra del estudio es moderada, se observa una correlación más fuerte entre variables en el caso de los varones.

También se observó una correlación alta en el subgrupo de los niños de sexto grado. La razón por la cual la relación fue mayor en este grado puede atribuirse a que estos estudiantes han estado expuestos a mayor trabajo de práctica de comprensión de textos y trabajo de vocabulario, debido a que recientemente debieron presentar el examen de lengua castellana que hace el estado colombiano, mientras que, para los estudiantes de séptimo grado, ha pasado mucho más tiempo desde que presentaron dicha

prueba. Además, los estudiantes de sexto grado están iniciando su bachillerato y, por consiguiente, tanto ellos como sus padres están más interesados en los procesos de lectura de obras literarias, búsqueda de significados de términos desconocidos, más colaboración en el hogar en cuanto a tareas y trabajos, mientras que los adolescentes demuestran mayor pereza hacia la lectura.

También puede hipotetizarse que los varones obtuvieron una correlación más alta en vocabulario por el tamaño de la muestra, debido a que pudo observarse que un buen porcentaje de ellos pertenece a diferentes organizaciones religiosas donde están expuestos a un ambiente de aprendizaje de vocabulario mucho mayor en las respectivas iglesias donde se congregan y tienen más posibilidades de expresarse y compartir en los diferentes eventos que se realizan, mientras que un buen número de las niñas de su edad no pertenece a ninguna congregación religiosa, lo que desfavorece la adquisición de vocabulario.

Existe una buena relación entre cantidad de vocabulario y comprensión lectora. Las palabras representan ideas y conceptos y, si la mayoría de las palabras son desconocidas, el texto no puede ser entendido a cabalidad (Hirsch, 2007; Santiuste Bermejo y López Escribano, 2005; Wagner y Meros, 2010). Estos aspectos fueron confirmados de forma moderada por la presente investigación.

Sin embargo, hay que recordar que los estudiantes expuestos a ambientes de lectura tienen mejores posibilidades de adquirir vocabulario, pues la construcción de significados es esencial para la comprensión, aun cuando puedan existir otros factores que afectan los procesos de comprensión.

Referencias

- Abusamra, V. y Joannette, Y. (2012). Lectura, escritura y comprensión de textos: aspectos cognitivos de una habilidad cultural. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 4(1), i-iv.
- Arancibia Bravo, R. (2011). Relaciones entre cantidad y calidad del conocimiento léxico y la comprensión de lectura en aprendientes de inglés como lengua extranjera. *Lenguas Modernas*, 37, 11-31.
- Bongiorno, C. (2011). *¿Qué leemos cuando leemos? Dificultades en la comprensión lectora*. Recuperado de http://www.juan23.edu.ar/riec/cursos/jornadas_psicopedagogia3/materiales/ponencias/04%20%20Que%20leemos%20cuando20leemos.pdf
- Campos, Hernández. M. A., Gaspar Hernández y Cortés Ríos, L. (2003). Una estrategia de enseñanza para la construcción de conocimiento científico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 33(3), 93-124.
- Cuadro, A. (2009). Leer para comprender: diez años de estudios sobre los procesos lectores. *Ciencias Psicológicas*, 3(2), 129-131.
- Fajardo Hoyos, A., Hernández Jaramillo, J. y González Sierra, A. (2012). Acceso léxico y comprensión lectora: un estudio con jóvenes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 25-33. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido fajardoetal.html>
- Hirsch, E. D. (2007). La comprensión lectora requiere conocimiento de vocabulario y del mundo. *Estudios Públicos*, 108, 230-251.
- Irrazábal, N. y Saux, G. I. (2005) Comprensión de textos expositivos. Memoria y estrategias lectoras. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 3(3), 33-55.
- Llorens Tatay, A. C., Gil Pelluch, L., Vidal Abarca Gámez, E., Martínez Giménez, T., Maña Lloria, A. y Gilabert Pérez, R. (2011). Prueba de Competencia Lectora para Educación Secundaria (COMPLEC). *Psicothema*, 23(4), 808-817.
- Madariaga, J. M., Chireac, S. M. y Goñi, E. (2009). Entrenamiento al profesorado para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora. *Revista Española de Pedagogía*, 67(243), 301-318.
- Marchant, T., Lucchini, G. y Cuadrado, B. (2007). ¿Por qué leer bien es importante? Asociación del dominio lector con otros aprendizajes. *Psykhé*, 16(2), 3-16. doi:10.4067/50718-222820070000200001
- Maturano, C. I., Soliveres, M. A. y Macías, A. (2002). Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 20(3), 415-425.

LA COMPRESIÓN LECTORA Y SU RELACIÓN CON EL NIVEL

- Outón, P. y Suárez, A. (2011). Las dificultades de exactitud y velocidad lectoras en escolares de segundo de Educación Primaria. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 153-161.
- Portilla Ramírez, C. y Teberoski Coronado, A. (2010). Aprender vocabulario por medio de la producción de textos y la generación de tablas de doble entrada. *Lectura y Vida*, 31(1), 50-67.
- Riedel, B. W. (2007). The relation between DIBELS, reading comprehension, and vocabulary in urban first-grade students. *Reading Research Quarterly*, 42(4), 546-567. doi:10.1598/RRQ.42.4.5
- Santiesteban Naranjo, E. y Velázquez Ávila, K. M. (2012). La comprensión lectora desde una concepción didáctico-cognitiva. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 3(1), 103-110.
- Santiuste Bermejo, V. y López Escribano, C. (2005). Nuevos aportes a la intervención en las dificultades de lectura. *Universitas Psychologica*, 4(1), 13-22.
- Serrano de Moreno, S. (2010). El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios. Hacia una propuesta didáctica. *Educere*, 12(42), 505-514.
- Suárez Muñoz, Á., Moreno Manso, J. M. y Godoy Merino, M. J. (2010). Vocabulario y comprensión lectora: algo más que causa y efecto. *Alabe*, 1, 1-18. doi:10.15645/Alabe.2010.1.7
- Tapia, J. A. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación, Número extraordinario*, 63-93.
- Taveggia, D. (2011). *Adapting a vocabulary notebook strategy to the needs of community college English language learners* (Tesis doctoral). De la base de datos Pro-Quest Dissertations and Theses. (UMI No. 3559060)
- Wagner, R. K. y Meros, D. (2010). Vocabulary and reading comprehension: Direct, indirect, and reciprocal influences. *Focus on Exceptional Children*, 43(1), 1-10.
- White, E. (1992). *La educación*. Miami: APIA.
- Yildirim, K., Yildiz, M. y Ates, S. (2011). Is vocabulary a strong variable predicting reading comprehension and does the prediction degree of vocabulary varies according to text types? *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(3), 1541-1547.

Recibido: 17 de junio de 2013

Revisado: 22 de julio de 2013

Aceptado: 20 de septiembre de 2013

INFLUENCIA DE LA LITERATURA SOBRE EL COMPORTAMIENTO VIOLENTO EN ADOLESCENTES DE 12 Y 13 AÑOS

Adina Mihai

Liceo Teoretic Mihai Ionescu, Rumania

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo evaluar el efecto de las obras literarias estudiadas en las clases de lengua y literatura rumanas sobre el comportamiento violento de los niños con edades comprendidas entre 12 y 13 años de la Escuela N° 4 de Bucarest. Para ello se utilizó el método preexperimental con un grupo de 27 estudiantes. Los resultados mostraron relaciones significativas entre la literatura y el comportamiento violento de los estudiantes en el post-test. Los resultados de este estudio complementan otras investigaciones que señalan que los niños repiten fácilmente los actos agresivos de los adultos. La literatura no genera la agresión, pero puede cambiar las actitudes y los comportamientos hacia la agresión.

Palabras clave: comportamiento violento, literatura

Introducción

La violencia se ha convertido en uno de los grandes problemas del mundo contemporáneo, constituyendo un fenómeno global. Diariamente, directa o indirectamente, se observan evidencias de violencia: palizas, asesinatos, violación, guerra, que alcanzan a todas las instituciones de la sociedad humana, incluidas la familia y la escuela.

La violencia escolar es una manifestación de la violencia cotidiana. La escuela es un espacio abierto de socialización y transmisión del conocimiento y

ahora también representa un espacio de manifestación de la violencia. Aunque en el contexto cultural y político europeo se promueve la idea de que la escuela debe ser un lugar seguro, los estudios muestran que la tasa de violencia escolar es alta (Flannery, Wester y Singer, 2004). Nueve de cada diez estudiantes de secundaria reportaron haber presenciado actos violentos hacia compañeros, como una bofetada, en la escuela (Flannery et al, 2004; Gaughan, Cerio y Myers, 2001). Asimismo, el observar actos de violencia predispone a los niños a diversos problemas, tales como depresión, ansiedad y trastornos del comportamiento. Los estudiantes de escuela primaria que fueron testigos de actos de violencia reportaron experimentar mayor ansiedad que los estudiantes que

Adina Mihai, Liceo Teoretic Mihai Ionescu, Bucarest, Rumania.

La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada a Adina Mihai, str. Căuzași nr. 43 sector 3, Bucarest, Rumania. Correo electrónico: andinaro@yahoo.com

fueron víctimas de violencia (Flannery et al., 2004; Ward, Martin, Theron y Distiller, 2007).

Batsche y Knoff (1994) reportaron que los estudiantes víctimas de violencia en la escuela demostraron dificultades en su desarrollo emocional y social, un alto nivel de depresión, ansiedad y niveles muy bajos de autoestima. Además, la exposición a la violencia y la victimización tienen un impacto negativo sobre el comportamiento y el rendimiento académico de los alumnos, quienes reportaron una incapacidad para aprender en la escuela bajo estas condiciones (Hazler, 1998). El uso del castigo corporal en las escuelas aumenta el riesgo entre los estudiantes de que se involucren en la violencia (Bogacki, Armstrong y Weiss, 2005).

Tradicionalmente, la escuela fue percibida como un lugar donde estudiantes, profesores y empleados pueden operar de forma segura. Sin embargo, durante su escolaridad, los adolescentes pasan por un momento crítico en su vida y deben enfrentar múltiples oportunidades de experimentar y aprender comportamientos que pueden perjudicarles, como participar en actos violentos, fumar o consumir alcohol (Dowdell, 2012).

Incidentes recientes con un alto grado de violencia que tuvieron lugar en las escuelas casi han eliminado esta sensación de seguridad de las instituciones educativas. Algunos estudios sobre la frecuencia de la violencia demuestran que ha aumentado significativamente en algunas escuelas, mientras que en otras, su número se mantuvo constante (Gaughan et al., 2001). El Centro de Educación Nacional mostró que el 71% de las escuelas primarias en los Estados Unidos ha registrado al menos un incidente violento en el año escolar 1999/2000. Gaughan et

al. (2001) han observado que las víctimas más frecuentes de violencia escolar son los alumnos y los profesores. Wilson, Douglas y Lyon (2011) estudiaron las consecuencias que la violencia puede tener en los maestros cuando están en su lugar trabajo. El análisis mostró que un total de 731 profesores, la mayoría de los encuestados, había experimentado problemas de violencia en algún momento de su carrera, con consecuencias en el plano físico y emocional y en la enseñanza. Las mujeres también informaron niveles más altos de síntomas físicos que los hombres. También se ha observado que los profesores que han experimentado violencia escolar demostraron problemas en su rendimiento, transferencia hacia otros establecimientos o abandono de la profesión (Hill, 2010).

En el ambiente escolar, con frecuencia también se manifiestan luchas por el poder. El bullying se expresa como un acto en el que se ejercen daños físicos o mentales hacia otra persona, tratando de ganar la supremacía sobre los demás (Pugh y Chitiyo, 2012). Smith y Sharp (1994) lo llaman intimidación y entienden que se centra en un abuso sistemático de poder, que puede ser físico o verbal, diciendo cosas desagradables y hostiles hacia otra persona.

Waasdorp, Pas, O'Brennan y Bradshaw (2011) encontraron que existen factores contextuales en el riesgo de los estudiantes a ser intimidados. Farrington y Baldry (2010) concluyeron que algunos factores que influyen en este proceso son la edad, el sexo, los niveles bajos de inteligencia y autoestima y la falta de popularidad. Bender y Lösel (2011) observaron que el acoso escolar es un factor de riesgo para participar en delincuencia, violencia y otros comportamientos antisociales.

El acoso escolar afecta negativamente la experiencia educativa y el aprendizaje (Hazel, 2010). Los profesores piensan que es un problema que no se puede evitar y el 40% de los ellos señalaron haber sido intimidados en la escuela (Blake y Louw, 2010).

Las investigaciones sobre las víctimas de violencia escolar sugieren que la victimización reiterada tiene efectos negativos en el desarrollo social y emocional de los niños (Batsche y Knoff, 1994; Hoover, Oliver y Thomson, 1993; Janson y Hazler, 2004). Las víctimas muestran un nivel alto de ansiedad, depresión y baja autoestima en comparación con quienes nunca fueron víctimas (Dunn, Gilman, Willett, Slopen y Molnar, 2012; Gilmartin, 1987). Harris (1994) encontró que las víctimas de acoso escolar pueden desarrollar una actitud negativa hacia sus maestros o tener problemas para integrarse en un entorno público.

Jigău, Liiceanu y Preoteasa (2005) analizaron el fenómeno de la violencia en Rumania. Mostraron que la presencia de fenómenos de violencia en instituciones ubicadas en zonas periféricas es mayor que en las situadas en la zona central. Esto puede deberse a razones económicas, ya que en zonas periféricas viven mayormente personas con bajos niveles de ingresos. Algunos barrios periféricos presentan varios factores de riesgo, tales como alto desempleo, situación económica y socio-profesional baja, bajos ingresos familiares. En algunos casos, se añade la influencia de las “pandillas de barrio” y una alta tasa de crimen que impacta en el comportamiento de niños y jóvenes.

Otro factor que se identificó como de riesgo fue el tamaño de la escuela. Cuanto mayor el número de estudiantes en una escuela, mayor probabilidad de

violencia. La proporción de escuelas con más de 100 estudiantes que reportaron fenómenos de violencia es de aproximadamente 85%, en comparación con aquellas escuelas con un número menor de estudiantes, que reportaron una tasa de 68-70%. Esto sugiere que los administradores y los maestros de las escuelas de gran tamaño encuentran dificultades para monitorear el comportamiento de los estudiantes.

En un contexto más amplio, como en la familia, el niño es el más descuidado cuando hay problemas de violencia. La exposición de los niños a actos de violencia doméstica predispone el riesgo de desarrollar una serie de problemas: ansiedad, depresión y desviaciones conductuales (English, Marshall y Stewart, 2003; Holt, Buckley y Whelan, 2008; Nicklas, 2010). Los niños expuestos a violencia pueden desarrollar problemas de salud mental, discapacidades, deficiencias de lenguaje y otros problemas neurocognitivos de aprendizaje (Perkins y Graham-Bermann, 2012; Straus, 1995).

El tema de influencia de los medios de comunicación en el modelado de comportamientos violentos para los niños también constituye una preocupación para los investigadores. Los estudios acerca de la relación entre el consumo de los medios de comunicación y el comportamiento violento de los alumnos en la escuela confirmaron la relación, por lo cual se interpreta que los medios de comunicación tienen una función cultural que conlleva consecuencias en el largo plazo (Streng, Bliesener, Beelmann y Stemmler, 2012). La preferencia por ver películas durante la infancia y adolescencia contribuyó significativamente al aumento de la violencia en la edad adulta joven (Boxer, Huesmann,

Bushman, O'Brien y Mocerí, 2009). Cuando se expone a los niños a anuncios con contenido violento, es más probable que manifiesten agresión que cuando se los expone a anuncios sin contenido violento (Brocato, Gentile, Laczniak, Maier y Ji-Song, 2010).

Los videojuegos a los que tienen acceso los estudiantes son extremadamente violentos y con contenido explícito (Cusmano, 2012) y los estudios han demostrado que este tipo de videojuegos aumenta la agresión y reduce el comportamiento social (Ewoldsen et al., 2012). Sin embargo, otros estudios han demostrado que la exposición a videojuegos violentos no puede ser correlacionada con resultados adversos en adolescentes. La depresión, los rasgos de personalidad antisocial y la exposición a actos violentos en la familia fueron los mejores predictores de la violencia en los jóvenes (Ferguson, San Miguel, Garza y Jerabeck, 2012). Por otro lado, los programas diseñados para reducir el uso de medios de comunicación violentos y el comportamiento agresivo en la adolescencia han mostrado ser eficaces (Möller, Krahe, Busching y Krause, 2012).

La literatura no crea agresión, pero puede causar un cambio en las actitudes y el comportamiento hacia la agresión. En la escuela, los estudiantes son motivados a analizar y comprender las obras literarias, lo que puede llevarlos a internalizar los valores promovidos por los personajes, quienes se convierten en modelos. El deseo de imitar el comportamiento violento de algunos caracteres puede favorecer la aparición de conductas violentas en los estudiantes.

Esta investigación tiene como objetivo establecer en qué medida el tipo de obras literarias estudiadas en las clases de lengua y literatura rumanas pueden

favorecer la aparición de comportamientos de agresividad verbal y física a los niños de 12 años y 13 años.

Metodología

El estudio realizado fue preexperimental, de medidas repetidas.

Sujetos

Se trabajó con una muestra de 27 alumnos de 12 y 13 años de la Escuela N° 4 de Bucarest, Rumania. Se seleccionó este segmento etario porque se determinó que a estas edades los sujetos ya tienen una buena comprensión de los valores expresados en las obras literarias.

Diseño del experimento

Para lograr los objetivos de la investigación, se utilizó un diseño preexperimental de medidas repetidas, aplicando al grupo de sujetos los mismos pasos e intervenciones.

Como medida previa a la intervención, se observó el comportamiento de los estudiantes durante el receso antes del inicio de cada una de las intervenciones, anotando el número y tipo de comportamientos violentos que se producen de forma natural entre los sujetos. La observación fue hecha en el entorno natural de los sujetos; es decir, en el salón de clases. Los comportamientos fueron grabados en vídeo, usando la computadora portátil intencionadamente olvidada por el profesor en una esquina de la sala de clases y después se analizó la grabación, utilizando una cédula de observación.

Se prepararon tres condiciones experimentales de estudio de obras literarias con contenido de nivel variado de violencia: (a) con un fragmento neutral clásico, (b) con extractos de una obra con contenido violento y (c) con un fragmento literario no violento.

En la primera condición experimental, el grupo estudió un fragmento de la obra en prosa de Calistrat Hogas, “Recuerdos de un viaje”. Luego de leer el fragmento, los estudiantes desarrollaron varias tareas como identificación de figuras específicas y reconocimiento de estilo; luego debían elaborar una descripción en prosa sobre un tema determinado, utilizando frases del texto.

En la segunda condición experimental, se estudió un extracto de la novela “Alexander Lapusneanul”, de Costache Negruzzi, en donde se presenta la escena de un crimen de nobles. Luego de leer el texto completo, los alumnos debían seleccionar elementos para retratar al gobernante con el propósito de presentar argumentos para apoyar la conducta y para condenar el comportamiento violento.

La tercera condición experimental consistió en el estudio de la parábola del buen samaritano. Como actividad de profundización, los estudiantes debían seleccionar elementos del discurso narrativo y reescribir la parábola, utilizando personajes modernos.

Luego de cada intervención, se procedió a observar la conducta de los estudiantes, utilizando los mismos medios que en la observación previa a la intervención. Todas las observaciones fueron analizadas por un observador psicólogo.

Para analizar los comportamientos violentos observados en las medidas previas y posteriores a las condiciones experimentales, se utilizó una cédula de observación, en la cual se registró la frecuencia de comportamientos violentos observados durante un período de 10 minutos (período de recreo). La cédula incluye cinco indicadores, cada uno de los cuales se desagrega en varias conductas: violencia verbal, comportamien-

to agresivo simbólico, comportamiento agresivo no directo, conducta agresiva y conducta inapropiada.

Como se tuvieron tres situaciones experimentales, el análisis de los datos incluyó seis medidas de la variable violencia: (a) antes del fragmento neutral clásico, (b) después del fragmento neutral clásico, (c) antes del estudio de la obra con contenido violento, (d) después del estudio de la obra con contenido violento, (e) antes del trabajo no violento y (f) después del estudio del trabajo no violento.

Procedimientos

Para la recolección de datos se pidió permiso a la administración de la escuela para llevar a cabo experimentos con el grupo de sujetos. Después de recibidos el permiso y el consentimiento de los padres, se continuó con la aplicación del experimento.

El investigador llevó a cabo el experimento con la ayuda de un psicólogo especializado en exámenes psico-pedagógicos.

Aunque las observaciones fueron realizadas en diferentes días, cada condición experimental en un día distinto, se realizaron a la misma hora, con el fin de controlar la variable tiempo y en la misma sala de clases, con el fin de eliminar los posibles efectos causado por el cambio de contexto. Las intervenciones fueron hechas durante una hora normal de clases, por un total de 50 minutos. Para cada condición experimental, hubo dos tiempos de observación: pre-test y post-test.

Luego se analizaron los datos recogidos en la guía de registro de la observación bajo la supervisión del psicólogo, utilizando pruebas *t* y ANOVA para medidas repetidas.

Resultados

Descripción de la muestra

El grupo de sujetos estuvo compuesto por 27 estudiantes, 14 niñas y 13 niños, de la clase VI de la Escuela N° 4 de Bucarest, mayormente de entre 12 y 13 años. Los sujetos pertenecían a una clase social media.

No se encontró ninguna diferencia estadísticamente significativa ($t > .05$) en el comportamiento violento previo a las condiciones experimentales de los sujetos según el sexo. Por lo cual se estima que el género de los sujetos no influye en su comportamiento violento.

Sin embargo, existen diferencias significativas entre niños y niñas en la violencia verbal en el post-test de la condición experimental con contenido violento ($t_{(25)} = 2.27, p = .035 < .05$) y en la conducta agresiva en el post-test luego de trabajar con contenido violento ($t_{(25)} = 2.46, p = .029 < .05$). En ambos casos, la frecuencia fue mayor en los varones.

Comportamiento violento

El comportamiento violento se midió antes y después de cada condición experimental. Se observó la media más alta de comportamiento violento luego de la situación experimental de contenido violento (ver Figura 1). A su vez, esta condición post test-también registró la frecuencia global de comportamiento violento más alto.

Prueba de hipótesis

Diferencias entre pre-test y post-test. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($t_{(26)} = 57, p > .05, d = .23$) en los factores de comportamiento violento entre el pre-test y el post-test en la condición experimental de obras literarias con contenido neutral clásico. Tampoco se observaron diferen-

cias estadísticamente significativas ($t_{(26)} = 57, p > .05, d = .13$) en el comportamiento violento entre el pre-test y post-test en la condición experimental de trabajo sobre una obra literaria no violenta.

Por el contrario, se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($t_{(26)} = 4.20, p < .01, d = .848$) en los factores comportamiento violento entre el pre-test y el post-test de condición experimental de obras literarias con contenido violento. Las diferencias se dan en los siguientes factores del comportamiento violento: violencia verbal ($t_{(26)} = 3.40, p = .002 < .05, d = .48$), comportamiento agresivo no directo ($t_{(26)} = 2.56, p = .017 < .05, d = .70$) y conducta agresiva ($t_{(26)} = 2.84, p = .009 < .05, d = .79$).

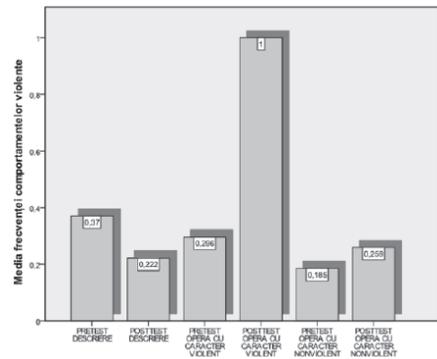


Figura 1. Representación gráfica de la frecuencia media de la conducta violenta.

Diferencias entre las condiciones experimentales. No hay diferencias significativas entre las obras literatura estudiada en relación con la conducta violenta en el pre-test ($t_{(26)} = 1.71, p > .05, \eta^2 = .06$). Sin embargo, existen diferencias estadísticamente significativas ($F_{(1,26)} = 12.793, p < .01, \eta^2 = .44$) entre las tres condiciones experimentales en términos de nivel de comportamiento violento en los post-test. Las diferencias

se dieron entre las siguientes condiciones: (a) trabajo con el contenido neutral clásico y trabajo con contenido violento ($t_{(26)} = 3.6, p < .01, d = .95$) y (b) trabajo con el contenido violenta y trabajo con contenido no violento ($t_{(26)} = 5.03, p < .01, d = .90$). Estas diferencias entre las tres condiciones experimentales en términos de las conductas violentas de los sujetos en el post-test se muestran en la Figura 2.

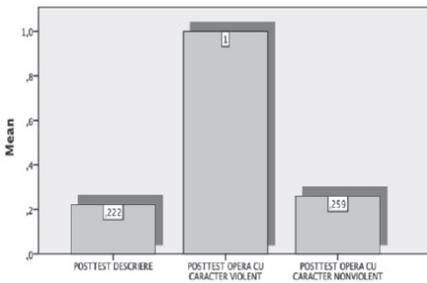


Figura 2. Representación gráfica de la frecuencia media de la conducta violenta en el post-test.

Discusión

La literatura juega un papel importante en el trabajo escolar del estudiante y es parte del currículo obligatorio. White advirtió sobre el peligro de la literatura porque el consumo de tiempo y energía en su lectura puede afectar la espiritualidad y la autodisciplina para hacer frente a las dificultades y desafíos.

Muchas de las publicaciones populares del día están plagadas de episodios sensacionales y educan a la juventud en la perversidad, y la llevan por la senda de la perdición. Niños de tierna edad son viejos ya en el conocimiento del crimen. Los incitan al mal las narraciones que leen. (White, 2008, p. 34)

La mente puede desequilibrarse o paralizarse debido al abuso de la lectu-

ra. Esta preocupación llevó a la misma autora a condenar la literatura que lleva a los lectores a entrar en el sensacionalismo, el suspenso y el sentimentalismo. La excitación emocional causada por estas historias en detrimento de la belleza y el arte alejan la mente de la literatura seria, que refleja la verdad y la belleza.

En la educación, la asignatura de lengua estudia las obras de la literatura escrita u oral, las cuales tiene una función artística. Sin embargo, es importante prestar atención a la función artística específica, como se demostró a través de modelos de arte literario ofrecidos en la experimentación de esta investigación, ya que actúa directamente sobre la susceptibilidad de los niños, afectando sus ideas, sentimientos y conocimientos para luego formar sus actitudes y comportamientos.

Estudios recientes han demostrado que la violencia afecta los resultados académicos de los estudiantes (Wong, 2012) y su capacidad para leer (Thompson y Whimper, 2010). La violencia está presente en las escuelas, incluso a través de las obras literarias que se analizan en detalle en las clases de lengua y literatura rumanas. En línea con estas ideas, los resultados de este estudio mostraron diferencias estadísticamente significativas entre el pre-test en la situación experimental de la obra con contenido violento y la prueba después de la misma con respecto a la conducta violenta de los alumnos. También se observaron diferencias entre las pruebas post-test de las tres condiciones, siendo la condición experimental con contenido violento la que mostraba un mayor aumento en la violencia que las otras condiciones experimentales.

Se puede concluir que el fragmento de la obra literaria “Alexander Lapsaneanul”, de Costache Negruzzi por su

lenguaje y contenido violento, dejó una fuerte impresión en la mente de los estudiantes. Además, el personaje principal, el príncipe Lapusneanul, es un modelo de gobernante déspota que reta a los estudiantes a actuar de una manera violenta con sus colegas hacia el final de la lección. Estos resultados parecen confirmar la teoría de Albert Bandura, quien propuso que el comportamiento se aprende por imitación. Cuando, como parte de las actividades de análisis de la obra, se pidió a los estudiantes que imaginaran qué decisión sobre los actos de desobediencia de sus terratenientes habrían tomado si hubieran vivido en ese periodo histórico, ocho de los estudiantes dijeron que iban a proceder como el príncipe Alexander Lapusneanul, utilizando un lenguaje fuerte para describir el incidente.

Los resultados de esta investigación no permiten concluir que el estudio de la literatura es plenamente responsable del comportamiento violento de los alumnos en las escuelas, pero se puede decir que la obra literaria con actos violentos provoca en los estudiantes un mayor uso de violencia verbal y un mayor comportamiento agresivo, más allá de la influencia que puedan tener la violencia en la familia y los medios de comunicación a los que están expuestos.

No hubo diferencias significativas entre las condiciones de literatura neutral clásica y la de contenido no violento, en términos del comportamiento violento entre el pre-test y el post-test. El hecho de que no hubo diferencias en la obra literaria neutral clásica quizás se deba a que describe un viaje a través de las montañas de la patria, haciendo hincapié en lo que es bello en la naturaleza. Por otro lado, la obra con contenido no violento fue un ejemplo bíblico que

proporcionó a los estudiantes un modelo de comportamiento basado en principios cristianos.

Estos resultados confirman la hipótesis general de que el comportamiento del estudiante se ve influenciado en un corto período de tiempo por el tipo de obras literarias estudiadas en las clases de lengua y literatura rumanas. Esto podría indicar que los personajes y mensajes violentos fueron diseñados para actualizar los impulsos y tendencias agresivas existentes en los individuos.

Mirando el efecto global que el tipo de literatura estudiada en las clases de lengua y literatura rumanas tiene sobre el comportamiento violento de los estudiantes en el contexto de la investigación, se resalta la importancia de que el profesor elija para sus clases obras literarias que no den lugar a comportamientos violentos en los estudiantes, sino que resalten el arte y la belleza.

Referencias

- Batsche, G. M. y Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23, 165-174.
- Bender, D. y Lösel F. (2011). Bullying at school as a predictor of delinquency, violence and other anti-social behaviour in adulthood. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2), 99-106. doi:10.1002/cbm.799
- Blake, P. y Louw, J. (2010). Exploring high school learners' perceptions of bullying. *Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 22(2), 111-118. doi:10.2989/17280583.2010.536657
- Bogacki, D. F., Armstrong, D. J. y Weiss, K. T. (2005). Reducing school violence: The Corporal Punishment Scale and its relationship to authoritarianism and pupil-control ideology. *The Journal of Psychiatry and Law*, 33(3), 367-386. doi:10.1177/009318530503300304
- Boxer, P., Huesmann, L. R., Bushman, B. J., O'Brien, M. y Mocerri, D. (2009). The role of violent media preference in cumulative developmental risk for violence and general aggression. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(3), 417-428. doi:10.1007/s10964-008-9335-2

- Brocato, E. D., Gentile, D. A., Lacznia, R. N., Maier, J. A. y Ji-Song, M. (2010). Television commercial violence: Potential effects on children. *Journal of Advertising*, 39(4), 95-107. doi:10.2307/27580662
- Cusmano, G. (2012). *An investigation of the relationship between violent video games and self-reported aggression* (Tesis doctoral). De la base de datos ProQuest Dissertations and Theses. (UMI N° 3467101)
- Dowdell, E. B. (2012). Urban seventh grade students: A report of health risk behaviors and exposure to violence. *The Journal of School Nursing*, 28(2), 130-137. doi:10.1177/1059840511425678
- Dunn, E. C., Gilman, S. E., Willett, J. B., Slopen, N. B. y Molnar, B. E. (2012). The impact of exposure to interpersonal violence on gender differences in adolescent-onset major depression: Results from the National Comorbidity Survey Replication (NCS-R). *Depression and Anxiety*, 29(5), 392-399. doi:10.1002/da.21916
- English, D. J., Marshall, D. B. y Stewart, A. J. (2003). Effects of family violence on child behavior and health during early childhood. *Journal of Family Violence*, 18(1), 43-57. doi:10.1023/A:1021453431252
- Ewoldsen, D. R., Eno, C. A., Okdie, B. M., Velez, J. A., Guadagno, R. E. y DeCoster, J. (2011). Effect of playing violent video games cooperatively or competitively on subsequent cooperative behavior. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(5), 277-280. doi:10.1089/cyber.2011.0308
- Farrington, D. P. y Baldry, A. C. (2010). Individual risk factors for school bullying. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 2(1), 4-16. doi:10.5042/jacpr.2010.0001
- Ferguson, C. J., San Miguel, C., Garza, A. y Jerabeck, J. M. (2012). A longitudinal test of video game violence influences on dating and aggression: A 3-year longitudinal study of adolescents. *Journal of Psychiatric Research*, 46(2), 141-146. doi:10.1016/j.jpsychires.2011.10.014
- Flannery, D. J., Wester, K. L. y Singer, M. I. (2004). Impact to exposure to violence in school on child and adolescent mental health and behavior. *Journal of Community Psychology*, 32(5), 559-573. doi:10.1002/jcop.20019
- Gaughan, E. D., Cerio, J. D. y Myers, R. A. (2001). *Lethal violence in schools: A national survey*. Alfred, NY: Alfred University.
- Gilmartin, B. G. (1987). Peer group antecedents of severe love-shyness in males. *Journal of Personality*, 55(3), 467-489. doi:10.1111/j.1467-6494.tb00447.x
- Harris, L. (1994). *Violence in America's public schools*. New York: Metropolitan Life Insurance.
- Hazel, C. (2010). Interactions between bullying and high-stakes testing at the elementary school level. *Journal of School Violence*, 9(4), 339-356. doi:10.1080/15388220.2010.507142
- Hazler, R. J. (1998). Promoting personal investment in systemic approaches to school violence. *Education*, 119(2), 222-231.
- Hill, T. E. (2010). *The impact of school violence on teacher performance and attitudes* (Tesis doctoral). De la base de datos ProQuest Dissertations and Theses. (UMI N° 3408717)
- Holt, S., Buckley, H. y Whelan, S. (2008). The impact of exposure to domestic violence on children and young people: A review of the literature. *Child Abuse and Neglect*, 32(8), 797-810. doi:10.1016/j.chiabu.2008.02.004
- Hoover, J. H., Oliver, R. L. y Thomson, K. A. (1993). Perceived victimization by school bullies: New research and future direction. *Journal of Humanistic Education and Development*, 32(2), 76-84. doi:10.1002/j.2164-4683.1993.tb00133.x
- Janson, G. R. y Hazler, R. (2004). Trauma reactions of bystanders and victims to repetitive abuse experiences. *Violence and Victims*, 19(2), 239-255. doi:10.1891/vivi.19.2.239.64102
- Jigău, M., Liiceanu, A. y Preoteasa, L. (Coords.). (2005). *Violența în școală*. București: Institutul de Științe ale Educației.
- Möller, I., Krahé, B., Busching, R. y Krause, C. (2012). Efficacy of an intervention to reduce the use of media violence and aggression: An experimental evaluation with adolescents in Germany. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(2), 105-120. doi:10.1007/s10964-011-9654-6
- Nicklas, E. (2010). *Family violence in a community sample: Incidence and effects on child development*. (Tesis doctoral). De la base de datos ProQuest Dissertations and Theses. (UMI N° 3400593)
- Perkins, S. y Graham-Bermann, S. (2012). Violence exposure and the development of school-related functioning: Mental health, neurocognition, and learning. *Aggression and Violent Behavior*, 17(1), 89-98. doi:10.1016/j.avb.2011.10.001
- Pugh, R. y Chitiyo, M. (2012). The problem of bullying in schools and the promise of positive behaviour supports. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(2), 47-53. doi:10.1111/j.1471-3802.2011.01204.x
- Smith, P. K. y Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.

INFLUENCIA DE LA LITERATURA SOBRE EL COMPORTAMIENTO

- Straus, M. A. (1995). Corporal punishment of children and adult depression and suicidal ideation. En J. McCord (Ed.), *Coercion and punishment in long term perspectives* (pp. 59-77). New York: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511527906.004
- Streng, F., Bliesener, T., Beelmann, A. y Stemmler, M. (2012). Media consumption and violence in schools. En T. Bliesener, A. Beelmann y M. Stemmler (Eds.), *Antisocial behavior and crime: Contributions of developmental and evaluation research to prevention and intervention* (pp. 123-134). Cambridge, MA: Hogrefe.
- Thompson, R. y Whimper, L. A. (2010). Exposure to family violence and reading level of early adolescents. *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma*, 19(7), 721-733. doi:10.1080/10926771003781347
- Waasdorp, T. E., Pas, E. T., O'Brennan, L. M. y Bradshaw, C. P. (2011). A multilevel perspective on the climate of bullying: Discrepancies among students, school staff, and parents. *Journal of School Violence*, 10(2), 115-132. doi:10.1080/15388220.2010.539164
- Ward, C. L., Martin, E., Theron, C. y Distiller, G. B. (2007). Factors affecting resilience in children exposed to violence. *South African Journal of Psychology*, 37(1), 165-187. doi:10.1177/008124630703700112
- White, E. (2008). *Educație*. București: Viață și Sănătate.
- Wilson, C. M., Douglas, K. S. y Lyon, D. R. (2011). Violence against teacher: Prevalence and consequences. *Journal of Interpersonal Violence*, 26(12), 2353-2371. doi:10.1177/0886260510383027
- Wong, P. (2012). *Corporal punishment of students by teachers in elementary and middle schools in Taiwan: The relationship with school level, gender, school location, academic performance, and emotional reactions* (Tesis doctoral). De la base de datos ProQuest Dissertations and Theses. (UMI N° 34666135)

Recibido: 14 de octubre de 2013

Revisado: 8 de noviembre de 2013

Aceptado: 18 de noviembre de 2013

LA MISIÓN SOCIAL COMO COMPETENCIA ESENCIAL DE LOS PROFESIONALES: REFLEXIONES EN TORNO DE LA EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD DE MONTEMORELOS

Dina Rocío Carpintero Castillo

Raquel Martínez Ríos

Universidad de Montemorelos, México

Resumen

Se plantea la dinámica de atención a la responsabilidad social, mediante su inserción en el plan de estudios, como una práctica exitosa en la formación integral del estudiante. El servicio comunitario es un escenario favorable en el desarrollo de competencias profesionales. Mediante diferentes enfoques se ha hecho su valoración. El presente artículo incluye una descripción general del modelo educativo institucional de la Universidad de Montemorelos (UM), la inserción del servicio comunitario en el plan de estudios, la implementación y la aplicación de instrumentos de valoración para pulsar su impacto. El objetivo es generar una reflexión sobre la trascendencia de la inserción del servicio comunitario en el plan de estudios. Se administraron dos instrumentos a los estudiantes de las generaciones 2012-2013, 2013-2014 y/o 2014-2015 y, mediante el análisis de sus resultados, se identificaron fortalezas y debilidades que, junto con otras estrategias de evaluación, ayudan a la toma de decisiones para el mejoramiento de la implementación curricular.

Palabras clave: Currículo, competencias, plan de estudios, servicio comunitario

Introducción

El éxito en el desempeño profesional no es un factor aislado e independiente de la vida de un individuo. Está íntimamente ligado a la capacidad de la perso-

na de servir en forma desinteresada a los más necesitados.

Ante los cambios del contexto mundial y nacional, toma relevancia considerar, como uno de los criterios rectores en la educación, el reforzamiento de la responsabilidad social (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES, 2012).

Vincular la educación con el entorno conduce a las instituciones de educación superior (IES) a replantear acciones pertinentes y brindar alternativas de

Dina Rocío Carpintero Castillo, Dirección de Docencia, Universidad de Montemorelos; Raquel Martínez Ríos, Dirección de Desarrollo Curricular, Universidad de Montemorelos.

La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada a Dina Rocío Carpintero Castillo, Av. Libertad 1300 Pte., Apdo. 16, Montemorelos, Nuevo León, México, 67530. Correo electrónico: chio@um.edu.mx

solución a los problemas complejos que enfrenta el desarrollo del país, con una atención prioritaria en las necesidades de desarrollo local (ANUIES, 2012).

En el mejor de los casos, conduce a la inserción de buenas prácticas educativas que promueven la transferencia del conocimiento a la vida real. Induce a implementar experiencias de aprendizaje para el desarrollo de competencias y el aseguramiento de la calidad (Muriillo Gómez y Trujillo Henao, 2010). Se trata no solo de desarrollar competencias sólidas para el mundo de hoy y del futuro, sino de asumir simultáneamente un compromiso con la formación de ciudadanos con principios éticos y elevada calidad moral (ANUIES, 2012).

Un enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias permite mirar la educación superior a partir de los pilares de la educación del siglo XXI: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser (Dellors, 1998), como determinantes para la generación de una sociedad desarrollada integralmente.

En su declaración de misión, la Universidad de Morelia (UM) expresa su razón de ser: educa integralmente, proveyendo oportunidades para la investigación, la innovación y el servicio abnegado con cosmovisión cristiana y visión mundial. Enfatiza su compromiso en el lema “Visión para emprender y pasión para servir”. Para dar respuesta a este compromiso, ha establecido en su modelo educativo un equilibrio en la formación integral del estudiante en los aspectos espiritual, intelectual, físico y social especificados en su estructura curricular.

El desarrollo del servicio es el escenario de vinculación más estrecho y relevante de la UM con la comunidad.

Esta contribución dará a conocer la implementación y los resultados de la inserción del servicio comunitario en todos los planes de estudios de pregrado que la UM oferta.

El modelo educativo

El modelo educativo de la UM transita por las experiencias de aprendizaje requeridas en los currículos formal y no formal y enfoca la formación profesional y personal de sus estudiantes mediante el desarrollo de competencias profesionales, de manera integral, expresadas en el perfil de egreso de cada carrera. Se entiende por competencias al conjunto de habilidades para transferir el conocimiento con una actitud que va más allá de la sola resolución de problemas, a la consecución de objetivos en el cumplimiento de una misión (Universidad de Morelia, 2013).

El modelo UM está conformado por cuatro ejes curriculares: (a) formación general, (b) formación disciplinar, (c) experiencias integradoras y (d) ejes transversales (ver Figura 1). A continuación se explica cada uno de ellos.

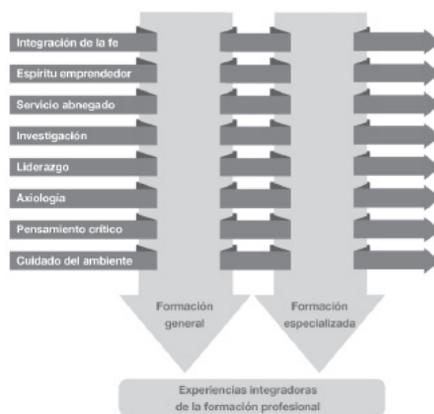


Figura 1. Estructura curricular del modelo UM.

Eje de formación general. Desde el marco filosófico, la Universidad de Morelia sustenta una labor educativa que promueve la calidad para la formación profesional y del carácter.

El eje de formación general ofrece al estudiante la oportunidad de adquirir el

sello institucional en la formación de las competencias profesionales. Está conformado por las áreas de cosmovisión para el servicio profesional y aprecio por la cultura y el arte.

En la Tabla 1 se especifica el peso crediticio del eje de formación general.

Tabla 1

Peso crediticio del eje de formación general por asignatura y área

Área	Asignatura del eje de formación general	Técnico superior universitario de 5 semestres	Licenciaturas de 8 semestres	Licenciaturas de 9 semestres	Licenciaturas de 10 semestres
Cosmovisión para el servicio profesional	Estudio de la Biblia	20 créditos	32 créditos	36 créditos	40 créditos
	Estilo de vida saludable	4 créditos	4 créditos	4 créditos	4 créditos
	Relaciones familiares	4 créditos	4 créditos	4 créditos	4 créditos
	Aptitud física	5 créditos	6 créditos	6 créditos	6 créditos
	Introducción a la investigación	4 créditos	4 créditos	4 créditos	4 créditos
Apreciación por la cultura y el arte	Asistencia/ desempeño	5 créditos	6 créditos	6 créditos	6 créditos
TOTAL		42 créditos	56 créditos	60 créditos	64 créditos

Eje de formación disciplinar. Este eje provee al estudiante el desarrollo de competencias en el área disciplinar, permitiendo la flexibilidad laboral que será indispensable en sus años futuros; incluye prácticas profesionales, que son experiencias en las que el estudiante estará en un medio laboral real, donde podrá participar como aprendiz, desempeñando complejas situaciones de la vida profesional, con realimentación del mundo laboral y de los docentes.

Las actividades en entornos reales pueden ayudar a incrementar la inserción en el mercado laboral y mejorar la adquisición de habilidades y competencias. Las asociaciones entre los centros educativos y las empresas son cruciales (UNESCO, 2014). Según Baz, Martínez, García, Cañedo y Meza (2014), la vincu-

lación entre empresas e IES genera más y mejores competencias en los jóvenes universitarios. Además, las prácticas profesionales constituyen el contexto ideal para fortalecer competencias “suaves”.

Eje de experiencias integradoras de formación profesional. El eje de experiencias integradoras de formación profesional conjuga la formación general con la disciplinar, brinda oportunidades a los estudiantes para el desarrollo de habilidades vocacionales prácticas y converge en un trabajo de aporte significativo que continúa en el servicio social fundamentado en el proceso de investigación científica. Genera escenarios que permiten la integración de todas las competencias. El eje de experiencias integradoras considera

los siguientes elementos: (a) educación para el servicio, (b) portafolio de aprendizaje y (c) trabajo de investigación.

La educación para el servicio proporciona equilibrio a la vida integral del estudiante, lo capacita en el desarrollo de competencias orientadas hacia la planeación y gestión de proyectos de servicio comunitario, a la par que le provee de herramientas para implementar proyectos al servicio de los más necesitados, con una sistemática reflexión sobre las experiencias y el fortalecimiento de la misión de su vida.

Se compone de dos elementos secuenciales, que son la educación para el servicio por medio del trabajo manual y la generación de proyectos de impacto a la comunidad a través del servicio comunitario (Universidad de Morelia, 2013).

En el portafolio de aprendizaje el estudiante documenta sus experiencias de

adquisición de competencias, reflexiona respecto de ellas e identifica el aporte de los currículos formal y no formal en sus logros. Este documento se prepara con la conducción de un tutor y se presenta en tres momentos durante la carrera ante un comité evaluador (Universidad de Morelia, 2013).

Por medio de la investigación el estudiante es capaz de familiarizarse con información académica relevante y actualizada para transferir las innovaciones a su formación profesional y para hacer aportes significativos en el campo de su disciplina. El trabajo de investigación sintetiza y aplica todas las competencias en un marco altruista de servicio. Es la experiencia cumbre, donde el estudiante demuestra en forma pública sus competencias profesionales y su compromiso con el servicio (Universidad de Morelia, 2013).

Tabla 2

Peso crediticio del eje de experiencias integradoras

Asignatura del eje de experiencias integradoras	Técnico superior universitario de 5 semestres	Licenciaturas de 8 semestres	Licenciaturas de 9 semestres	Licenciaturas de 10 semestres
Portafolio de aprendizaje	2	3	3	3
Educación para el servicio: trabajo y servicio	15	18	18	18
Trabajo de investigación	0	6	6	6
Servicio Social	0	0	0	0
TOTAL	17	27	27	27

Ejes transversales. Los ejes transversales corren como hilos conductores a lo largo del plan de estudios. El modelo educativo de la UM incluye los siguientes:

1. *Integración de la fe.* Es la mirada al conocimiento desde la perspectiva de la fe, en el aprendizaje, la investigación y la aplicación del conocimiento.

2. *Espiritu emprendedor.* Es el desa-

rollo de las prácticas profesionales, el autofinanciamiento estudiantil, la atención a las necesidades de la comunidad desde la profesión y la iniciativa en la formación integral personal del estudiante.

3. *Servicio abnegado.* Es la actitud bondadosa y generosa de ofrecer los conocimientos, el tiempo y los recursos para atender a los más necesitados.

4. *Investigación.* Es la iniciativa constante de conocer en profundidad las necesidades de la comunidad y explorar alternativas creativas para su solución.

5. *Liderazgo.* Es la posición desde la cual se desempeña como modelo en conducta y se conduce en proyectos en las diversas áreas de la formación.

6. *Axiología.* Es la asunción de los valores que sustenta la UM y la adhesión a los criterios de belleza que se desprenden de las Sagradas Escrituras.

7. *Pensamiento crítico.* Es la capacidad de evaluar el conocimiento, las implicaciones de un pensamiento o acción y tomar decisiones sabias.

8. *Cuidado del ambiente.* Es la capacidad de respetar el ambiente y tomar acciones para utilizar sabiamente los recursos naturales.

En la Tabla 3 se describe el plan de estudios por los ejes curriculares y el peso crediticio que lo contienen.

Tabla 3

Peso crediticio del plan de estudios por ejes curriculares

Eje curricular	Técnico superior universitario de 5 semestres	Licenciaturas de 8 semestres	Licenciaturas de 9 semestres	Licenciaturas de 10 semestres
Formación general	42 (22.10%)	56 (17.50%)	60 (16.67%)	64 (16.00%)
Formación especializada	131 (68.95%)	237 (74.06%)	273 (75.83%)	309 (77.25%)
Experiencias integradoras de la formación profesional	17 (8.95%)	27 (8.44%)	27 (7.50%)	27 (6.75%)
TOTAL	190 (100%)	320 (100%)	360 (100%)	400 (100%)

El perfil de egreso está integrado por las competencias genéricas que son comunes a todas las carreras, así como por las competencias disciplinares.

Las competencias genéricas se atienden, primordialmente, mediante el eje de formación general y los ejes transversales por medio de las asignaturas de formación axiológica, superación personal, cuidado de la salud e investigación, entre otras, que promueven y fortalecen la cosmovisión del estudiante, orientándolo al desarrollo de un sentido de compasión por los más desprotegidos para darles una atención significativa; además, incluye asignaturas que fomentan el desarrollo del gusto por manifestaciones culturales y artísticas apropiadas. Estudios recientes declaran que siete de cada diez empresas consideran de mayor

importancia el desarrollo de competencias “suaves” entre los jóvenes egresados de las IES.

Las competencias disciplinares por medio del eje de formación disciplinar sientan las bases de la disciplina propiamente dicha que lleva al estudiante, en algún momento, a la atención específica de esas áreas en la comunidad (Universidad de Montemorelos, 2013). Estas competencias responden al eje de formación disciplinar.

Servicio comunitario ¿cómo se aborda?

El servicio es uno de los elementos distintivos de la misión institucional. Se aborda y refuerza en estos cuatro momentos específicos de la vida estudiantil: (a) preparación para el servicio,

que incluye capacitación en talleres vocacionales, (b) experiencias de servicio directamente vinculadas a las comunidades, (c) proyecto de investigación como aporte y (d) servicio social.

Para los propósitos de este documento, se describe la manera como se abordan los dos primeros momentos: la preparación para el servicio y el servicio comunitario.

Los alumnos de primero y segundo semestres asisten a talleres específicos de adquisición de competencias mediante las asignaturas de educación para el servicio: agricultura y ecología, que incluyen trabajo en la tierra, generación de huertos familiares y cuidado del medio; el segundo curso se enfoca en actividades que se desarrollarán en el contexto del mantenimiento de un hogar; esto es, elementos de cocina saludable y principios básicos de plomería y electricidad.

Durante el tercero y cuarto semestres, los estudiantes eligen un taller específico, donde pueden profundizar más en las habilidades requeridas, adquirir mayor versatilidad y, tener la posibilidad, en un determinado momento, de tener un ingreso financiero adicional. Entre las opciones de los talleres que actualmente se ofrecen se hallan las siguientes: mecánica, refrigeración, herrería, fisioterapia, costura, belleza, manualidades. Se realiza una revisión constante con miras a generar nuevos talleres.

En el quinto y sexto semestres, los estudiantes se incorporan en las actividades de desarrollo comunitario con más herramientas prácticas de apoyo.

La cultura de la colaboración es el ingrediente esencial si se quiere generar un cambio transformador. En estas experiencias se requiere, además, la adopción de prácticas innovadoras que pueden resultar en ganancia para la educación en

general, dado que responden a demandas sociales (Wilson O'Brien, 2013).

En estos espacios de aprendizaje, colocados intencionalmente en el horario de clases, los estudiantes tienen la oportunidad de conocer y aplicar los fundamentos y principios del servicio, sus implicaciones en el ser humano y la repercusión en la dinámica social. En las prácticas de campo, conocen y aplican los elementos para generar un diagnóstico apropiado, los procesos de planeación, gestión, ejecución y evaluación de proyectos. Se privilegia la presentación de propuestas que apuntan a resolver problemas reales de la comunidad. Estas acciones se llevan a cabo bajo la supervisión y guía de docentes capacitados y comprometidos que conducen a los estudiantes a la acción y reflexión sistemática sobre los logros y desafíos que encuentran en la actividad. Para financiar los proyectos propuestos, la institución destina un presupuesto significativo para cubrir la parte básica de operatividad y se han establecido convenios de colaboración con instituciones públicas y privadas. Además, se ha creado un departamento de servicios comunitarios que coordina, supervisa, apoya y lleva un registro puntual de las actividades y sus resultados. De esta manera, se promueven en las comunidades actividades diversas y espacios de capacitación para los habitantes, dándoles más herramientas para generar sus propios ingresos, así como para el mejoramiento de su calidad de vida.

Es en estos escenarios de aprendizaje donde detectan necesidades en sectores de la población de alto riesgo (de salud, académicas, psicológicas, sociales), que los estudiantes planifican, ejecutan y evalúan los resultados.

Finalmente, se busca vincular las horas de servicio social en este proceso con el propósito de hacer más significativa su

intervención comunitaria y capitalizar las oportunidades para investigar e innovar.

Informes de servicio comunitario de las facultades y escuelas

En el curso 2014-2015 se desarrollaron, en forma más intencionada y organizada, 14 proyectos con características de logro a corto, mediano o largo plazo; fueron 196 estudiantes y 16 docentes los que participaron de manera directa, pertenecientes a las siete facultades involucradas. Según el informe, 3,651 personas fueron beneficiadas con las variadas iniciativas de “Quiero vivir sano”, “Construyendo comunidades”, “Amigos de la tierra”, “Manos y mentes que ayudan, enseñan y siembran esperanza”, “Un libro, tu mejor amigo y adoptando una familia” y “Restaurando relaciones entre padres e hijos por medio del arte lúdico”, entre otros (ver Tabla 4).

Elementos para evaluar

El plan de estudios es la expresión de la UM de cómo alcanzar la misión institucional en la formación de las nuevas generaciones. Su evaluación permite valorar la implementación del modelo educativo desde la perspectiva de estudiantes, graduandos, docentes y comunidad y analizar las circunstancias que favorecen el éxito y las dificultades que se presentan. Además, permite valorar el logro del perfil de egreso. La evaluación es un elemento esencial para la toma de decisiones y la mejora continua de la calidad educativa institucional.

Con la intención de valorar el impacto de los elementos esenciales del plan de estudios, se consideran los siguientes instrumentos: (a) autoevaluación anual de las carreras, (b) la percepción que los estudiantes tienen respecto de la implementación del plan de estudios, (c) eva-

luación anual de aspectos generales y (d) opinión de graduandos.

Logros y desafíos

De acuerdo con las evaluaciones registradas a partir de los cursos escolares 2012-2013, 2013-2014 y 2014-2015, relacionadas con el servicio comunitario, se muestran los siguientes resultados:

La autoevaluación de las carreras identificó como muy bueno (2.74) el aporte de las experiencias de servicio y, en el curso escolar 2013-2014, la puntuación se mantiene (2.69) en una escala de 1-3, donde 1 es aceptable, 2 es muy bueno y 3 equivale a excelente.

En la opinión estudiantil de la satisfacción del servicio comunitario, los estudiantes consideran que la experiencia del servicio comunitario los motiva a servir y compartir. Se sienten motivados por los docentes a participar en los proyectos misioneros. Se sienten satisfechos con el trabajo realizado en la comunidad y están dispuestos a vincularse con otros proyectos de servicio. Sin embargo, consideran que deben existir objetivos y metas concretas para las actividades a realizar, así como más espacios de reflexión que realimenten su experiencia de servicio comunitario.

En la opinión de los graduandos, las competencias más altamente desarrolladas son las siguientes: valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad, compromiso de lealtad a la iglesia, responsabilidad social y compromiso ciudadano. Además, destacan que servicio, investigación, trabajo de equipo, liderazgo, resolución de problemas, comunicación oral y escrita, pensamiento crítico y analítico y vivir de acuerdo con las enseñanzas de la Biblia son las competencias y habilidades más desarrolladas durante su carrera.

LA MISIÓN SOCIAL COMO COMPETENCIA ESENCIAL

Tabla 4

Proyectos de servicio comunitario

Nombre del proyecto y cantidad	Descripción	Participan	Facultad	Fecha de desarrollo	Personas beneficiadas
Construyendo comunidades (3)	Construcción de un centro comunitario de atención integral y proyecto de vida en la escuela secundaria y, emprendimiento para mujeres en General Terán.	17 alumnos 3 docentes	FCA	Octubre 2014 a mayo de 2019	320 estudiantes 2500 habitantes
Quiero vivir sano (1)	Remodelación del parque infantil, y construcción de una cancha de softball, desarrollo humano mediante pláticas, talleres, cursos en oficio, brigadas de salud e implementación del programa "Quiero vivir sano".	15 alumnos 4 docentes	FIT	Septiembre de 2014 a mayo de 2018	250
Amigos de la tierra.(1)	Concientización y desarrollo de una cultura por el cuidado del medio ambiente.	17 alumnos 1 docente	TEO	Agosto 2014-mayo de 2018	755
Manos y mentes que ayudan, enseñan y siembran esperanza (5)	Manos y mentes que ayudan, significa las manos de los estudiantes están preparadas para ayudar a la personas en Gil de Leyva, en la mejora de su estilo de vida.	35 alumnos 3 docentes	FACED	Agosto de 2014 a mayo 2015	871
Un libro, tu mejor amigo y adoptando una familia (1)	Desarrollo de habilidades lectoras en escuela primaria Adolfo López Mateos.	8 alumnos 2 docentes	ESMUS	27 de agosto a mayo de 2015	50 niños
Anita y Raúl Caballero, comunidades saludables (1)	Proyecto de largo plazo que promueven la salud personal, social y ambiental de las colonias Anita y Raúl Caballero.	97 alumnos	FACSA	Agosto de 2014 a noviembre de 2019	1353 por año
Restaurando relaciones entre padres e hijos, por medio del arte lúdico (2)	Desarrollar entre las familias de la colonia Morelos I, una cultura cuya identidad refleje un estilo de vida saludable en lo físico, mental, social y moral; donde las familias se sientan seguras, motivadas y comprometidas a cultivar el bienestar familiar y de la comunidad en un ambiente de donde los principios y valores morales sean el fundamento.	7 alumnos 3 docentes	ARTCOM	2014-2016	154
Total 14		196 alumnos 16 docentes	7		3.651

Nota:

FCA: Facultad de Ciencias Administrativas, FIT: Facultad de Ingeniería y Tecnología, TEO: Teología, FACED: Facultad de Educación, ESMUS: Escuela de Música, FACSA: Facultad de Ciencias de la Salud, ARTCOM: Escuela de Arte y Comunicación.

Se deben resaltar, entre otros, los siguientes logros: la gestión con las autoridades para realizar un cambio favorable en la sociedad, la participación y empoderamiento de la comunidad en el proyecto, el tener un plan de trabajo concreto con plazos definidos de cumplimiento, el compromiso de los estudiantes con los proyectos comunitarios, el equipo multidisciplinar y de trabajo colaborativo que se genera en la realización de las actividades y la percepción positiva que la comunidad tiene de la institución. Sin embargo, cabe mencionar que también existen grandes desafíos. Entre ellos, deben mencionarse los siguientes: (a) la revisión sistemática de los programas del servicio comunitario establecidos en función de las evaluaciones y reflexiones de los estudiantes y el estado de la comunidad que se atiende, (b) la concientización a los docentes y estudiantes de que el servicio comunitario es una plataforma para generar proyectos de investigación, (c) la gestión de recursos financieros para una atención más integral, (d) el estudio de diferentes aproximaciones de apoyo a una comunidad, mediante la estructura de planeaciones concretas con metas reales y medibles que motiven a estudiantes y docentes a participar en los proyectos con un mayor compromiso, (e) el fomento del involucramiento de los docentes en la realización de los proyectos de servicio y (f) la realización de estudios formales y sistemáticos que midan el impacto del servicio comunitario en la transformación de la comunidad.

Reflexión final

El modelo educativo enfatiza fuertemente el aporte y el liderazgo fundamentados en una cosmovisión cristiana

y orientados al servicio abnegado. En el plan de estudios están incluidas todas las experiencias para lograr el perfil de egreso. Al colocar este requerimiento dentro del currículo formal, se busca garantizar que los estudiantes vivan esta experiencia de compasión y apoyo a la comunidad con sentido altruista y, que al insertarse en el mundo laboral, estén capacitados para generar cambios significativos con una visión para emprender y una pasión para servir.

Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2012). *Inclusión con responsabilidad social: una nueva generación de políticas de educación superior*. Recuperado de <http://crcs.amui.es/wp-content/uploads/2012/09/Inclusion-con-responsabilidad-social-ANUIES.pdf>
- Baz, V., Martínez, J., García, E., Cañedo, A. y Meza, M. (2014). *Encuesta de Competencias Profesionales 2014: ¿Qué buscan - y no encuentran - las empresas en los profesionistas jóvenes?* México: CIDAC.
- Delors, J. (1998). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional para el Siglo XXI*. Madrid: Ediciones UNESCO.
- Murillo Gómez, B. y Trujillo Henao, S. E. (2010). Percepción del desempeño por competencias de los estudiantes de internado de la Universidad Tecnológica de Pereira. *Revista Médica de Risaralda*, 16(2), 31-42.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). *BRICS: Building education for the future: Priorities for national Development and international cooperation*. París: UNESCO.
- Universidad de Montemorelos. (2013). *Compromiso Educativo 2011-2016*. Recuperado de <http://www.um.edu.mx/academicos/asuntos-academicos/>
- Wilson O'Brien, A. (2013). *Twenty-first century social studies for a twenty-first century student*. Recuperado de <http://gtncpd46.ncdpi.wikispaces.net/file/view/A.+OBrien+Capstone.pdf>

Recibido: 14 de julio de 2013

Revisado: 24 de agosto de 2013

Aceptado: 21 de septiembre de 2013