



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA
PSICOLOGÍA**

**“AUTOEVALUACIÓN DE HABILIDADES COGNITIVAS Y SOCIALES
DESARROLLADAS EN ALUMNOS DE PSICOLOGÍA
DE LA FES ZARAGOZA”**



**T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A
MARTÍNEZ ZÁRATE CLAUDIA IRAIS**

COMITÉ DE TITULACIÓN

TUTOR: LIC. EDUARDO ARTURO CONTRERAS RAMÍREZ

**COMITÉ: DRA. MARÍA DEL SOCORRO CONTRERAS RAMÍREZ
LIC. SARA GUADALUPE UNDA ROJAS
MTRA. ELDA FRINE COSSIO GUTIÉRREZ
DRA. MIRNA GARCÍA MENDEZ**



MÉXICO D.F.

NOVIEMBRE, 2009



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

RESUMEN.....	1
--------------	---

INTRODUCCIÓN.....	2
-------------------	---

CAPITULO I. FORMACIÓN PROFESIONAL DEL PSICÓLOGO

1.1 Formación profesional.....	6
1.2 Perfil profesional del psicólogo.....	13
1.3 Formación profesional del psicólogo en la FES- Zaragoza.....	20
1.4 Descripción del plan de estudios de la FES-Zaragoza.....	22
1.4.1 Metas curriculares.....	22
1.4.2 Objetivos curriculares.....	23
a) Estudiantiles	
1.5 Objetivo del sistema instruccional.....	23
1.5.1 Habilidades que pretende desarrollar.....	24
a) Clase teórica	
b) Sesión bibliográfica	
c) Seminario	
d) Prácticas de laboratorio	
e) Prácticas de servicio comunitario	
1.6 Mapa curricular.....	26

CAPITULO II. DESARROLLO DE HABILIDADES EN LA FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO

2.1 ¿Qué es una habilidad?.....	31
2.2 Tipos de habilidades.....	32
2.2.1 Habilidades metodológico-conceptuales.....	32
2.2.2 Habilidades cognitivas o del pensamiento.....	33
2.2.2.1 Definición de algunas habilidades cognitivas.....	35
2.2.3 Habilidades sociales.....	37
2.2.3.1 Tipos de habilidades sociales.....	39
a) Habilidades sociales básicas	
b) Habilidades sociales complejas	
2.2.3.2 Definición de algunas habilidades sociales.....	40
2.2.4 Otras clasificaciones de habilidades.....	43
a) Habilidad técnica	
b) Habilidad humana	
c) Habilidad conceptual	
2.3 ¿Qué habilidades requiere el psicólogo?.....	44
2.4 Habilidades cognitivas involucradas en las funciones del psicólogo.....	47
2.5 Habilidades Sociales involucradas en las funciones psicólogo.....	48
2.6 ¿Se pueden aprender las habilidades cognitivas?.....	49



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

CAPITULO III. INTELIGENCIA, DESARROLLO, COGNICIÓN Y APRENDIZAJE

3.1 Definición de inteligencia.....	53
3.2 Evolución del concepto de inteligencia	55
3.3 Teoría del desarrollo intelectual de Jean Piaget.....	61
3.3.1 Conceptos básicos de la teoría de Piaget	63
3.4 La psicología cognitiva y su influencia en el aprendizaje.....	65
3.4.1 Cognoscitivismo.....	67
3.4.2 Constructivismo.....	68
3.5 Diseño instruccional desde la perspectiva constructivista.....	71
3.6 Desarrollo de habilidades cognitivas: Antecedentes.....	74
3.7 Desarrollo de habilidades cognitivas a través de la formación profesional.....	77

CAPITULO IV. MÉTODO

4.1 Objetivos	84
a) Objetivo general	
b) Objetivos particulares	
4.2 Hipótesis.....	84
4.3 Variables.....	85
4.3.1 Variable independiente.....	85
a) Definición conceptual	
b) Definición operacional	
4.3.2 Variable dependiente.....	85
a) Definición conceptual	
b) Definición operacional	
4.4 Diseño.....	86
4.5 Participantes.....	87
4.6 Instrumento.....	87
4.7 Procedimiento.....	88
4.8 Resultados.....	90
4.8.1 Análisis sociodemográfico.....	90
4.8.2 Escala de “Evaluación de la formación profesional”	94

CAPITULO V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

5.1 Discusión.....	126
5.2 Conclusiones.....	136

REFERENCIAS.....	141
-------------------------	------------

ANEXO.....	147
-------------------	------------

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo conocer mediante la autoevaluación de los alumnos de Psicología de la FES-Zaragoza, el nivel en el que consideran haber desarrollado ciertas habilidades. La muestra estuvo conformada por 1006 alumnos; hombres (n=244) y mujeres (n=762) inscritos en el cuarto (n= 263), sexto (n= 261) y octavo (n= 311) semestre del ciclo escolar 2008-2009, así como los egresados (n= 171) de la generación 2004-2008, la mayoría con un rango de edad de entre 19 y 24 años. Se empleo el instrumento "*Evaluación de la formación profesional*" y la investigación fue realizada a través de un diseño ex post facto. Los alumnos reportan haber desarrollado la mayoría de las habilidades en un *nivel medio*, los hombres manifiestan haber desarrollado en mayor grado algunas habilidades cognitivas, mientras que las mujeres los superan en ciertas habilidades sociales.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INTRODUCCIÓN

Actualmente nos encontramos inmersos en una sociedad que está en constante transformación, con necesidades y demandas que al paso del tiempo van en incremento, demandas a las que el Psicólogo deberá saber enfrentarse y responder eficazmente; se considera que un profesional es más útil en la medida en que sabe hacer lo que se le requiere que haga, por lo que su formación debe ser pertinente a los problemas de un país. Es necesario formar en el alumno conocimientos y habilidades que contribuyan a la solución de esos problemas y a la satisfacción de esas necesidades. Para cubrir este objetivo en la educación, se requiere de constantes evaluaciones académicas con el fin de determinar la coherencia entre los contenidos y las exigencias de la sociedad, conocer si lo que se enseña se hace de manera adecuada, saber en qué grado se ha conseguido que los alumnos adquieran dichos conocimientos y que tan motivados se sienten respecto a su aprendizaje, así como determinar variables afectivas (autoestima, autoconcepto, ansiedad, etc.) que podrían estar repercutiendo en su formación. Uno de los objetivos de la evaluación es diagnosticar los alcances y deficiencias del sistema educativo, de tal manera que le sirva a las autoridades académicas de orientación o guía para derivar acciones que apoyen la toma de decisiones tendientes al mejoramiento de la calidad de la educación.

En respuesta al acelerado cambio que se da en la sociedad, diversas investigaciones proponen que las Instituciones de Educación Superior promuevan en los alumnos el desarrollo de habilidades cognitivas a través del plan de estudios, habilidades que les permitan resolver problemas y lograr aprendizajes perdurables y significativos, que al incorporarse al mundo laboral los lleven a desempeñar sus funciones profesionales de acuerdo a las exigencias de la sociedad. Desarrollar habilidades en los alumnos los llevará a adquirir conocimientos de los cuales sabrán cuando, como y donde deberán utilizarlos.

El tema del desarrollo de habilidades del pensamiento, cobró interés a partir de la década de los 70's como consecuencia del pobre desempeño intelectual que estaban presentando los jóvenes universitarios, de ahí en adelante, se han creado proyectos en escuelas de Nivel Superior con el objetivo de hacer del alumno un sujeto reflexivo y crítico, con una enseñanza centrada en el pensamiento y el desarrollo cognitivo. Actualmente se requiere un enfoque formativo más que informativo; numerosos esfuerzos de científicos, educadores,

organizaciones, instituciones educativas y agencias oficiales de educación, están dirigidos a buscar alternativas para mejorar el desempeño intelectual de los estudiantes.

Respecto al desarrollo cognitivo, predominan dos concepciones distintas acerca del desarrollo de habilidades: Las Teorías Constructivistas del Aprendizaje y los Estudios que se sustentan en Teorías de la Inteligencia, en los que se proponen métodos de desarrollo e investigación para diseñar alternativas instruccionales basadas en la teoría cognoscitiva, dirigidos a incorporar nuevos elementos en la organización de los contenidos de las disciplinas y en la conducción del proceso enseñanza-aprendizaje. Se propicia la necesidad de incluir materias en el currículum dirigidas a desarrollar en forma directa las habilidades de pensamiento de los estudiantes.

Sin embargo, uno de los problemas recurrentes en las Instituciones radica en la carencia de modelos instruccionales en los cuales apoyar el desarrollo de habilidades cognitivas. Por ello, la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza pretende que los alumnos adquieran los conocimientos mediante un sistema instruccional, que tiene por objetivo desarrollar habilidades que permiten al alumno dominar diversas dimensiones de un concepto dado, e incluso prácticas en las que demuestren el dominio y conocimiento adquirido, intenta desarrollar habilidades coherentes con el quehacer profesional; pero ¿En qué nivel consideran los alumnos haber alcanzado este objetivo?, a partir de esta cuestión surge la presente investigación, de la necesidad e importancia que tiene el hecho de conocer la percepción de los alumnos respecto a su propio desarrollo de habilidades. La autoevaluación de los alumnos, de forma indirecta nos permite dar un vistazo a los alcances de los objetivos planteados por la FES Zaragoza. La evaluación de la formación es una de las actividades más relevantes y significativas en todo proceso de planificación y desarrollo de la formación.

El alumno es considerado uno de los factores con mayor importancia en el proceso de evaluación educativa, es él, quien posee el impacto que provoca la enseñanza, quien adquiere conocimientos, desarrolla habilidades y conoce su capacidad para aplicarlos; más que una evaluación a través de instrumentos que midan la ejecución de las habilidades, es necesario valorar su opinión como constancia y declaración de su propia actitud ante la formación profesional que han recibido, una actitud positiva lo hará sentirse preparado y confiado (sentirse bien) provocando en él, interés e iniciativa por adquirir conocimientos y un buen desempeño profesional, lo que implica mejor respuesta y enfrentamiento ante las

exigencias del medio; de lo contrario, una actitud negativa lo convierte en un alumno pasivo durante el proceso de aprendizaje, con poco interés, poca capacidad inventiva e iniciativa para adquirir conocimientos; así como poca capacidad crítica y reflexiva.

Finalmente cabe mencionar que con esta investigación no se pretenden detectar ni solucionar problemas curriculares; sin embargo, se pretende ofrecer un panorama de la opinión de los alumnos ante su formación profesional, se espera que esta investigación pueda ser considerada como un antecedente de posteriores proyectos que tengan como objetivo una evaluación curricular basada en la opinión del alumno, que permita plantear soluciones que lleven a la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza a formar psicólogos con un alto nivel profesional.

Se espera que a través de ésta investigación, alumnos, profesores y personal administrativo interesado e involucrado en la evaluación educativa se vean beneficiados, ya que a partir de los resultados obtenidos, surge la concepción de nuevos planteamientos del problema que dan la pauta para aproximarse a las variables que influyen directamente sobre los resultados reportados por los alumnos, y así intervenir de manera adecuada y directa sobre las variables que influyen en el proceso enseñanza-aprendizaje y que sin duda mejorarían la calidad educativa.

CAPÍTULO I

“Formación profesional del psicólogo”



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

CAPITULO I

FORMACIÓN PROFESIONAL DEL PSICÓLOGO

1.1. Formación profesional

Es el proceso educativo que tiene lugar en las Instituciones de Nivel Superior, orientado a proporcionar conocimientos, desarrollar habilidades, actitudes y valores contenidos en un perfil profesional, que corresponden a los requerimientos para el ejercicio de una determinada profesión.

El término profesión hace referencia a una categoría de personas especializadas que son capaces de aplicar la ciencia a la solución de problemas concretos en una sociedad dada. Una profesión tiene dos componentes principales: 1) El conjunto de conocimientos y habilidades que pertenecen exclusivamente a determinada disciplina o práctica profesional, y 2) el conjunto de conocimientos, habilidades, tradiciones, costumbres y prácticas que dependen del contexto económico, social y cultural en el que surge y se desarrolla una profesión u oficio (Marín, 1993).

Por lo tanto es en las Instituciones de Educación Superior donde recae la responsabilidad formativa de los psicólogos, ya que de ellas depende el desarrollo de habilidades, adquisición de competencias y conocimientos para que los profesionistas puedan responder adecuadamente a las exigencias y necesidades de la sociedad mediante el ejercicio profesional ético, responsable y comprometido.

Existe un predominio de una praxis educativa en la que el elemento central de la enseñanza es un quehacer verbal memorístico y meramente expositivo e informativo en la que se inhibe el aprender a pensar y razonar al centrar las prácticas didácticas en diversas formas de presentación de información en donde el estudiante juega un papel pasivo, se necesita un enfoque formativo más que informativo, en el que se forme al estudiante en habilidades coherentes con el quehacer profesional y vinculadas con un perfil de egreso (p.e., habilidades de planeación, explicación, evaluación, investigación, intervención, prevención, instrumentación, solución de problemas, argumentación, etc.) (Santoyo, 2005).

“Uno de los problemas más atinentes en la formación de profesionales radica en la identificación, establecimiento y evaluación de aquellas habilidades y competencias pertinentes en la formación de los estudiantes, así como de la planeación y el diseño de los métodos docentes requeridos para ello” (Santoyo, 2005).

Respecto a la formación del psicólogo, Santoyo (2005) afirma que se requiere contemplar dos vertientes complementarias: el conocimiento básico y su metodología, y las competencias profesionales que le permitan aplicar dicho conocimiento. El perfil profesional de psicólogo tiene que formularse a partir de una correspondencia obligatoria entre demandas sociales y conocimientos aplicables, que dará como resultado la explicitación de las competencias profesionales. El proceso de identificación de las competencias consta de cuatro etapas:

1. Determinar los campos de problemas sociales pertinentes, las poblaciones y las funciones que ejercerá el psicólogo.
2. Análisis de los niveles y tipos de intersección de la disciplina con las distintas profesiones pertinentes a los campos identificados, y con los usuarios directos de las poblaciones.
3. Explicitación del paradigma disciplinar adoptado para formar al psicólogo, con el objetivo de formular un perfil de competencias profesionales que correspondan a las funciones inicialmente determinadas y fundamentar, de esta manera, los conocimientos y metodología pertinentes a dicho perfil.
4. Finalmente, diseño de las situaciones de enseñanza-aprendizaje como circunstancias ejemplares para la adquisición y ejercicio de los conocimientos teóricos y prácticos correspondientes a los diversos momentos formativos del psicólogo.

Para esto se requiere formular las competencias profesionales de acuerdo a las funciones profesionales determinadas para distintos problemas y poblaciones, determinar la perspectiva teórica y metodología que se va a aplicar. Los problemas a atender deben ser esclarecidos en términos de las condiciones actuales contrastadas con las deseadas. Deben identificarse los componentes de las competencias profesionales y su programación en situaciones de enseñanza-aprendizaje. Las diversas funciones profesionales que sustentan las competencias terminales en la formación del psicólogo se desarrollan a lo largo del proceso curricular; los conocimientos y metodología deben ser pertinentes a las circunstancias sociales en que puedan ser aplicables (Santoyo, 2005).

El desarrollo de las habilidades y/o competencias en la formación de los alumnos depende de los objetivos del currículo y del plan de estudios de cada Institución.

El currículo es un plan de construcción y formación que se inspira en conceptos articulados y sistemáticos de la Pedagogía y otras ciencias sociales afines, ejecutados en un proceso llamado educación, el currículo asegura el aprendizaje y desarrollo de los alumnos, es el mediador entre la teoría y la realidad de la enseñanza, es una pauta ordenadora del proceso de formación. Cada modelo pedagógico genera una propuesta de currículo diferente, dependiendo de la forma de abordar la educación de los estudiantes y la forma en la que se formula en problema al cual están respondiendo (Rodrigo y Arnay, 1997).

La Comisión de cambio curricular (1997, citado en Santoyo, 2005) menciona que con el propósito de que el profesionista no sea un repetidor de información teórica ni de recetas prácticas, el currículo necesitará contar con una orientación que se asegure que el psicólogo sepa comprender, plantear, abordar, investigar y resolver problemas.

En Noviembre de 1976 el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP) aprobó las siguientes recomendaciones para la formación profesional del psicólogo respecto a la integración y desarrollo curricular (Urbina, 1989):

- Integrar los programas no sólo en términos de demanda del mercado, sino de acuerdo a las necesidades regionales y nacionales.
- Derivar los programas de estudio de objetivos profesionales planteados en función de las necesidades sociales.
- Realizar investigaciones que permitan detectar las necesidades a las que debe responder en su actividad profesional.
- Promover una actitud interdisciplinaria, a través de la cooperación del psicólogo con profesionales de otras disciplinas.
- Diseñar sistemas de evaluación curricular en función de los objetivos de los programas.
- Poner énfasis al entrenamiento para la práctica profesional.
- Promover el desarrollo de la investigación Tecnológica y aplicada de la Psicología.

A estas recomendaciones el CNEIP añade la necesidad de desarrollar modelos curriculares homogéneos que establezcan objetivos generales comunes de formación profesional, con base al perfil del psicólogo mexicano, considerando: a) proporcionar una formación metodológicamente sistemática que proporcione consistencia a los contenidos informativos del currículo, b) Hacer hincapié en la vinculación de la ciencia básica con las técnicas aplicadas, c) establecer centros y programas de servicio que constituyan el cuerpo medular del adiestramiento profesional, d) capacitar al psicólogo en el trabajo institucional y comunitario para que entrene a los paraprofesionales y a los no profesionales, de acuerdo con las necesidades del país, abandonando la concepción liberal de la profesión que priva hoy día, e) proporcionar al psicólogo un conocimiento amplio de la problemática nacional, que le permita adquirir una conciencia crítica de su papel como profesional y de su práctica cotidiana y f) Formar psicólogos que junto con otros profesionistas puedan atacar problemas en todas las áreas sociales prioritarias, evitando una pre-especialización mutilante y poco realista dadas las condiciones socioeconómicas del país.

Lamentablemente nuestro país experimenta contextos sociales sumamente cambiantes, lo que implica la necesidad de que sus Instituciones se encuentren en un proceso continuo de transformación, esto provoca que se invalide la perspectiva de la vigencia de larga duración del conocimiento emanado de las disciplinas que se enseñan todavía mediante un esquema de transmisión-recepción de contenidos inertes y fragmentados. El profesionista ante su desempeño se somete a una lucha contra las situaciones reales propias de un contexto profesional en cambio permanente. Esta situación plantea a las Instituciones el reto de formar competencias complejas y adaptativas que permitan a los egresados fundamentar su actuación profesional e innovarla continuamente para dar respuesta a nuevas demandas sociales y laborales (Díaz y cols., 2006).

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2000, citado en Verdugo y cols., 2002), afirma que la Educación Superior deberá incorporar el paradigma de educación permanente, que implica dotar a los estudiantes de una disciplina intelectual para el autoaprendizaje en las diversas situaciones que se encuentre, ya que para lograr un desempeño óptimo en la sociedad, es indispensable que cambie sus concepciones y paradigmas de trabajo en materia de enseñanza y aprendizaje.

Ante tal panorama el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (1986, citado en Urbina, 1989) sugiere eliminar el concepto de área profesional que fracciona

el quehacer del psicólogo, considerando mejor sectores de aplicación en los que converjan diferentes áreas de la profesión relacionados con las necesidades sociales; indica que las funciones profesionales del psicólogo serán las de detectar, evaluar, planear, investigar e intervenir (prevención, rehabilitación y orientación). Recomienda que la enseñanza se oriente a la formación de psicólogos generales en el nivel licenciatura, además de sugerir que los planes de estudio sean coherentes tanto interna como externamente, buscando su vinculación con la satisfacción de las necesidades sociales y profesionales del país; así también establece la urgencia de desarrollar habilidades básicas en el alumno de licenciatura, que le permitan realizar investigación, promoviendo que ésta brinde las bases necesarias para la toma de decisiones sin estar aislada del contexto social que realiza.

Para Santoyo (2005) resulta indispensable que los alumnos desarrollen habilidades intelectuales y profesionales, que les permita resolver los problemas nuevos que su ejercicio profesional les demande, asimismo es importante apoyar la actualización de profesores en cuanto a la docencia, con el fin de que organicen sus enseñanzas, de tal manera que se propicie el desarrollo de habilidades y se facilite el aprendizaje de los alumnos.

Ante las propuestas descritas, se concluye la importancia de definir el perfil profesional del psicólogo, ya que éste, servirá como un referente para la enseñanza de la Psicología a través de las necesidades del país.

En 1979 un grupo de psicólogos de la Universidad Iberoamericana (UIA) se abocó a la revisión del plan de estudios del Departamento de Psicología, lo que los llevó a definir el *perfil ideal del Psicólogo* de la propia universidad, Lartigue y Harrsch (1981, citado en Harrsch, 2005).

El plan de estudios que estuvo vigente a partir de 1988 en la UIA tuvo como objetivo principal formar profesionales capacitados para promover el desarrollo integral de los seres humanos, que contribuyan a la descripción explicación y solución de los problemas psicológicos del país, a través de una capacitación en el manejo de las diversas metodologías científicas y profesionales de la disciplina, mediante las prácticas sistemáticas y de la investigación; así como proporcionarles experiencias del aprendizaje y crecimiento como personas en la búsqueda de la identidad profesional.

El egresado de la licenciatura de la UIA, dependiendo de su dedicación e interés, tendrá en mayor o menor grado las siguientes características (Harrsch, 2005):

- *Calidad profesional y compromiso:* Creando que el alumno adquiriera los instrumentos conceptuales y las habilidades prácticas que lo capaciten para un ejercicio profesional competente en México, así como un conocimiento global de lo que es la disciplina, con el fin de que maneje las principales técnicas de evaluación, planeación e intervención para los diferentes campos de la Psicología.
- *Rigor científico en la intervención, actitud de servicio y apertura:* Se mantendrá en contacto con el estudio y la observación sistemática de la realidad, será capaz de integrar y poner a prueba, con rigor científico, sus conocimientos sobre el comportamiento humano, estará abierto a las distintas corrientes psicológicas, para que finalmente se identifique con una de ellas sin dejar de considerar válidas las demás, tendrá un enfoque global de la Psicología, más allá de cualquier planteamiento reduccionista.
- *Actitud interdisciplinaria y de diálogo:* Estará abierto al diálogo con otros profesionistas de distintas disciplinas y estará en total disposición de colaborar en tareas comunes.
- *Formación personal humanista:* Será una persona consciente de sus propios valores como profesional, respetará no solo a las personas sino los planteamientos teóricos y el trabajo de sus colegas.

“Palafox (2000, citado en Harrsch, 2005) afirma que el perfil profesional del psicólogo se define con base a las diferentes demandas que la sociedad impone sobre las Instituciones de Educación Superior, enfatiza que la definición del perfil profesional del psicólogo solo se puede dar a partir de un vínculo estrecho con la investigación básica, dada la naturaleza cambiante de los problemas que se le presentan en su ejercicio profesional”.

En el año de 1999 se llevo a cabo el taller *El perfil profesional del psicólogo del próximo milenio*, durante la LXV asamblea General del CNEIP, donde se debatieron las principales características que debían tener los psicólogos que se formen y ejerzan de cara al siglo XXI.

Figuroa y Zárate (2000, citado en Harrsch, 2005) resumen parte de los resultados de este taller, referente a los siguientes aspectos:

1. Funciones profesionales del psicólogo

- a) Vincular áreas de servicio, niveles, campos y escenarios.
- b) Establecer macroprocesos (planeación, desarrollo y evaluación) en cada área de servicio.
- c) Hacer estudios de seguimiento de egresados para determinar el ejercicio de funciones profesionales vigentes e identificar prácticas emergentes.
- d) Identificar actividades profesionales, campos y escenarios específicos relativos a las funciones del psicólogo.
- e) Identificar oportunidades sociales, organizacionales y comunitarias para el ejercicio de funciones profesionales del psicólogo.
- f) Detectar necesidades de servicio del psicólogo entre individuos y grupos sociales, tanto en el nivel de los usuarios reales como en el de los potenciales.

2. Currículo: los objetivos del sistema curricular para la formación del psicólogo serían:

- I. Ofrecer una formación general, sin áreas de especialidad.
- II. Propiciar un aprendizaje para la vida y la capacidad de creatividad y autoaprendizaje.
- III. Favorecer una estructura flexible para que el alumno pueda invertir su tiempo en los contenidos que desee.
- IV. Fomentar un diseño versátil con base en criterios mínimos de calidad.
- V. Desarrollar en él habilidades complejas, como capacidad de integración y adaptación, visión interdisciplinaria y capacidad de innovación.
- VI. Propiciar la vocación de servicio a la comunidad y que el estudiante sea capaz de hacer que ésta genere insumos y recursos propios para su desarrollo.

3. Área de la Psicología. Ejercicio profesional y enseñanza de la disciplina

Al analizar la formación del psicólogo, habría que considerar la implicación de los campos de aplicación, orientaciones teóricas y escenarios. Se resalta la necesidad de que la formación del psicólogo se fundamente en una preparación sólida –independientemente de la orientaciones teóricas que sustenten los currícula de la licenciatura-, en aspectos tales como metodologías, instrumentos de evaluación y diagnóstico, estrategias de búsqueda de información y resolución de problemas contextualizados regional, nacional e internacionalmente, dando prioridad a los dos primeros niveles.

La definición del perfil del psicólogo propuesto por el CNEIP, tiene como objetivo reorientar la práctica profesional hacia un compromiso con la sociedad, que pretende que al ejercer la profesión, el egresado sea capaz de contribuir a la solución de problemas nacionales (Harsch, 2005).

“El licenciado en Psicología dispondrá de la formación científica y de las capacidades técnicas para la resolución de problemas psicológicos de relevancia social tanto en los ámbitos de la salud, de los servicios sociales, de la educación, del trabajo y de las organizaciones y en cualquier otro que exija de su intervención. Las enseñanzas de la Psicología habrán de refrendar la adquisición teórica, experimental y práctica de los conocimientos científicos y técnicos sobre los comportamientos individuales y sociales, sobre sus dimensiones y sus procesos básicos, así como en el dominio de los métodos y técnicas de investigación, de análisis de datos, de evaluaciones y de intervenciones que sean relevantes en el campo psicológico” (Toro y Villegas, 2001).

1.2 Perfil profesional del psicólogo

Acle (1996, citado en Harsch, 2005) menciona que el concepto de perfil profesional fue definido por Díaz Barriga (1990) como “la determinación de las acciones generales y específicas que desarrolla un profesional en las áreas o los campos de acción (emanados de la realidad social y de la propia disciplina), tendientes a la solución de las necesidades sociales previamente advertidas”.

El perfil profesional del psicólogo es definido también por un conjunto de competencias que caracterizan el desempeño profesional, y por una explicitación de los ámbitos de actuación, tipos de trabajo y tipos de funciones que desarrolla.

En este apartado se hará referencia solamente a las funciones que conforman el perfil profesional, para dar pie a las habilidades que son consideradas indispensables para su ejecución.

En nuestro país las funciones del psicólogo se han ido transformando y expandiendo a través del tiempo, en las primeras décadas del siglo XX se dedicaba principalmente a la enseñanza, debido a que aún la Psicología no tenía bien definida su identidad como ciencia independiente y mucho menos como profesión; por lo que tenía como único objetivo descubrir leyes generales de los procesos psíquicos (Harrsch, 2005).

“Ardila (1977 y 1978, citado en Harrsch, 2005) comenta que ante los ojos de la sociedad, el psicólogo es un profesional que se dedica a hacer diagnóstico clínico, terapia y que sabe mucho de pruebas psicológicas y estadística. Aún cuando su imagen pública se ha ido esclareciendo en los últimos años, a veces se olvida, por ejemplo, que psicólogos clínicos y psiquiatras son dos tipos de profesiones diferentes, con historias y métodos distintos. Por mucho tiempo los psicólogos, han colaborado con psiquiatras, neurólogos, pedagogos etc., invadiendo así los campos respectivos; han prestado su ayuda en las escuelas, en el área educativa, confundándose con los pedagogos; han participado en las empresas, entrelazando sus labores con las disciplinas de administración y relaciones industriales. Esto no quiere decir que el psicólogo no deba trabajar en equipos interdisciplinarios; por el contrario, las demandas de la sociedad actual así lo requieren”.

Para el CNEIP es un profesionista universitario cuyo objeto de estudio es el comportamiento humano individual y social, que a partir de la investigación de los procesos cognitivos-afectivos y de su interacción con el entorno, es un promotor del desarrollo humano, consciente de sus responsabilidades éticas para consigo mismo y la sociedad, siendo su función genérica la de intervenir como experto del comportamiento en la promoción del cambio individual y social desde una perspectiva interdisciplinaria.

La interdisciplinariedad en el campo de la Psicología es causa de las múltiples responsabilidades que esta profesión ha adquirido a través del tiempo, las responsabilidades y quehaceres van en incremento en correspondencia con las exigencias de la sociedad; el psicólogo de hoy, ya no es solo aquél que se dedica a diagnosticar y a realizar psicoterapia; actualmente el campo clínico no es el único que le compete, sino que poco a poco ha ido incursionando en áreas como la educativa, social, industrial, desarrollo, del deporte, etc.

Independientemente del campo en el que labore, su actividad profesional se orienta hacia la promoción del desarrollo de los seres humanos, a través de reeducar –con base en la realidad- sus patrones de comportamiento, así como de optimizar sus funciones, ya sea en el campo clínico, educativo, laboral, experimental o social” (Harrsch, 2005). Esta actividad es realizada mediante un proceso el cual implica un cúmulo de funciones, dependerá de las habilidades desarrolladas en el transcurso de su formación y experiencia la capacidad que tendrá para responder y enfrentarse a las demandas del individuo y/o la sociedad. Es importante reiterar que el esclarecimiento de las actividades profesionales es el eje central para la enseñanza de la Psicología, ya que a través de las exigencias del medio se definirán los elementos necesarios para su formación.

A continuación se describirán las principales funciones, actividades o tareas realizadas en Psicología. Una de las clasificaciones que mejor resume dichas funciones, es la realizada por el CNEIP (1987) quien las enlista de acuerdo al área profesional:

ÁREA PROFESIONAL	ACTIVIDADES
<p style="text-align: center;">Psicología Clínica</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) Realiza entrevistas psicológicas b) Aplica exámenes psicotécnicos c) Interpreta test proyectivos, pruebas psicométricas y cuestionarios de personalidad, actitudes, valores, intereses, etc. d) Integra reportes psicotécnicos. e) Diagnóstica problemas de personalidad, trastornos de conducta y evalúa los rasgos de una personalidad “normal”. f) Utiliza técnicas psicoterapéuticas o de modificación de conducta para resolver los problemas detectados en el psicodiagnóstico. g) Asesora y aconseja a personas que soliciten algún tipo de orientación psicológica con respecto a su trabajo, familia o grupos sociales.
<p style="text-align: center;">Psicología Educativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) Realiza entrevistas de evaluación escolar b) Diseña técnicas de evaluación escolar c) Aplica técnicas de evaluación escolar d) Elabora exámenes de rendimiento escolar e) Asesora pedagogos en la elaboración de currícula educativos. f) Diseña, organiza y realiza actividades docentes dirigidas a pedagogos y profesores, relacionadas a temas educativos. g) Aplica pruebas de orientación vocacional h) Realiza actividades de orientación vocacional. i) Diseña material didáctico. j) Proporciona asesoría a Instituciones (maestros y alumnos)

ÁREA PROFESIONAL	ACTIVIDADES
<p>Psicología Social</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) Realiza entrevistas b) Diseña y aplica técnicas de investigación social como: cuestionarios, inventarios, etc. c) Diseña, aplica y evalúa técnicas de dinámicas de grupos, con fines de mejoramiento de grupos y de mejoramiento social. d) Realiza estudios de opinión pública e) Asesora a especialistas en propaganda, publicidad y medios masivos de comunicación. f) Diagnóstica, interviene y evalúa aspectos sociales de organizaciones con fines de cambio planificado. g) Realiza diagnóstico y aplicación de técnicas de evaluación y cambio de actitudes. h) Dirige grupos de organizaciones o comunidades con técnicas adecuadas para evaluar y mejorar los procesos sociales de grupo.
<p>Psicología Industrial</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) Realiza entrevistas b) Aplica test psicométricos c) Aplica técnicas proyectivas d) Diseña, aplica y evalúa exámenes de conocimientos técnicos e) Aplica cuestionarios motivacionales y de intereses profesionales. f) Integra reportes psicotécnicos de selección de personal. g) Diseña, organiza y coordina programas de capacitación. h) Evalúa la eficacia de los programas de capacitación. i) Diagnostica necesidades de cambio social organizativo j) Diseña, aplica y evalúa técnicas de cambio social planificado en la organización.
<p>Psicología General-Experimental</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) Investigación b) Estudio de técnicas para atender problemas de adaptación de los individuos.

Florentino (2003) sintetiza la labor del psicólogo con la triada análisis-intervención-valoración. Los psicólogos desarrollan su actividad en torno a la realidad observable, la describen, analizan y descubren sus relaciones y las causas que lo motivan mediante el proceso de *investigación-análisis*, al modificarla se efectúa la *intervención*, la actividad de *evaluación* se lleva a cabo al valorar la realidad refiriéndola a algún criterio o valor de referencia como la eficacia, la necesidad, el impacto de lo realizado, etc. Frecuentemente los profesionales observan y objetivan lo que sucede, describen la realidad y la concretan a partir de determinados criterios más o menos objetivos (investigan/analizan), desarrollan una serie de acciones que pretenden eliminar el problema, modificar la forma de vivirlo o atenuar sus consecuencias negativas (intervienen) y analizan el resultado, el proceso o la metodología con la finalidad de determinar si sirvió para algo, si se cumplieron los objetivos, si tuvo impacto, etc. (evalúan/valoran).

Describe las actividades generales del psicólogo respecto a la triada *análisis-intervención-valoración*, su actividad profesional no concluye con estas tres actividades, ya que cada una de ellas incluye una serie de funciones a realizar, en las que se resumen las siguientes:

- a) **Análisis:** Actividades orientadas a describir, comparar o explicar las peculiaridades de las personas en sus contextos (conductas, pensamientos, emociones, interacciones, percepciones, etc.), por medio de procedimientos normalizados y aceptados por su valor científico.
 - *Identificación, prospección, sistematización, evaluación psicológica, diagnóstico, peritaje, investigación.*

- b) **Intervención:** Actividades orientadas a modificar determinados elementos de la realidad de los individuos, los grupos o las organizaciones (condiciones externas, pensamientos, sentimientos, conductas, etc.) por otro que mejoren su salud, bienestar o calidad de vida. A nivel individual, de pareja, grupal, familiar, comunidad, organización o Institución.
 - *Prevención, tratamiento, rehabilitación, inserción, integración, acompañamiento.*
 - A través de procedimientos directos como la terapia, consejo psicológico, formación, docencia, capacitación y mediación; e indirectos como lo son la asesoría, consultoría, dirección y cambio organizacional, planificación y organización, dinamización de la comunidad, publicidad y propaganda.*

- c) **Valoración:** Actividades orientadas a estimar, calcular o juzgar el valor de un objeto o el resultado de las acciones de las personas respecto a algún criterio o valor de referencia como el cumplimiento de los objetivos, la eficacia, el ajuste a lo programado, el impacto de lo realizado, etc.
 - *Evaluación de programas, evaluación del rendimiento y del desempeño, valoración de puestos y evaluación de necesidades (Florentino, 2003).*

Como la anterior, existen diversas clasificaciones de las funciones del Psicólogo, sin embargo; quien mejor las resume es el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP), quien desde 1978 a 1984 llevó a cabo una serie de talleres con el objetivo de definir el perfil profesional del Psicólogo Mexicano.

Fue hasta marzo de 1978 en el taller realizado en Jurica, donde se consideró necesario realizar un análisis de los problemas existentes en el país y una clasificación de aquellas funciones que el Psicólogo debía llevar a cabo para contribuir a la solución de esos problemas. Esta clasificación permitió la definición del perfil del psicólogo y respecto a las funciones se concluyeron las siguientes:

- Evaluar
- Planear
- Intervenir
- Prevenir
- Investigar

Más tarde en el año de 1984 en las Jornadas I y II realizadas en San Luis Potosí, añadieron dos funciones más y definieron cada una de ellas de la siguiente manera:

- **Detección:** Identificación de problemas que requieren de prevención, orientación o tratamiento psicológico.
- **Evaluación:** Es un proceso sistemático que se caracteriza por contemplar el delineamiento, obtención y elaboración de información útil para las posibilidades de decisión (Chadwick, 1980). La evaluación valora el grado en el que los medios, recursos y procedimientos permiten el logro de las finalidades a alcanzar y/o alcanzadas.
- **Planeación:** Junto con la evaluación identifica necesidades, establece prioridades en la acción, detecta los recursos necesarios para conseguir los propósitos y finalidades, estableciendo objetivos, determinando métodos, diseñando programas de interacción y/o investigación, establece los medios de control para verificar la adecuación de los problemas de instrumentación.
- **Intervención:** Aplicación de métodos y procedimientos diseñados para el cumplimiento de los objetivos establecidos.
- **Rehabilitación:** Proceso mediante el cual se re-estructura, se re-educan y se establece en su caso comportamientos que se han visto alterados por diversas causas.
- **Investigación:** Búsqueda de los determinantes y causas de un fenómeno o proceso psicológico, utilizando la teoría, la técnica y el método científico pertinentes a la disciplina.
- **Prevención:** Con base en los resultados de la evaluación, establece procedimientos a través de los cuales se evita la presentación de un problema, todo lo cual implica una intervención (CNEIP, 1987).

En la figura 1 Harrsch (2005) resume las funciones de cada una de las áreas más representativas de la Psicología, las cuales comparten la actividad de investigación, docencia, difusión, evaluación, intervención, prevención y planeación.

ACTIVIDAD PROFESIONAL DEL PSICÓLOGO MEXICANO				
Clínico	Educativo	Social	Industrial	Experimental
<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación- psicodiagnóstico - Prevención - Orientación - Rehabilitación - Psicoterapia: Individual, pareja, familiar y de grupo 	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación admisión - Detección de problemas enseñanza- aprendizaje - Prevención planeación y programación - Orientación vocacional y ocupacional - Terapia educativa y educación especial 	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación, planeación, programación e intervención, en la estructura individuo-familia- sociedad - Asesoría a nivel jurídico y desarrollo de comunidades 	<ul style="list-style-type: none"> -Selección de personal, capacitación y consultoría laboral Administración, desarrollo organizacional, intervención institucional 	<ul style="list-style-type: none"> -Investigación, y perfeccionamiento de teorías y métodos científicos
Investigación, docencia y difusión				

Figura 1. Funciones profesionales del psicólogo

Las siete funciones descritas por el CNEIP, son parte del perfil del psicólogo y para que pueda ejecutarlas adecuadamente, es importante que durante su formación y práctica profesional desarrolle una serie de habilidades que le permitan un desempeño laboral conforme a las exigencias.

La sociedad se encuentra en constante transformación y con ella devienen cambios decisivos en las funciones del psicólogo, lo que exige una constante y permanente evaluación de las necesidades de la sociedad para que las Instituciones de Educación Superior puedan otorgar a los futuros profesionistas los conocimientos, habilidades y competencias necesarias para la resolución de problemas.

El psicólogo debe poseer la capacidad de flexibilidad, liderazgo y creatividad, con vocación de servicio a la comunidad y a su propia formación; deberá adaptarse al trabajo transdisciplinario y ser capaz de asumir y vivenciar los valores éticos y morales, privilegiando al ser humano como eje rector de su trabajo; asimismo es necesario otorgar una formación social que le permita comprometerse con su entorno (Harrsch, 2005).

1.3 Formación profesional del psicólogo en la FES- Zaragoza¹

En 1974 con el propósito de iniciar un programa de descentralización se crean las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP) y en enero de 1976 la ENEP Zaragoza inicia sus actividades con dos divisiones académicas: Ciencias de la Salud y el Comportamiento, y las Ciencias Químico-Biológicas, siendo su objetivo la formación de profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; además de organizar y realizar investigaciones acerca de las áreas antes mencionadas, lo cual es apoyado por laboratorios de investigación de la propia escuela y de las unidades Multiprofesionales de Atención Integral.

En 1992, con el doctorado en Ciencias (Biología), la ENEP Zaragoza adquiere el grado de Facultad, y con ello un mayor compromiso en la formación de sus recursos.

Actualmente la carrera de Psicología tiene la misión de formar profesionales que favorezcan el desarrollo de individuos, grupos, organizaciones y comunidades con el propósito de incidir en el mejoramiento de su calidad de vida, a partir de una formación integral, sustentada en principios éticos, con una perspectiva reflexiva y constructiva del entorno nacional y mundial que les permita planear, evaluar, investigar e intervenir con fines de prevención, orientación, rehabilitación y promoción.

Así también se proyecta como un ámbito Institucional donde se forman profesionales de la Psicología con alta calidad académica, compromiso social para abordar problemas nacionales y actitud de respeto al medio ambiente; incorpora innovaciones pedagógicas, tecnológicas y científicas, encaminadas a enriquecer el aprendizaje, la producción y la difusión del conocimiento; forma parte de redes institucionales que le permiten el intercambio y la movilidad de estudiantes y docentes; así como participar en proyectos multidisciplinarios a nivel nacional e internacional; cuenta con un sistema de evaluación permanente que le permite responder y vincularse oportunamente a su entorno.

La carrera de Psicología en sus inicios elaboró un plan de estudios sustentado en el sistema de enseñanza modular, con una estructura curricular que vinculará la formación del psicólogo con las necesidades del país, integrará la teoría y la práctica, e incorporará los conocimientos de la época, planteando los siguientes objetivos (García, Ramírez y Siles, 2007):

¹ La Información referente a la carrera de Psicología fue transcrita del Plan de Estudios (1979), la página web y trípticos informativos de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.

- Orientar la formación del psicólogo hacia el conocimiento integral y la solución de problemas sociales que competen a su profesión.
- Vincular desde el inicio del entrenamiento del estudiante, la enseñanza teórica con la acción profesional.
- Promover acciones interdisciplinarias en todos los programas de instrucción y servicio.
- Establecer un sistema de enseñanza diseñado de acuerdo a los últimos avances de la tecnología educativa.

La búsqueda de una estructura curricular que vincule el entrenamiento del psicólogo con las necesidades del país, que integre la enseñanza teórica con la práctica y que incorpore procedimientos instruccionales más acordes con los actuales avances de la tecnología educativa ha motivado al desarrollo de análisis y redefiniciones de los actuales planes de estudio de diversas escuelas de Psicología.

En 1979 la FES-Z reinicia la elaboración del plan de estudios, con la colaboración de docentes y alumnos. La propuesta se integró por nueve semestres y cuatro áreas: Metodología General y Experimental, Psicología Educativa, Psicología Clínica y Psicología Social. El nuevo plan fue aprobado por el Consejo Técnico y Universitario en 1980.

Para el diseño del currículo vigente tomó en cuenta las bondades del plan de estudios anterior, entre las que destacan las siguientes:

- Mayor entrenamiento de los estudiantes en actividades prácticas, lo que los capacita para su desempeño profesional.
- La definición a priori de las habilidades y repertorios que se desean establecer en el estudiante y el diseño de procedimientos instruccionales específicos para cada tipo de repertorio o habilidad ha favorecido la estructuración de actividades instruccionales (seminario, sesión bibliográfica, clase teórica, actividades prácticas, etc.)
- Ofrecer al estudiante un entrenamiento general que proporcione una amplia gama de habilidades y que de más posibilidades de acción profesional. Dicho entrenamiento podría proporcionarse mediante el servicio académico de las cuatro áreas existentes actualmente en la carrera de Psicología: Metodológica Experimental, Educativa, Clínica y Social.

Bastar (2005, citado en García, Ramírez y Siles, 2007) comenta que en la FES Zaragoza se concibe a la Psicología como ciencia natural y social. Gracias a esto, el alumno adquiere un repertorio básico y metodológico, con que el posteriormente se incorpora en aspectos prácticos de áreas de aplicación de la disciplina. El énfasis en disciplinas formales como la metodología, matemáticas, estadística y programación es el único a nivel nacional y latinoamericano.

1.4 Descripción del plan de estudios de la FES-Zaragoza

El plan de estudios está dirigido a proporcionar la formación e información básica que va a permitir al egresado desempeñarse en el campo profesional, como los conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes que le permitan plantear, abordar, investigar y resolver los problemas de su disciplina a los que se va a enfrentar.

1.4.1 Metas Curriculares

- ∞ Integrar el servicio, la investigación y la docencia
- ∞ Integrar la metodología de las ciencias naturales y las sociales.
- ∞ Promover la interdisciplinariedad
- ∞ Orientarse preferentemente hacia el servicio comunitario
- ∞ Formar y no solamente informar al estudiante.
- ∞ Ampliar el campo profesional del Psicólogo.
- ∞ Desarrollar de una forma integral las distintas actividades instruccionales siguiendo una estructura modular.
- ∞ Adecuar las actividades a la docencia, investigación y servicio a las necesidades nacionales.
- ∞ Promover la adquisición de aquellas habilidades, conocimientos y metodología que permita al egresado, desarrollar las funciones profesionales de detección, análisis, intervención e investigación en los sectores de educación, salud, producción y consumo, ecología y vivienda, y organización social.
- ∞ Evaluar de manera continua los diferentes elementos del plan curricular.

1.4.2 Objetivos Curriculares

a) Estudiantiles

- ∞ Propiciar al estudiante una concepción integral de los problemas y fenómenos psicológicos.
- ∞ Promover un análisis crítico de las diferentes aproximaciones teóricas de la Psicología, para que el estudiante sea capaz de seleccionar la metodología de trabajo adecuada para analizar e intervenir en una amplia gama de problemas psicológicos.
- ∞ Desarrollar una actitud crítica y responsable respecto del ejercicio profesional.
- ∞ Generar habilidades en el estudiante que le permitan participar en proyectos interdisciplinarios de trabajo.
- ∞ Desarrollar en el estudiante una metodología de trabajo fundamental en la detección, análisis, diseño, intervención, evaluación y reciclaje.
- ∞ Propiciar en el estudiante, aquellas habilidades que le permitan desarrollar un procedimiento de trabajo académico independiente.
- ∞ Fomentar en los egresados un compromiso social con respecto a su profesión y proporcionarles un entrenamiento acorde en el Perfil Profesional del Psicólogo propuesto por el CNEIP.

1.5 Objetivo del sistema instruccional

Una de las metas curriculares del plan de estudios es la integración de todas las actividades académicas en un sistema de instrucción modular. La implantación de un sistema modular requiere, por una parte de la definición de aquellas habilidades que se necesitan para dominar las diversas dimensiones de un concepto dado; y por otra, de la especificación de las situaciones instruccionales que se requieren para enseñar dichas habilidades. De esta manera, la instrucción se basa no únicamente en el análisis teórico de un concepto dado; sino también en el desarrollo de prácticas concretas en las que se demuestre el dominio y conocimiento de sus aspectos relevantes. El sistema de enseñanza modular está constituido por las distintas actividades instruccionales: Clase Teórica, Seminario, Sesión Bibliográfica, Prácticas de Laboratorio, de Servicio y Prácticas de Evaluación Integral; las cuales giran alrededor de un mismo contenido temático. Busca la integración de las diferentes actividades instruccionales mediante tres grandes programas de actividades docentes: prácticas de laboratorio, prácticas de servicio comunitario e investigación multidisciplinaria, cuyos contenidos están organizados en dos tipos de temas: a) básicos de estudio y b) de apoyo.

1.5.1 Habilidades que pretende desarrollar

- a) Habilidad para integrar y sintetizar la información recibida verbalmente.
- b) Habilidad para obtener y abstraer de materiales impresos, la información relevante.
- c) Habilidad para expresar por escrito la información relevante abstraída de un texto y la información integrada de diversas fuentes.
- d) Habilidad para expresar verbalmente la información abstraída e integrada de diversas fuentes.
- e) Habilidad para desarrollar ilustraciones que ejemplifiquen los aspectos relevantes de la información adquirida e integrada.
- f) Habilidad para abstraer y generar información relevante, mediante la manipulación de las diversas dimensiones de un concepto dado.
- g) Habilidad para desarrollar acciones concretas que demuestren el dominio y conocimiento integral del concepto.

A partir de las habilidades previamente descritas, el plan de estudios propone las siguientes actividades académicas como situaciones instruccionales:

a) Clase Teórica

Esta actividad se concibe como aquella situación donde el maestro proporcionaría la información introductoria o la integración y síntesis de un concepto dado. Con esta actividad instruccional, se pretende desarrollar en el estudiante la habilidad mencionada en el inciso A.

b) Sesión Bibliográfica

La sesión bibliográfica se propone como una actividad académica donde el estudiante interactúe con los diversos materiales instruccionales con la finalidad de obtener información sobre un concepto dado que se sintetice por escrito la información integrada, para que realice ejercicios y para que diseñe materiales. Con esta actividad instruccional, se pretende desarrollar en el estudiante las habilidades mencionada en los incisos B, C y E.

c) Seminario

Esta actividad se concibe como aquella actividad donde el maestro discutiría con los estudiantes los aspectos relevantes de un concepto dado. En donde esta actividad se programarían diversos ponentes, tanto maestros como alumnos, con la finalidad de presentar las diversas integraciones que se tengan sobre un concepto dado.

Con esta actividad instruccional, se pretende desarrollar en el estudiante las habilidades mencionada en los incisos A, D y E.

d) Prácticas de Laboratorio

La práctica de laboratorio se propone como una actividad donde el estudiante desarrolle ilustraciones que ejemplifique los aspectos relevantes de la información adquirida sobre un concepto dado. De igual manera, se concibe como una actividad donde el estudiante desarrolle habilidades para la obtención de información teórico-experimental. Con esta actividad instruccional, se pretende desarrollar en el estudiante las habilidades mencionada en los incisos E y F.

e) Prácticas de Servicio Comunitario

Desde el punto de vista docente las prácticas de servicio se conciben como situaciones donde el estudiante este en posibilidad de llevar a cabo acciones concretas que le permitan desarrollar y demostrar su dominio integral de un concepto dado. Con esta actividad instruccional, se pretende desarrollar en el estudiante las habilidades mencionada en los incisos E, F y G.

El modelo de estructura curricular derivado del plan general de actividades académicas, representa la interrelación entre los diversos temas de estudio, los temas de apoyo y las prácticas de laboratorio y servicio comunitario. Esto se pretende lograr mediante la acción coordinada de las cuatro áreas académicas que conforman el plan de estudios: el área educativa, social, clínica y metodológica- experimental.

1.6 Mapa curricular

PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE	TERCER SEMESTRE
<p>Historia de la ciencia y la Psicología</p> <ul style="list-style-type: none"> - Clase teórica - Sesión Bibliográfica -Seminario <p>Práctica sobre hábitos de estudio</p> <p>Morfología y Fisiología del sistema nervioso</p> <ul style="list-style-type: none"> - Teoría - Práctica <p>Matemáticas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Teoría - Práctica 	<p>Procesos Psicológicos Básicos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Clase Teórica - Sesión Bibliográfica - Seminario <p>Prácticas de Laboratorio Experimental I</p> <p>Bases Biológicas de la Conducta</p> <ul style="list-style-type: none"> - Teoría -Práctica <p>Estadística Descriptiva</p> <ul style="list-style-type: none"> - Teoría - Práctica 	<p>Detección de los Procesos Psicológicos Aplicados</p> <ul style="list-style-type: none"> - Clase Teórica -Sesión Bibliográfica - Seminario <p>Prácticas de Laboratorio Experimental II</p> <p>Prácticas de Detección de los Procesos Psicológicos Aplicados</p> <p>Estadística Inferencial</p> <ul style="list-style-type: none"> -Teoría - Práctica
CUARTO SEMESTRE	QUINTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE
<p>Análisis y Diseño: Nivel individual</p> <ul style="list-style-type: none"> - Clase Teórica - Sesión Bibliográfica -Seminario -Servicio <p>Análisis de datos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Teoría - Práctica 	<p>Intervención y Evaluación: Nivel Individual</p> <ul style="list-style-type: none"> - Clase Teórica - Sesión Bibliográfica -Seminario -Servicio <p>Programación I</p> <ul style="list-style-type: none"> - Teoría <p>Introducción a la Neuropatología</p>	<p>Análisis y Diseño: Nivel Grupal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Clase Teórica - Sesión Bibliográfica -Seminario -Servicio <p>Programación I</p> <ul style="list-style-type: none"> - Práctica <p>Neuropatología</p> <ul style="list-style-type: none"> - Teoría
SÉPTIMO SEMESTRE	OCTAVO SEMESTRE	NOVENO SEMESTRE
<p>Intervención y Evaluación: Nivel Grupal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Clase Teórica - Sesión Bibliográfica - Seminario -Servicio <p>Programación II</p> <ul style="list-style-type: none"> -Teoría - Práctica 	<p>Análisis y Diseño: Nivel Comunitario</p> <ul style="list-style-type: none"> - Clase Teórica - Sesión Bibliográfica -Seminario -Servicio <p>Problemas Socioeconómicos de México</p> <ul style="list-style-type: none"> -Teoría 	<p>Intervención y Evaluación: Nivel Comunitario</p> <ul style="list-style-type: none"> - Clase Teórica - Sesión Bibliográfica -Seminario -Servicio - Seminario de Tesis

1. Los dos primeros semestres de la carrera se abocan a la revisión de los diversos aspectos teórico-metodológicos que se consideran esenciales para la formación del psicólogo.
 - 1.1 Los conceptos teórico-básicos de dichos contenidos son proporcionados por el área metodológica de la carrera.
 - 1.2 La metodología básica para la obtención de información tanto teórica como experimental es proporcionada por las prácticas programadas. Dichas prácticas consisten de la adquisición de hábitos de estudio en el primer semestre y de prácticas de laboratorio experimental en el segundo.
 - 1.3 Se revisan también temas de apoyo que complementan el análisis teórico desarrollado y que proporcionan las herramientas necesarias para análisis ulteriores.
2. El tercer semestre se dedica al análisis teórico-metodológico de los procesos, mecanismos y técnicas propias para la detección en los procesos psicológicos básicos y aplicados.
 - 2.1 El análisis se inicia con contenidos derivados del área metodológica para posteriormente revisar los contenidos de las áreas educativa, clínica y social sucesivamente.
 - 2.2 Las prácticas a desarrollarse continúan promoviendo la adquisición de herramientas para la obtención de información experimental a través de una serie de ejercicios de laboratorio; adicionalmente se programan formas más concretas de aplicación de las herramientas de observación, medición y registro.
 - 2.3 Los temas de apoyo a revisarse contemplan aspectos básicos de computación, estadística y una introducción al análisis de datos.
3. En el cuarto y quinto semestre se revisan los aspectos teórico-metodológicos relacionados al análisis del comportamiento individual, desarrollo infantil, proceso de enseñanza aprendizaje y a la revisión y aplicación de procedimientos de intervención para resolver problemas específicos en cualquiera de estas áreas.

- 3.1 Dichos contenidos son revisados por las áreas educativa, clínica, social y con apoyo del área metodológica-experimental.
- 3.2 El área metodológica cubre aspectos relacionados con los diseños experimentales pertinentes a este nivel de análisis del comportamiento.
- 3.3 Las prácticas de este nivel se orientan al servicio comunitario donde se implementan proyectos de intervención relacionados con los temas revisados.
- 3.4 Se revisan también temas de apoyo que permiten analizar más exhaustivamente los datos estadísticos y experimentales obtenidos.
4. El sexto y séptimo semestre se dedican al análisis de los aspectos teóricos y de los procedimientos de intervención relacionados a la conducta en situaciones de grupo.
- 4.1 Dichos contenidos son revisados por las áreas educativa, clínica, social y con apoyo adicional del área metodológica-experimental.
- 4.2 El área metodológica analiza los diseños experimentales relacionados con este nivel de análisis.
- 4.3 En las prácticas de servicio comunitario se implementan proyectos de intervención en el área de comportamiento de grupos.
- 4.4 Los temas de apoyo de este nivel se concentran sobre detalles adicionales para el procesamiento y análisis de los datos que hicieran uso de sistemas de computación cibernética.
5. Los dos últimos semestres de la carrera se abocan a analizar los aspectos teóricos relacionados a los proyectos de intervención en la comunidad; así como los detalles relacionados a la sistematización, planeación, implementación y evaluación de dichos proyectos. Durante el último semestre se asesoran y evalúan los proyectos implementados.

5.1 Estos contenidos son revisados por el área social con el apoyo de las áreas metodológica, educativa y clínica.

5.2 En las prácticas de servicio comunitario se implementan los proyectos de intervención diseñados en cualquiera de los sectores de Educación, Salud, Ecología y Vivienda, Producción y Consumo, y Organización Social.

5.3 Se revisan además, temas de apoyo que tienen como función ubicar a los proyectos en curso, dentro de la problemática general de la vida socioeconómica de México.

La Universidad Nacional Autónoma de México tiene el objetivo de impartir Educación Superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad, una sociedad que está en constante cambio, en vertiginoso avance tecnológico, en donde las condiciones sociales son variantes, por ello se requiere que las instituciones encargadas de la educación formal se ajusten a tales cambios y a las necesidades propias de dicha sociedad...En su ley orgánica especifica que...las funciones de docencia, investigación y extensión de la cultura, constituyen la especificidad de su tarea social, emprendida para formar profesionales, docentes, investigadores y técnicos que se vinculen a las necesidades de la sociedad, así como generar y renovar los conocimientos científicos y tecnológicos que requiere el país” (Santoyo, 2005).

Para el cumplimiento de este objetivo, la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza promueve una formación basada en la adquisición de aquellas habilidades, conocimientos y herramientas que permiten al egresado desarrollar las funciones profesionales de Detección, Evaluación, Planeación, Intervención, Rehabilitación, Investigación y Prevención.

Asimismo las actividades académicas propuestas en el plan de estudios ponen mayor énfasis al entrenamiento en actividades prácticas y propician el desarrollo de habilidades que capacitan al alumno para el adecuado desempeño profesional, lo que permitirá una rápida adaptación al campo laboral.

CAPÍTULO II

**“Desarrollo de habilidades en la
formación profesional del
psicólogo”**



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

CAPITULO II

DESARROLLO DE HABILIDADES EN LA FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO

La educación en las escuelas se centra en la promoción de habilidades y conocimientos. Los maestros tienen como propósito preparar a las personas para que lleguen a ser miembros socialmente competentes. La enseñanza se centra en transmitir aquellos aprendizajes necesarios para participar en la sociedad, estos aprendizajes son las habilidades y conocimientos formalmente articulados en un currículo escolar, el cual establece que es lo que se enseña y como se debe enseñar (Verdugo, 1996).

2.1 ¿Qué es una habilidad?

Para Arredondo (2006) las habilidades muestran capacidad, inteligencia y disposición para una cosa, la cual puede ejecutarse con gracia y destreza, suelen reconocerse como algo innato aunque en realidad sólo se requiere de una disposición natural psíquica o física para hacer bien las cosas, las habilidades pueden adquirirse a través de la práctica. Una particularidad fundamental de las habilidades consiste en que permiten realizar al mismo tiempo varias operaciones; por ejemplo, el leer, memorizar y analizar, lo cual al principio puede darse por separado y después convertirse en una sola acción. También las habilidades se caracterizan por su constancia, ya que se adquieren a través del entrenamiento.

Cummings (1994) la define como la capacidad real del individuo para desempeñar alguna tarea o conjunto de tareas. La habilidad comprende un extenso espectro de características individuales en las que se incluyen factores intelectuales, manuales (fuerza y la destreza), así como rasgos de la personalidad.

Para Pueyo (1997) son competencias desarrolladas en el sujeto que están presentes en el momento de realizar una tarea y que por tanto, corresponden al desarrollo (por medio del entrenamiento o la práctica) de las capacidades o aptitudes potenciales del individuo.

También es considerada como “aquellas acciones, conductas, conjunto de recursos cognitivos, actitudes y patrones de comportamiento implicados en cualquier actividad, que son producto de la educación. Una habilidad nos capacita a realizar adecuadamente otras actividades jerárquica y/o lógicamente asociadas. Por otra parte, competencia es la cualidad de ser competente, de poseer las habilidades y/o conocimientos requeridos para algún

propósito propiamente cualificado. El término competencia es utilizado en su sentido educativo y no en el que emerge desde un escenario empresarial, ahora en boga”, Santoyo y Martínez (1999, citado en Santoyo, 2005).

La habilidad indica el poder para realizar una tarea, esto ofrece un contraste con las aptitudes, que indican el poder para aprender a realizar una tarea. En otras palabras. La habilidad es similar al rendimiento, sin embargo las habilidades y el rendimiento definen en que esta última mide habitualmente las consecuencias de experiencias específicas de aprendizaje mientras que las habilidades miden los resultados de experiencias de aprendizaje más amplias y generales (Brown, 1999).

A partir de estas definiciones, es posible concluir que una habilidad hace referencia a aquella capacidad para realizar determinadas tareas o resolver algún tipo de problema, a través de acciones, conductas, conjunto de recursos cognitivos y actitudes, implicados en cualquier actividad.

Las habilidades son innatas, sin embargo a través de la práctica, experiencia y/o entrenamiento es posible desarrollarlas. En el ámbito educativo, desarrollar ciertas habilidades facilita la adquisición de nuevos conocimientos y aprendizajes significativos, lo que proporciona la capacidad para resolver problemas personales y profesionales a los que pueda enfrentarse el individuo.

2.2 Tipos de habilidades

Existen diversos tipos de habilidades de acuerdo al contexto en el que sea empleado el concepto. En esta investigación, se utiliza para el ámbito educativo y todos los procesos que éste implica: formación profesional, aprendizaje, desarrollo, etc.

2.2.1 Habilidades Metodológico-conceptuales

A todas aquellas habilidades intelectuales cognoscitivas complejas implicadas en la formación metodológica y profesional del psicólogo, Cedeño, Santoyo y Martínez (1999, citado en Santoyo, 2005) las han denominado *habilidades metodológicas y conceptuales* y las definen como “Todas aquellas habilidades involucradas en la solución de problemas científicos, académicos y/o profesionales, que deben ser enseñadas en instituciones educativas. En general, dichas habilidades están constituidas por aspectos generales que implican el manejo de herramientas conceptuales, procedimientos, técnicas, heurística, y su

relación con todos aquellos elementos teóricos, de deducción, verificación de hipótesis, estrategia y, en general, los asociados con la explicación de los fenómenos bajo estudio”.

Bazán y García (2002, citado en Espinosa y cols., 2008) las definen como aquellas habilidades que construyen conocimiento y solucionan problemas científicos o profesionales.

2.2.2 Habilidades Cognitivas o del Pensamiento

Son aquellas habilidades que tienen que ver fundamentalmente con la adquisición e integración de conocimientos (Vallejo, 1998). Para Arredondo (2006) son capacidades prácticas que hacen referencia a las formas de abreviar procesos intelectuales, se consideran acciones mentales entrenadas de manera constante para formar una o más capacidades.

Permiten al individuo conocer, pensar, almacenar información, organizarla y transformarla hasta generar nuevos productos, realizar operaciones tales como establecer relaciones, formular generalizaciones, tomar determinaciones, resolver problemas y lograr aprendizajes perdurables y significativos (Gardner 1985, Rath y cols., 1997 y Ianfrancesco, 2003). Según Piaget, Ausubel y Bandura, la expresión de las habilidades del pensamiento requiere de las estructuras cognitivas que son las que habilitan a las personas para realizar las operaciones mentales; estas tienen una base orgánica y se desarrollan de acuerdo a las etapas del ciclo evolutivo, pero pese a lo anterior, el desarrollo de estas estructuras no constituye un proceso espontáneo sino que debe ser estimulado y ejercitado a través de experiencias y/o de entrenamiento formal o informal (Schmidt, 2006).

Para Rigney (1978, citado en Herrera, 2006) estas habilidades son operaciones y procedimientos que el estudiante puede usar para adquirir, retener y recuperar diferentes tipos de conocimientos y ejecución. Suponen del estudiante capacidades de representación (lectura, imágenes, habla, escritura y dibujo), capacidades de selección (atención e intención) y capacidades de autodirección (auto-programación y autocontrol).

Kirby (1988, citado en Laorden, García, y Sánchez, 2004) las define como rutinas cognitivas que se utilizan para llevar a cabo tareas específicas para el manejo o uso de una cosa; y se han clasificado de la siguiente manera:

- *Habilidades descriptivas*: contar, resumir, enumerar, resaltar, describir, narrar, esquematizar...
- *Habilidades analíticas*: suponen clasificar, relacionar, cotejar, agrupar, analizar, comparar, contraponer, generalizar, medir...
- *Habilidades críticas*: evaluar, enjuiciar, justificar, apreciar, criticar, elegir, matizar, discutir, discernir...
- *Habilidades creativas*: transformar, inventar, aplicar, imaginar, diseñar, detectar problemas, cambiar, redefinir, encontrar analogías diferentes, producir ideas originales...

Su objetivo en el campo educacional es que alumno integre la información adquirida a través de los sentidos en una estructura de conocimientos que tenga sentido para él. Formar y desarrollar estas habilidades en el aprendizaje, es algo sumamente deseable. El concepto de habilidad cognitiva, es tomado de la Psicología Cognitiva, la cual enfatiza que el sujeto no solo adquiere los contenidos mismos, sino que también aprende el proceso de uso para hacerlo, y aprende no solamente lo que aprendió, sino como lo aprendió (Sánchez, 2004).

En concreto las habilidades cognitivas son las operaciones mentales que el alumno utiliza para aprender, son las facilitadoras del conocimiento, aquellas que operan directamente sobre la información: recogiendo, analizando, comprendiendo, procesando y guardando información en la memoria, para, posteriormente, poder recuperarla y utilizarla donde, cuando y como convenga.

2.2.2.1 Definición de algunas habilidades cognitivas¹

Analizar: Descomposición mental del todo en sus partes o elementos más simples, así como la reproducción de las relaciones de dichas partes, elementos y propiedades.

Sintetizar: Es la integridad mental, la reproducción del todo por la unión de sus partes y conexiones, o sea la combinación mental de sus cualidades, características, propiedades, etc. lo que trae como resultado la reunificación del todo.

Comparar: Establecimiento mental de analogías y diferencias entre los objetos y fenómenos de la realidad objetiva, que sirve para descubrir lo principal y lo secundario en los objetos.

Determinar lo esencial: Determinar las facetas que son inherentes a cada objeto de la realidad, precisar sus propiedades más estables que lo diferencian del resto, lo que si cambia da lugar a la aparición de un objeto distinto.

Abstraer: Separar mentalmente determinadas propiedades y cualidades de un objeto o fenómeno para ser examinadas sin tener en consideración sus restantes relaciones y propiedades.

Caracterizar: Es una operación en la que se establece una comparación con otros objetos de su clase y de otras, para así seleccionar los elementos que lo tipifican y distinguen de los demás objetos.

Definir: Operación por medio de la cual se distinguen las características esenciales de objeto fenómeno y se enuncian en forma de un concepto.

Identificar: Operación mediante la cual se determinan los rasgos que caracterizan a un objeto o fenómeno y sobre esa base se descubre su pertenencia a la extensión de un concepto.

Clasificar: Distribución de los objetos o fenómenos individuales en el correspondiente género, clase; es decir, presentar las características, nexos y relaciones esenciales y generales de los objetos y fenómenos según un criterio adoptado para la clasificación.

Ordenar: Se organiza el objeto de estudio a partir de un criterio lógico o cronológico.

¹ Información recuperada el 18 de Noviembre de 2008 de:
<http://www.mitecnologico.com/iq/Main/habilidadesIntelectualesYAprendizajePermanente>

Generalizar: Es una operación lógica en la que se unifican mentalmente las características, cualidades y propiedades que son comunes a un grupo de objetos y fenómenos, lo cual sirve de base para la formulación de conceptos, leyes y principios.

Observar: Percepción sistemática, premeditada y planificada que se realiza en determinado periodo de tiempo, tiene como objeto estudiar minuciosamente el curso de los objetos y fenómenos según un plan previamente elaborado; permite determinar las particularidades esenciales del fenómeno de estudio.

Describir: Operación lógica en la que se enumeran y relacionan las características o elementos que se aprecian en el objeto de descripción.

Relatar: Exposición lógica y coherente de un argumento que sirve de hilo conductor, enriquecido con un contenido concreto acerca de hechos, personajes, épocas, etc., debiendo caracterizarse por su veracidad, colorido y concreción.

Ilustrar: Revelar, a través de las características y propiedades concretas de un objeto, fenómeno o proceso, los principios, conceptos o leyes teóricas de una ciencia dada.

Valorar: Implica determinar la trascendencia de un objeto o proceso a partir del conocimiento de sus cualidades, y de la confrontación posterior de estas con ciertos criterios o puntos de vista del sujeto.

Criticar: Forma lógica de organización de hechos, razonamientos y argumentos que se contrapongan a un juicio y teoría de partida, objeto de crítica.

Relacionar: Operación lógica mediante la cual se descubren los nexos de determinación, dependencia, coexistencia u oposición existente entre dos o más objetos, fenómenos o procesos.

Razonar: Forma de pensar que permite deducir nuevos conocimientos a partir de otros establecidos anteriormente, es un proceso de mediatización y deducción de juicios, integrado por un sistema de conocimientos.

Interpretar: Proceso mediante el cual se descubren los elementos, relaciones o razonamientos que existen en un estudio como vía para obtener el significado de la información que el aporta.

Argumentar: Operación lógica en la que se determina la fundamentación de un juicio o razonamiento de partida, mediante el establecimiento de relaciones entre otros conceptos y juicios conocidos anteriormente.

Explicar: Ordenamiento lógico de conocimientos (hechos, conceptos, leyes, experiencias, etc.) acerca de un objeto, fenómeno o proceso determinado, de modo que exprese las relaciones entre todas sus características conocidas.

Demostrar: Proceso mental de búsqueda e interrelación lógica de hechos, conocimientos, argumentos y valoraciones que permita fundamentar la veracidad o falsedad de un juicio de partida.

Aplicar: Operación lógica de gran complejidad que exige el dominio previo de un amplio sistema de conocimientos para poder enriquecerlo durante su utilización en la explicación de situaciones nuevas.

2.2.3 Habilidades Sociales

Debido a la complejidad del término, han surgido diversas definiciones. El término *habilidad* se utiliza para indicar que la competencia social no es un rasgo de la personalidad, sino más bien un conjunto de comportamientos aprendidos y adquiridos.

Entre las definiciones que se han dado se encuentran las siguientes:

Son una serie de capacidades que permiten comunicarnos con los demás de forma adecuada, expresar sentimientos, pensamientos u opiniones propias y también aceptar, tolerar y comprender las de los demás. Estas conductas son aprendidas y poseerlas evita la ansiedad en situaciones sociales difíciles o novedosas, facilitan la comunicación emocional, la resolución de problemas y facilitan las relaciones interpersonales (Gabinete de Psicólogos ELIO, 2004).

Implican aquellas "conductas o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal. Implica un conjunto de comportamientos adquiridos y aprendidos y no un rasgo de personalidad. Son un conjunto de comportamientos interpersonales complejos que se ponen en juego en la interacción con otras personas", Monjas (1999, citado en fundación Down21, 2009).

“Es la capacidad para interactuar con los demás en un contexto social dado de un modo determinado que es aceptado o valorado socialmente y al mismo tiempo personalmente beneficioso, mutuamente beneficioso, o principalmente beneficioso para los demás”, Combs y Slaby (1977, citado en Plan de acción Tutorial, 2001).

Caballo (1986) las define como el conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación inmediata, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas.

La definición de Michelson (1983, citado en Fundación Down21, 2009) se basa en las características principales de las habilidades sociales, de las cuales afirma lo siguiente:

1. Se adquieren principalmente a través del aprendizaje; mediante la observación, la imitación, el ensayo y la información.
2. Incluyen comportamientos verbales y no verbales, específicos y discretos.
3. Suponen iniciativas y respuestas efectivas y apropiadas.
4. Acrecientan el reforzamiento social (por ejemplo, las respuestas positivas del propio medio social).
5. Son recíprocas por naturaleza y suponen una correspondencia efectiva y apropiada.
6. La práctica de las habilidades sociales está influida por las características del medio (por ejemplo, especificidad situacional). Es decir, factores como son la edad, el sexo y el estatus del receptor, afectan la conducta social del sujeto.
7. Los déficits y excesos de la conducta social pueden ser especificados y objetivados a fin de intervenir.

Ballester (2002, citado por Arredondo, 2006) explica estas habilidades a partir de los comportamientos que pueden medirse en los individuos:

- *Consenso social*: Comportamiento alrededor del grupo.
- *Efectividad*: Conducta que conduce a la obtención de aquello que se propone.
- *Carácter situacional*: Cuando un comportamiento es adecuado en una situación pero no en otra.

En síntesis, las habilidades sociales son comportamientos eficaces en situaciones de interacción social, que permiten comunicarnos con los demás de manera satisfactoria, obtener lo que queremos, tener en cuenta los intereses, derechos y sentimientos ajenos, permite que las otras personas no impidan lograr nuestros objetivos, y mantiene relaciones interpersonales satisfactorias que facilitan la autoestima e incrementando la calidad de vida.

2.2.3.1 Tipos de habilidades Sociales

Existen dos tipos de habilidades sociales: básicas y complejas. Es necesario poseer las habilidades básicas para poder aprender y desarrollar las complejas. Cada situación requerirá mostrar unas habilidades u otras, dependiendo de las características de la situación y de la dificultad de la misma. (Gabinete de Psicólogos ELIO, 2004).

Las habilidades descritas a continuación, citan la clasificación elaborada por Goldstein (1980, citado en Fundación Down21, 2009) de “habilidades sociales en adolescentes”.

a) Habilidades Sociales Básicas

- *Iniciación de habilidades sociales*: Todas estas conductas son relativamente sencillas de adquirir y muy generalizadas. Incluyen capacidades como escuchar, iniciar y mantener una conversación, formular una pregunta, saludar, dar las gracias, presentarse o presentar a otras personas o hacer un cumplido.

b) Habilidades Sociales Complejas

Este tipo de habilidades implican procesos complejos como los sentimientos, resolución de problemas, persuasión, etc., e incluyen las siguientes habilidades:

- *Habilidades sociales avanzadas*: Pedir ayuda, estar en compañía, dar instrucciones, seguir instrucciones, discutir, convencer a los demás.
- *Habilidades para manejar sentimientos*: Conocer los sentimientos propios, expresar los sentimientos propios, comprender los sentimientos de los demás, afrontar la cólera de alguien, expresar afecto, manejar el miedo, recompensarse por lo realizado.
- *Habilidades alternativas a la agresión*: Pedir permiso, ayudar a los otros, compartir cosas, sensaciones y sentimientos, negociar, consensuar, llegar a acuerdos, recurrir al autocontrol en las situaciones difíciles, defender nuestros derechos cuando los veamos amenazados y rehuir a las peleas.
- *Habilidades para el manejo de estrés*: Exponer una queja, responder ante una queja, deportividad tras el juego, manejo de situaciones embarazosas, ayudar a un amigo, responder a la persuasión, responder al fracaso, manejo de mensajes contradictorios, manejo de una acusación, prepararse para una conversación difícil, manejar la presión de grupo.
- *Habilidades de planificación*: Decidir sobre hacer algo, decir qué causó un problema, establecer una meta, decidir sobre las habilidades propias, recoger información, ordenar los problemas en función de su importancia, tomar una decisión, concentrarse en la tarea, etc.

Cuando una persona carece de estilos de respuesta y estrategias que le permitan relacionarse con éxito, se considera que tiene un déficit en sus habilidades sociales.

2.2.3.2 Definición de algunas habilidades sociales

Asertividad: Implica la expresión directa de los propios sentimientos, necesidades, derechos personales u opiniones de manera adecuada, sin amenazar o castigar a los demás y sin violar los derechos ajenos. Es la capacidad que permite a una persona actuar en base a sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer los derechos personales, sin negar los de los demás. Todos tenemos los mismos derechos asertivos, cuyo valor finaliza cuando empiezan los de los demás. Estos derechos comprenden: Derecho a juzgar nuestras propias aptitudes, a cometer errores, a decir "no" sin sentirnos culpables, a tener creencias políticas, a no justificarnos ante los demás, a decidir qué hacer con nuestro cuerpo, tiempo y propiedad, a ser independientes, a ser quien queramos y no quien los demás esperan, a ser tratados con dignidad y a decir "no lo entiendo".

Empatía: Es una habilidad propia del ser humano que nos permite comprender y experimentar el punto de vista de otros sin tener que estar de acuerdo. Es la capacidad de ponerse en el lugar de la otra persona para desde ahí comprenderle. No basta con entender al otro, hay que demostrarlo. Una persona puede tener motivos para actuar o pensar de esa forma.

Saber escuchar: Escuchar con comprensión y cuidado, saber lo que la otra persona trata de comunicarnos y transmitir que hemos recibido su mensaje.

Definir un problema: Analizar la situación teniendo en cuenta los elementos objetivos, así como los sentimientos y necesidades puestos en juego.

Evaluación de soluciones: Analizar las consecuencias que cada solución tendrá a corto y largo plazo para las personas implicadas.

Negociación: Comunicación dirigida a encontrar una alternativa de solución que resulte aceptable para ambas partes. Dicha respuesta tendrá en cuenta los sentimientos, motivaciones e intereses de ambos.

Expresión justificada de la ira, desagrado o disgusto: Manifestación de sentimientos negativos de forma adecuada y respetuosa con los demás.

Disculparse o admitir ignorancia: Capacidad de darse cuenta de los propios errores cometidos.

Establecimiento de relaciones sociales: Es la capacidad para comunicarnos adecuadamente, es como una especie de puente que nos permite acercarnos a los demás y compartir algo de nosotros mismos con gente diferente y al mismo tiempo aprender algo de ellos.

Expresión de amor y afecto: Es la reacción que tenemos hacia otra persona acerca de estos dos sentimientos. El hacerlo en forma apropiada provoca agrado y significancia en la interacción con los demás, ya que profundiza la relación entre las partes. Las diferencias entre ambas radican en la profundidad del sentimiento y la implicación que tenemos con la otra persona.

Hacer cumplidos: Los cumplidos son conductas verbales específicas que resaltan características positivas de una persona. El hacer un cumplido es un reforzador social y ayuda a hacer más agradable la interacción social.

Recibir cumplidos: Es el recibir una expresión positiva directa de la cual se hace sobre nuestra conducta, las apariencias, y/o nuestras posesiones.

Hacer peticiones: Implica el pedir favores, ayuda o el cambio de conducta. Esta categoría implica que la persona es capaz de pedir lo que quiere sin violar los derechos de los demás. Quien hace la petición evita el rechazo de la otra persona.

Rechazar peticiones: Implica la capacidad de decir NO cuando queramos hacerlo y no sentirse mal por decirlo. Es un derecho el decir no a peticiones poco razonables y a las que no queramos acceder.

Afrontar críticas: Consiste en la manera que tenemos para reaccionar frente a objeciones hechas por otros, la gente ocupa esta habilidad de diferentes formas sea evitándola, negándola, discutiéndola, contestándola o respondiendo a ella con otra crítica.

Expresión de opiniones personales: Es la expresión voluntaria de las preferencias personales al tomar una posición ante un tema, o al ser capaz de expresar una opinión de desacuerdo, o en potencial desacuerdo con la de otra persona.

Defensa de los derechos: Es la expresión de derechos legítimos cuando los derechos personales son ignorados o violados. Consideramos un derecho legítimo cualquier derecho humano básico.

Comunicación y liderazgo: Es un medio para expresar en forma eficiente lo que como líder de una organización se desea lograr dentro del ámbito laboral, no sólo se perfecciona la capacidad productiva sino que además desde un punto de vista humano esta habilidad genera un ambiente armónico de entendimiento, de orientación y de seguridad como bases fundamentales para el desarrollo íntegro de sus subordinados. En esta *dimensión* se consideran como necesarias la habilidad de iniciar y de mantener conversaciones.

2.2.4 Otras clasificaciones de habilidades

Para Robbins (1999, citado en Arredondo, 2006) una habilidad es la capacidad que tiene un individuo de realizar varias tareas en un trabajo, y las clasifica en físicas e intelectuales, las cuales considera indispensables. Las habilidades intelectuales son aquellas que se requieren para realizar actividades mentales y las físicas son las que demandan vigor, destreza y fortaleza.

Griffin y Sigh (1999, citado en Arredondo, 2006) definen habilidad como la capacidad de trasladar conocimiento en acción, a partir de su definición, consideran que el éxito laboral se logra a través del desarrollo de tres habilidades básicas: técnica, humana y conceptual.

a) Habilidad técnica

Considera el conocimiento específico, la habilidad analítica en cada especialidad y la facilidad en el uso de herramientas y técnicas de la disciplina específica. La habilidad técnica es la más fácil de relacionar debido a que es la más concreta y porque en estos tiempos en los que se exige tanta especialización en el trabajo y se demandan estándares técnicos constituye la habilidad requerida por el mayor número de organizaciones de alto nivel. Puede decirse que la mayoría de los planes y programas universitarios y de capacitación para el trabajo están encaminados a desarrollar dicha habilidad.

b) Habilidad humana

Toma en cuenta los sentimientos y percepciones de los demás, es la habilidad que debe desarrollar o poseer quien trabaja con personas. Las personas que alcanzan la habilidad humana están conscientes de actitudes y creencias personales de otros individuos; esta habilidad se relaciona con la facilidad para captar la utilidad y limitaciones de estos sentimientos. También poseen buena comunicación y son capaces de entender lo que otras personas realmente quieren decir con sus palabras o su comportamiento.

c) Habilidad conceptual:

Se refiere a la destreza de ver una organización como un todo, trata de comprender la manera en que varias funciones de la organización dependen unas de otras, de este modo el concepto se extiende a un sector productivo como la comunidad, las fuerzas políticas económicas y sociales de la nación.

Puede afirmarse que el éxito de cualquier decisión depende de esta habilidad en las personas que toman decisiones y en aquellas que las ponen en acción. Parte significativa de la habilidad conceptual es la definición de valores.

2.3 ¿Qué habilidades requiere el psicólogo?

Linehan (1980, citado en Vallejo, 1998) describe aquellas habilidades necesarias para practicar la terapia de la conducta, y en este apartado es importante mencionarlas aunque pertenezcan al ámbito clínico, ya que pueden ser extrapoladas a las distintas áreas de la Psicología debido a que comparten las mismas funciones profesionales.

De la clasificación de Linehan se retoman las habilidades cognitivas y motoras, de las cuales se desprenden las siguientes:

a) Habilidades Cognitivas

Son aquellas que tienen que ver con la adquisición e integración de conocimientos, o planificación de cursos de acción:

- Habilidad para extrapolar de manera efectiva los conocimientos teóricos generales.
- Capacidad y habilidad para integrar los conocimientos teóricos con los derivados de la experiencia.
- Habilidades de evaluación como lo son las habilidades de observación, y habilidades interpersonales y de comunicación que faciliten la obtención de información.
- Habilidades para hacer juicios adecuados.

b) Habilidades Motoras

En esta categoría se encuentran todas aquellas habilidades que requiere el psicólogo al poner en marcha sus funciones.

- Habilidades clínico-interpersonales, en los que hace referencia a aquellos aspectos de relación paciente-terapeuta como la empatía, calidez, etc.
- Habilidades profesionales, son aquellas que tienen que ver con la organización formal del trabajo profesional o la presentación o comunicación del trabajo realizado; entre ellas se encuentran redacción de informes, comunicación adecuada, etc.
- Habilidades para mantener una formación continua. Se incluirán las habilidades con las que ha de contar un terapeuta para poder llevar a cabo la necesaria formación permanente que exige el ejercicio responsable de la práctica, por ejemplo, conocer las principales fuentes de información, tener acceso a publicaciones relevantes para su trabajo, asistir a conferencias, seminarios, congresos, etc.

De la clasificación de Sulzer-Axaroff, Thaw y Thomas (1975, citado en Vallejo, 1998) destacan las siguientes habilidades:

- Habilidades de evaluación
- Habilidades para diseñar programas de intervención (conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos)
- Habilidades de comunicación (oral, escrita y mediante procedimientos de audio o video).
- Habilidades administrativas (saber redactar informes, solicitudes, permisos, etc.)
- Habilidades de investigación.

Florentino (2003) realiza una clasificación de los *valores de referencia para el profesional de la Psicología* y se utilizan como dos grandes orientaciones:

- 1.- Como indicadores de las preferencias que tiene un profesional a la hora de buscar un trabajo, mantenerse en el o sentirse más o menos satisfecho, o bien, características que debería reunir una actividad laboral para considerarse como un <<buen trabajo>> y
- 2.- Como criterios ideales o de referencia para valorar la calidad de las personas o de su trabajo, o bien, características que debería reunir una persona para ser considerada como un <<buen profesional>> (Florentino, 2003).

La clasificación de Florentino va en el sentido del segundo criterio, su clasificación enlista los valores básicos, cualidades intelectuales, habilidades para la interacción, y capacidades introspectivas y emocionales necesarias para la adecuada práctica de la Psicología. La clasificación se compone de la siguiente manera.

1. Valores básicos de referencia en el mundo laboral
 - a) *Honradez. Honestidad.*
 - b) *Responsabilidad. Autonomía.*
 - c) *Apertura Flexibilidad.* La flexibilidad cumple un papel fundamental en el momento de adaptar las técnicas de intervención a casos particulares evitando la rigidez de los programas; teniendo una actitud flexible en los procesos de discusión y negociación.

2. Cualidades intelectuales

- a) *Curiosidad. Interés. Capacidad de análisis y síntesis. Creatividad. Analizar*
- b) *Capacidad de organización, programación y planificación.*
- c) *Capacidad ejecutiva. Toma de decisiones, aplicación de conocimientos.*

3. Sociabilidad. Habilidades para la interacción

- a) *Capacidad de escucha. Empatía*
- b) *Capacidad para expresar, conversar, redactar, comunicar, enseñar.*
- c) *Habilidad para trabajar en grupo y para dirigirnos.*

4. Capacidades introspectivas y emocionales

- a) *Autocontrol.*
- b) *Conocimiento propio.*

No fue posible encontrar una clasificación que especifique como tal, las habilidades que requiere el psicólogo; sin embargo, a partir de las funciones profesionales establecidas por el CNEIP se deducen las siguientes:

FUNCIONES	HABILIDADES INVOLUCRADAS EN LAS FUNCIONES DEL PSICÓLOGO	
	HABILIDADES COGNITIVAS	HABILIDADES SOCIALES
- Detección	- Resolver de problemas	- Resolver de problemas
- Evaluación	- Síntesis	- Trabajo en colaboración
- Planeación	- Abstracción	- Empatía
- Intervención	- Expresión escrita	- Tolerancia
- Prevención	- Expresión verbal	- Manejo de grupos
- Rehabilitación	-Aplicación del conocimiento teórico	- Relaciones interpersonales
- Investigación	- Creatividad	- Asertividad
	- Formular argumentos lógicos	
	- Aprender en forma independiente	
	- Analizar ideas críticamente	

Todas las habilidades están involucradas en cada una de las funciones profesionales; es cierto que habrá funciones que requerirán más de una habilidad que otra, y esto dependerá de la tarea que deba realizar.

Como hemos visto hoy en día, el desempeño de cualquier rol profesional exige conocer y dominar junto a capacidades conceptuales y técnicas un conjunto de habilidades que permitan solucionar problemas y responder a las exigencias del medio, ser un profesional competente depende del grado de desarrollo y ejecución de ciertas habilidades, las cuales deben ser entrenadas a lo largo de la formación académica.

2.4 Habilidades Cognitivas involucradas en las funciones del Psicólogo

Desarrollar habilidades cognitivas, permitirá que el alumno integre y adquiera los conocimientos necesarios para su ejercicio profesional, aprendizajes que facilitarán la solución de problemas de manera estratégica.

A continuación se ejemplifican algunas actividades del psicólogo que involucran estas habilidades.

-Análisis Crítico. Implica las actividades orientadas a describir, comparar o explicar las peculiaridades de las personas en sus contextos (conductas, pensamientos, emociones, interacciones, percepciones, etc.) por medio de procedimientos normalizados y aceptados por su valor científico (Florentino, 2003).

-Síntesis de Información: La capacidad de síntesis es especialmente valorada en aquellos psicólogos que tienen que manejar mucha información dispersa y a veces inconexa, ya sea un caso clínico, un problema educativo, una investigación, peritaje, etc. (Florentino, 2003).

-Abstracción: Esta habilidad es ejecutada en cualquier valoración que realice el psicólogo, ya sea en un caso clínico, en la evaluación de una organización, etc.

-Expresión Escrita: Es indispensable para la elaboración de baterías psicológicas, redacción de informes, oficios, etc.

-Expresión Verbal: La mayor parte del trabajo del Psicólogo se basa en el lenguaje, por lo que su precisión, adecuación al contenido que se quiere comunicar, su cuidado y su manejo con pericia y versatilidad, es absolutamente básico (Florentino, 2003).

-Aplicación de Conocimientos Teóricos: Es la capacidad de extrapolar principios generales a casos particulares, de elegir entre todos los conocimientos generales aquellos que puedan ayudarnos a entender y tratar un caso particular (Vallejo, 1998).

-Aprendizaje Independiente: Implica aquellas actividades orientadas a la generación o contrastación de conocimientos.

-Creatividad: Se valora en situaciones difíciles en las que se han ensayado ya todos los medios convencionales sin resultados efectivos. Se espera que el psicólogo vaya más allá de la mera aplicación convencional de las técnicas e instrumentos, aportando a los procesos un valor añadido que particularice su trabajo (Florentino, 2003).

-Formular Argumentos Lógicos: Indispensable en el momento de emitir un juicio, de tal manera que pueda impactar al paciente y cambiar la perspectiva de su problema.

2.5 Habilidades Sociales involucradas en las funciones del Psicólogo

Desarrollar las habilidades Sociales es fundamental para conseguir óptimas relaciones con los otros. Por otra parte, se es más sensible a las necesidades de los demás y se tienen mejores instrumentos para "modelar" su conducta. Modelar, como sabemos, es guiar la conducta y el pensamiento del otro con el comportamiento y con una actitud personal al cambio, lo cual significa que podemos facilitar de esta manera el cambio también en los otros.

El aprendizaje de habilidades sociales es desigual, pues aunque las capacidades conceptuales y técnicas suelen formar parte de cualquier currículum académico, estas habilidades se suelen adquirir con la experiencia profesional, incluso hay quien piensa que estas se desarrollan en función de características personales, es decir, que la capacidad para establecer y mantener relaciones y comunicaciones eficaces con los demás sólo la poseen aquellas personas que por naturaleza son simpáticas, agradables, tienen buen humor, etc. por lo que su aprendizaje, con frecuencia se deja en manos del azar o de la idiosincrasia personal; León y Medina (1991, Citados en Gil y León, 1993). No obstante lo anterior, la opinión mayoritaria de los expertos es que dichas habilidades no son patrones rígidos de comportamientos sino reglas de actuación útiles en diferentes situaciones y contextos (citado en Caballo, 1996).

Algunas actividades del psicólogo que involucran estas habilidades, se mencionan a continuación.

-Manejo de Grupo: En ocasiones el profesional deberá integrarse o promover grupos de trabajo, terapéuticos, multiprofesionales, círculos de calidad, etc. En el que es indispensable trasladar los contenidos teóricos referentes a la conformación, dinámica y procesos de los grupos a la práctica profesional. Esta cualidad es importante en las áreas de intervención social y de trabajo en organizaciones (Florentino, 2003).

-Trabajo en Colaboración: La interdisciplinariedad obliga al psicólogo a mantener un dialogo abierto y a colaborar con profesionales de otros campos en tareas comunes.

-Relaciones Interpersonales: Facilitará la adecuada comunicación con los otros, en el caso del psicólogo clínico será un factor importante que definirá la confianza del paciente.

-Asertividad: Poseer esta habilidad es necesaria al momento de que alguna idea u opinión del psicólogo se contraponga a la del paciente.

-Empatía: Weiner (1975, citado en Vallejo, 1998) señala que la comprensión empática es la habilidad que tiene una persona para ponerse en el lugar de otra y desde ahí comprender sus emociones, pensamientos y conductas más allá de lo que transmite con palabras. Ponerse en el lugar del otro, ser capaz de interpretar emociones ajenas, sintonizar distintas formas de expresión, hacer sentir al interlocutor que se está atento al mensaje explícito e implícito de su discurso o su silencio, son probablemente las cualidades más distintivas del psicólogo (Florentino, 2003).

2.6 ¿Se pueden aprender las habilidades cognitivas?

El aprendizaje implica un proceso complejo que ha sido definido de varias maneras por numerosos teóricos, investigadores y profesionales de la educación; aún no existe una definición universalmente aceptada pero muchas de ellas presentan elementos comunes. Shuell incorpora esos elementos y lo define como un "... cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de una determinada manera, la cual resulta de la práctica o de alguna otra forma de experiencia", Schunk (1991, citado en Ertmer y Timothy, 1993).

Almaguer (1988, citado en Gunther, 2004) añade que se aprenden no solo las habilidades y conocimientos, sino también actitudes, sentimientos, prejuicios, valores y patrones de pensamiento.

Para la Psicología educacional, el aprendizaje no significa simplemente adquirir ciertos conocimientos, quedarse en la reproducción de un conocimiento o ejecutar un determinado procedimiento. El aprendizaje profundo implica el dominio, la transformación y la utilización de ese conocimiento para resolver problemas reales; Beas, Santa Cruz, Thomsen, y Utreras (2001, citado en Valenzuela, 2008).

Existen posturas que afirman la imposibilidad de enseñar las habilidades, pues consideran que son innatas y que surgen automáticamente como resultado del desarrollo o la maduración.

Si las habilidades fueran innatas y no estuvieran sujetas a modificación mediante el entrenamiento o la práctica, las personas que no posean la inteligencia precisa para asimilar la información se quedarían rezagadas; así también si se considera que las habilidades pueden ser desarrolladas a través de la práctica no se excluye la importancia del potencial intelectual innato, ni se descarta la posibilidad de que todas las personas pueden alcanzar el mismo grado de competencia intelectual con el hecho de proporcionarles la misma experiencia (Arredondo, 2006). Por lo tanto, es evidente la posibilidad de enseñar las habilidades a través de su desarrollo mediante la práctica, entrenamiento y experiencia.

El proceso de desarrollo de habilidades no se da a través de una serie de etapas sucesivas alcanzables, ya que cada individuo vive el proceso de desarrollo en circunstancias únicas que suponen avances y retrocesos hasta llegar a alcanzar el nivel de competencia deseado. Por lo tanto, las habilidades son “educables” en el sentido en el que es posible contribuir a su desarrollo de distintas maneras.

Castañeda (2004) comenta que de la evidencia en genética conductual es posible desprender que las habilidades cognitivas son susceptibles a los efectos del medio, sin embargo la posibilidad de que dichas habilidades sean maleables en los escenarios educativos, depende de múltiples factores, por ejemplo:

- Al tipo de factores cognitivos que desea modificar (resultados de aprendizaje en comparación con el factor g o discapacidades específicas.

- Al tipo de operaciones utilizadas para producir el éxito académico (descontextualizadas y centradas en el docente en contraste con aquellas que se hallan situadas en el estudiante).
- A la extensión del periodo en el que se intenta desarrollar las habilidades (prolongado o corto).
- Al tipo de transferencia inducida por las prácticas educativas (difusa y desintegrada a sistemas amplios en contraposición con directa e integrada a sistemas dinámicos amplios) y
- A las asunciones diferenciales que fomenten identidades y participaciones que potencialmente afectan (positivamente o negativamente) la ejecución.

Actualmente es posible encontrar aquellas herramientas que posibilitan la extensión de conocimientos y habilidades, con el fin de lograr niveles superiores de percepción, codificación, almacenamiento, recuperación y aplicación de información, al igual que para desarrollar el pensamiento, el razonamiento, la solución de problemas, la adquisición, comprensión y producción del lenguaje; para poner en interacción aquellos factores involucrados con el desarrollo intelectual y la transformación continua del conocimiento, como lo son: factores afectivos-motivacionales y sociales (Castañeda, 2004).

No se puede afirmar que el desarrollo de una habilidad sea consecuencia exclusivamente de procesos cognitivos complementados con la ejercitación en el desempeño de ciertas tareas, pues es un hecho que las actitudes del individuo son un factor importante que está presente en el proceso mediante el cual se pretende que éste desarrolle una habilidad, estimulando o inhibiendo los avances en el proceso mencionado; inclusive los valores que el individuo ha internalizado, lo llevan a establecer prioridades en su vida que pueden estimular o inhibir el interés por el desarrollo de determinadas habilidades.

CAPÍTULO III

**“Inteligencia, desarrollo, cognición
y aprendizaje”**



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

CAPITULO III

INTELIGENCIA, DESARROLLO, COGNICIÓN Y APRENDIZAJE

Hablar de habilidades cognitivas y su desarrollo implica hablar de Intelecto; existe una interdependencia entre pensamiento, habilidades, capacidades, razonamiento e inteligencia. La interdependencia consiste en que todo individuo posee la capacidad de pensamiento, y al ejercitarse en el desarrollo de cualquier habilidad lo lleva a constituir dentro de sí capacidades que lo distinguen, las cuales le permitirán alcanzar nuevas formas de solucionar problemas y poseer un razonamiento con mayor eficacia que podrá ser evidentemente un rasgo indiscutible en su inteligencia (Arredondo, 2006).

3.1 Definición de Inteligencia

De acuerdo a Vernon (1969, citado en Sattler, 1988) son tres los significados más recurrentes en la definición de inteligencia. El primero de ellos, es aquel en el que la considera una capacidad innata, refleja la forma genotípica de inteligencia en la que no puede medirse de manera directa; también significa lo que los individuos hacen, sus comportamientos que involucran aprendizaje, pensamiento y resolución de problemas, se origina con la interacción de su equipo genético con el ambiente pre y posnatal y representa la forma fenotípica; y el tercer significado, hace referencia a los resultados que se obtienen en pruebas, cuyo fin es el muestreo de habilidades especiales, verbales, no verbales y mecánicas.

Etimológicamente la palabra *inteligencia* se deriva de la unión de dos vocablos latinos: *inter* (entre), y *eligere* (escoger). En un sentido más amplio Antunes (2002) la define como la capacidad cerebral que nos permite la comprensión de las cosas a través de la formación de ideas, el juicio y el razonamiento.

Stenberg y Detterman organizaron un simposio en el año de 1986 con la finalidad de definir el concepto de *inteligencia*, en el se concluyó que aún existe un desacuerdo en aceptar una sola definición. Detterman (1988, citado en Castañeda, 2004) menciona que un concepto tan complejo no puede ser agotado en una única definición sin caer en una simplificación excesiva.

Debido a la pluralidad en la definición, enseguida se citan algunas concepciones expuestas por distintos autores, con el objetivo de no caer en el reduccionismo del concepto y que nos

permitan deducir varias implicaciones de lo que es inteligencia a través de diversos puntos de vista.

Terman, en el simposio *Journal of Educational Psychology* realizado en 1921 definió la inteligencia como la habilidad para efectuar “pensamiento abstracto”, Binet (citado en Vernon, 1982) consideró la inteligencia como un conjunto de facultades: juicio, sentido común, iniciativa y habilidad personal para adaptarnos a las circunstancias, un conjunto complejo de cualidades, incluyendo: (1) la apreciación de un problema y la dirección de la mente hacia su ejecución, (2) la capacidad para realizar las adaptaciones necesarias para alcanzar un fin determinado y (3) el poder de autocrítica. El juzgar, el comprender y el razonar bien son las actividades esenciales de la inteligencia. Wechsler (1958) la definió como la Capacidad global o conjunto del individuo para actuar con un propósito determinado, pensar racionalmente y enfrentarse con su medio ambiente en forma efectiva, supone que la inteligencia está compuesta de elementos o capacidades cualitativamente diferentes y Para Piaget (Elkind, 1969) es una prolongación de la adaptación biológica constituida por los procesos de asimilación (procesos de respuesta a los estímulos internos) y procesos de acomodación (procesos de respuesta o reacción a las interferencias del medio ambiente). Los procesos de asimilación le permiten a la inteligencia ser algo más que una forma pasiva de encarar la realidad, mientras que los procesos de acomodación operan para prevenir o evitar que la inteligencia elabore representaciones de la realidad que no corresponden al mundo verdadero (citados en Sattler, 1977).

Piaget (1969) menciona que toda conducta ya sea un acto exteriorizado o interiorizado en pensamiento, es resultado de una adaptación. El individuo actúa cuando experimenta una necesidad, cuando el equilibrio entre el organismo y el medio se encuentra momentáneamente roto, el individuo efectúa una acción que restablece el equilibrio. Si la inteligencia es adaptación, debe caracterizarse como un equilibrio entre las acciones del organismo sobre el medio y las acciones inversas.

A pesar de que estas definiciones son dadas desde diferentes puntos de vista tienen mucho en común, destacan atributos como adaptación al entorno, procesos mentales básicos y pensamiento de orden superior, por ejemplo: el razonamiento, resolución de problemas y toma de decisiones (Sattler, 2003).

“Es claro que existen muchas formas de definir inteligencia. La confusión respecto a las diferentes definiciones y métodos para medirla se relacionan con el hecho de que ésta es un atributo, no una entidad, y que refleja la suma de las experiencias de aprendizaje del individuo; Wesman (1968). Todas las pruebas de capacidades miden lo que el individuo ha aprendido. Las definiciones de inteligencia destacan la capacidad para adecuarse o adaptarse al entorno, para aprender o para hacer razonamientos abstractos por ejemplo emplear símbolos o conceptos” (Sattler, 2003).

De manera general es definida como el proceso mental que permite solucionar problemas nuevos que implican un cambio de sus relaciones de adaptación al ambiente; así como la capacidad de adquirir conocimiento y utilizarlo en situaciones novedosas. La inteligencia humana consiste en un conjunto de procesos complicados que distinguen el pensamiento del ser humano: capacidad de razonamiento lógico, capacidad de formular valoraciones y juicios, capacidad de autocorrección y autocrítica, capacidad de perseguir una meta eligiendo los medios adecuados para alcanzarla. La inteligencia se expresa tanto a través de las conductas conscientemente realizadas como a través de la imaginación, los sueños y las fantasías. El uso de tales capacidades implica prácticamente todas las demás funciones psíquicas: actividad sensorial, motricidad, aprendizaje, memoria, lenguaje, motivación, reactivación de la experiencia pasada, factores genéticos y funcionamiento adecuado del sistema nervioso (Cultural, 1997).

3.2 Evolución del concepto de Inteligencia

<<Para los antiguos griegos, las más altas virtudes del hombre consistían en ser “bueno y hermoso”; para los antiguos persas, en ser “veraz y valeroso”; para los teutones, en ser “fiel”, y para nuestros contemporáneos en ser “inteligente”.>> (Werner Wolff)

En el Siglo II y III A.C. Epicuro consideraba que la inteligencia era formada por un conjunto de átomos; asumía que todos los seres humanos son poseedores de una cantidad determinada de átomos y que por lo tanto con ese número de elementos constitutivos formará su alma y su inteligencia para desarrollarse y tener éxito en la vida. No hablaba de la diferencia entre elementos ni entre individuos (Rueda, 2005).

Para Sócrates en el Siglo IV consistía en gobernarse a sí mismo; para San Pablo era la función que permitía a los hombres el conocer a Dios; para Santo Tomás de Aquino el puente entre la materia y el pensamiento; para Da Vinci la liberación del espíritu, y para Condila el refinador de la información en bruto que ofrecen los sentidos, Gardner (1999, citado en Rueda, 2005).

En Grecia era sinónimo de lo que ellos consideran un “*ser humano ideal*” cuya definición hacía referencia a la descripción de ciertas características personales y físicas; como el poseer agilidad física, criterio racional y una conducta virtuosa. Para algunos pueblos chinos el ideal tradicional era aquella persona diestra en poesía, música, caligrafía, tiro con arco y dibujo. En los últimos siglos el ideal de persona inteligente se ha ido extendiendo (Gardner, 2001).

“Platón al tratar de la mente o alma distinguía tres aspectos básicos: inteligencia, emoción y voluntad; en un pasaje celebre de Fedro presenta una analogía en la que se compara la inteligencia con una auriga que lleva las riendas, mientras que la emoción y la voluntad representan los caballos que tiran el carro. La primera, guía y dirige; las segundas suministran la fuerza motriz. Aristóteles simplificó esta división ternaria; contrapuso la capacidad intelectual o cognitiva a la órética o apetitiva que abarcaba a la vez emoción y voluntad. Cicerón hizo una aportación definitiva al traducir el concepto platónico y aristotélico de capacidad cognitiva o intelectual por la palabra *intelligentia*. Así nació el concepto de inteligencia” (Eysenck , 1983).

La aportación de Aristóteles a este concepto la hizo al contrastar la actividad o conducta observada con cierta actividad hipotética latente de la cual aquella dependía; de esta forma se llega a la noción de aptitud. La inteligencia es una aptitud que puede mostrarse o no en la práctica, y que tiene que deducirse de la conducta observada mediante el uso de ciertas reglas científicas propias de todo procedimiento experimental.

En el siglo XVI Descartes definió inteligencia como la función que el ser humano puede aprender a aprovechar para su beneficio, o en sus palabras “el medio para adquirir una ciencia perfecta respecto a una infinidad de cosas”. No consideró partes constitutivas de la inteligencia sino a la misma como una facultad en sí, en su propia esencia (Rueda, 2005).

Herbert Spencer fue el filósofo que interesado en aspectos intelectuales formuló la teoría de la inteligencia en la que establece que todo acto de conocimiento comprende un doble proceso, analítico o discriminativo por una parte y sintético o integrativo por otra; su función esencial consiste en capacitar al organismo para que se adapte a un medio complejo y siempre cambiante, durante la evolución del reino animal y durante el desarrollo de todo niño la capacidad básica cognitiva se va diferenciando progresivamente en una serie jerárquica de aptitudes mas especializadas; Spencer resucitó el término *inteligencia* para designar las características básicas de toda manifestación y diferenciación cognitiva.

Sobre la base de la propuesta de Spencer, distintos psicólogos comenzaron a formular teorías de la inteligencia y esquemas para su medición. Eysenck (1983) menciona que iniciaron con una teoría que consideraba la inteligencia como una aptitud cognitiva completa e innata fundamentada en la estructura anatómica y en el funcionamiento fisiológico del córtex; una aptitud que tenía por otra parte importantes consecuencias sociales.

El concepto de *inteligencia* ha tenido diversas acepciones de acuerdo a la época, cultura y contexto en el que es representado. Un aspecto curioso de las investigaciones sobre la inteligencia es que conforme han ido evolucionando las concepciones de la misma, paralelamente ha surgido y se ha impuesto más la necesidad de medirla que la de validar los constructos teóricos de partida, generándose más investigaciones sobre la instrumentación para medirla que sobre la conceptualización; la búsqueda de los conceptos de inteligencia ha seguido las pautas marcadas por los investigadores que querían medirla (Salmerón, 2006).

Eysenck (1983) menciona que solo puede definirse en función de los hechos que se conocen sobre el concepto, o definirlo en función de los métodos empleados para medirlo, a lo que se denomina definición operacional.

La evolución del concepto es evidente a través de los diversos métodos descritos para medir Inteligencia. A continuación se cita la reseña histórica elaborada por Sattler (2003) de los desarrollos del concepto a través de las distintas posturas teóricas surgidas a partir del siglo XIX.

Durante la primera mitad del siglo XIX existía una confusión con respecto a las diferencias entre los llamados idiotas y lunáticos (a quienes se les trataba en ambos casos como criminales) lo que llevó a la necesidad de un estudio práctico de la capacidad mental (Shouksmith, 1970). En el año de 1838 Jean Esquirol (1772-1840) fue uno de los primeros científicos en hacer una distinción entre incapacidad y enfermedad mental. Estableció la diferencia entre “idiotas” y “personas mentalmente desquiciadas”, para el primer término hacía referencia a los individuos que nunca desarrollaron sus capacidades intelectuales y para el segundo se refería a los individuos que habían perdido capacidades que antes poseían. Intentó desarrollar métodos para diferenciar entre ambos grupos, enfocándose en las mediciones físicas y luego en las pautas del habla. Sus descripciones de las características verbales a varios niveles de idiotez pueden considerarse como la primera prueba mental rudimentaria.

En Francia Alfred Binet (1857-1911), Victor Henri (1872-1940) y Theodore Simon (1873-1961) desarrollaron métodos para el estudio de funciones mentales. Estos investigadores creían que la clave para la medición de la inteligencia consistía en enfocarse a los procesos mentales superiores en lugar de las funciones sensoriales simples. Su trabajo culminó con la Escala de Binet-Simon en 1905, la cual puede considerarse como la primera prueba práctica de inteligencia, ya que los reactivos se distribuyeron en orden de acuerdo con el nivel de dificultad y se acompañaron de instrucciones relativamente cuidadosas para su aplicación. A diferencia de los intentos previos, la escala reflejaba cierta preocupación por el desarrollo cognoscitivo basado en la edad. Tenía el propósito de diagnosticar en términos objetivos los grados de retraso mental. Binet partió del siguiente supuesto teórico: la inteligencia se manifiesta en la rapidez de aprendizaje (por lo menos de aprendizajes a largo plazo). A partir de ahí trató de elaborar pruebas que identifiquen la rapidez con que aprende un niño normal. Estas pruebas estarían constituidas por conocimientos que se corresponden a cada edad en situaciones de normalidad. Estos conocimientos constituyeron los items de la escala para medir la inteligencia. La consecuencia lógica de este planteamiento fue que se puede medir la capacidad intelectual a partir del nivel de conocimientos que se muestra en un momento dado. El concepto fundamental fue la *Edad mental* como la edad que se corresponde con las respuestas correctas que una persona da al contestar su escala. La clasificación de la persona como inteligente normal, superior o inferior vendría dada de acuerdo a lo que el sujeto contestase a los items de conocimiento que le correspondían a su *edad cronológica*, a los de mayor o a los de menor edad que él. La intención era discriminar los débiles mentales. Si la inteligencia los discriminaba, entonces es que podía ser medible. Para medirla tenía en cuenta diferentes funciones como la memoria, fantasía, imaginación, atención, comprensión, sugestibilidad, apreciación estética, sentimiento moral, abstracción, pensamientos sin imágenes, tiempo de reacción, etc. La concepción de la inteligencia que respalda a estas pruebas es multidimensional, basada en diferentes aptitudes; sin embargo, cuando se le mide e interpreta se hace como si de una sola variable se tratara (edad mental) (Salmerón, 2006).

Henri H. Goddard (1866-1957) introdujo la escala en EUA y en 1908 la estandarizó con base en 2000 niños estadounidenses. Goddard consideraba que la inteligencia constaba de una sola función subyacente, pensaba que esta función unitaria estaba determinada en gran medida por la herencia; concepción distinta a la de Binet, quien la definía como un complejo cambiante de funciones interrelacionadas; consideraba la inteligencia como un conjunto de

facultades: juicio, sentido práctico, iniciativa y capacidad para adaptarse a las circunstancias; Tuddenham (1962; citado en Sattler, 2003).

El interés que se generó en la última parte del siglo XIX por la inteligencia y su forma de medirla, fue parte del movimiento científico que llevó a la Psicología a convertirse en una disciplina independiente. Los métodos psicofísicos desarrollados por Weber, Fechner y los estudios estadísticos de los procesos mentales que inicio Sir Francis Galton formaron los antecedentes para gran parte del trabajo que tendría lugar en el siglo XX.

A principios del siglo XX se observaba que el estudio de la inteligencia se estaba llevando a cabo bajo diversos puntos de vista, entre ellos las diferencias individuales, las habilidades cognitivas y las aptitudes; por los que se considera que el desarrollo más influyente en la comprensión reciente del concepto procede de investigadores de la Educación y de la Psicología Cognitiva, quienes empezaban a tomar en cuenta la concepción actual del ser humano y las necesidades del tiempo en que vivía; entre ellos Jhon Horn (1989), Robert Sternberg (1985) Howard Gardner (1989) y Hatch (1989).

Durante este siglo David Wechsler selecciono 11 subpruebas diferentes con el fin de formar una escala que denominó *Wechsler Bellueve Intelligence*. El enfoque por el que se guió para esta escala era el de la naturaleza global de la inteligencia, las diseño para tomar en cuenta los factores que contribuyen a la inteligencia efectiva total del individuo. Comentaba que la inteligencia se compone de capacidades cualitativamente distintas, sin embargo, afirmó que no se refiere solamente a una suma de capacidades, pues el comportamiento inteligente se ve influido por la combinación de capacidades y la motivación (Sattler, 2003).

Debido a la diversidad de definiciones y posturas existentes al tratar el tema de la inteligencia, surgen una serie de teorías, como es el caso de las teorías analítico factoriales, las cuales se ubican en dos campos: las que defienden un factor general (g) de la inteligencia (unitaria) y las que favorecen múltiples factores (multidimensional). Galton fue el primero en proponer que los individuos poseen tanto una capacidad intelectual general presente en el rango completo de sus capacidades mentales, como algunas aptitudes especiales; Spearman y Vernon también son estudiosos del análisis factorial. En comparación, Thorndike, Kelley y Thurstone afirmaron que la inteligencia está compuesta por muchas facultades

independientes. Muchos teóricos aceptan ahora que la inteligencia general coexiste con capacidades independientes (Sattler, 2003).

Existen diversas teorías sobre la inteligencia; a continuación se describen brevemente aquellas que involucran habilidades y cognición en la concepción del término <<inteligencia>> y algunas de las teorías que fundamentan el *modelo para el desarrollo del pensamiento* (del cual se hablará más adelante).

Teoría de la inteligencia fluida y cristalizada: La teoría de Cattell y Horn establece que existen dos tipos de inteligencia. La inteligencia fluida (conocimiento) alude a la eficiencia mental en esencia no verbal y relativamente libre de cultura. Comprende capacidades de adaptación y de aprendizaje nuevo y se relaciona con las operaciones y los procesos mentales. La inteligencia cristalizada (raciocinio) se refiere a habilidades y conocimientos adquiridos que dependen en términos de desarrollo de la exposición a la cultura. Comprende funciones cognitivas bien aprendidas y establecidas, y se relaciona con productos y logros mentales (Sattler, 2003).

Teoría analítico factorial de los tres estratos de las capacidades cognitivas: Carroll propuso los siguientes estratos: El primero consiste en 65 capacidades limitadas que comprenden grados de dominio en diversas áreas cognitivas (por ejemplo: razonamiento secuencial general, comprensión de lectura, rango de memoria, visualización, discriminación de sonidos del habla, originalidad/creatividad, etc.). El segundo lo comprenden ocho factores amplios: inteligencia fluida, inteligencia cristalizada, memoria general y aprendizaje, percepción visual amplia, percepción auditiva amplia, capacidad de recuperación amplia, velocidad cognitiva amplia y velocidad de procesamiento. El tercer nivel está compuesto por un factor general o g (Sattler, 2003).

Teoría triárquica de la inteligencia de Sternberg: Consta de la dimensión de componentes que se relacionan con el mundo interno del individuo, la dimensión de la experiencia que se relaciona con los mundos interno y externo de éste, y la dimensión contextual la cual se relaciona con el mundo externo del sujeto. En el estudio de la inteligencia se deben considerar las tres partes (Sattler, 2003).

Teoría de la inteligencia múltiple de Gardner: Plantea la existencia de al menos ocho aptitudes intelectuales relativamente autónomas: inteligencia lingüística, musical, lógico-matemática, espacial, cinético corporal, intrapersonal, interpersonal y naturalista. Las

competencias pueden verse como componentes básicos a partir de los cuales se desarrollan el pensamiento y las acciones. Éstos constituyen la base de las capacidades humanas para el uso de símbolos, e interactúan y generan una combinación diversa de talentos humanos que se emplean para lograr las metas de la sociedad. Es claro que en el comportamiento suelen relacionarse diversas combinaciones de inteligencia (Sattler, 2003).

En los últimos años el interés ya no está en la identificación y definición de las variables o dimensiones del comportamiento inteligente, sino que ahora se centra en cómo evoluciona y se desarrolla dicha estructura, así como en los efectos que tiene sobre ella la herencia y el ambiente; se interesa más en lo cualitativo que en lo cuantitativo. La investigación psicológica estará influida por lo que se ha venido en llamar la revolución cognitiva. El centro de atención de la ciencia psicológica se dirige a averiguar la forma en que la mente registra, almacena, procesa información y cuál es su naturaleza. Destacan Piaget, Vigotsky, Brunner y Wallon entre los enfoques evolutivos; y Eysenck, White, Catell, Vernon, Jensen... entre los enfoques cualitativos.

En el ámbito educativo sobresalen los trabajos realizados por Piaget, quien estaba interesado en el desarrollo de las formas de conocimiento del niño y el origen de la inteligencia (Salmerón, 2006).

3.3 Teoría del Desarrollo intelectual de Jean Piaget

Como se menciona anteriormente, Piaget definió inteligencia como una forma de adaptación biológica del individuo al ambiente. El individuo interactúa de modo constante con el ambiente e intenta mantener el equilibrio entre sus propias necesidades y demandas que hace el ambiente. Los procesos cognoscitivos surgen a través de un proceso de desarrollo que no está en función directa del desarrollo biológico ni del aprendizaje, sino más bien el surgimiento representa una reorganización de las estructuras psicológicas resultantes de las interacciones entre organismo y ambiente.

El modelo de Piaget es jerárquico y en él se divide el desarrollo cognitivo en cuatro períodos: sensoriomotor, preoperacional, periodo de las operaciones concretas y de las operaciones formales. Cada periodo representa una forma de organización cognitiva que es más compleja que la precedente, cada etapa representa una forma de adaptación biológica que surge de la interacción del individuo con el ambiente (Sattler, 2003).

Periodo sensoriomotor: (0-2 años) El niño comienza con el ejercicio de los reflejos y al finalizar este periodo inician los primeros signos de representaciones internas o simbólicas de acciones.

Periodo preoperacional: (2 a 7 años) El niño adquiere el lenguaje y las funciones simbólicas (es decir, la capacidad para buscar un objeto escondido, realizar imitación demorada, participar en juego simbólico y utilizar lenguaje).

Periodo de las operaciones concretas: (7 a 11 años) Desarrolla habilidades de conservación; se aplican las operaciones mentales a los objetos o eventos reales (concretos).

Periodo de las operaciones formales: El niño puede pensar de manera abstracta, formula hipótesis, emplear razonamiento deductivo y verificar soluciones.

En el estadio sensoriomotor el niño se ocupa de adquirir control motor y conocer los objetos del mundo físico, pero aún no forma símbolos de estos objetos. Después, en el periodo preoperacional, se ocupa de adquirir habilidades verbales y empieza a elaborar símbolos de los objetos que ya puede nombrar, pero en sus razonamientos ignora el rigor de las operaciones lógicas. Será después, en la etapa de las operaciones concretas, cuando el niño sea capaz de manejar conceptos abstractos como los números y de establecer relaciones. El niño trabajará con eficacia siguiendo las operaciones lógicas, siempre que lo haga con símbolos referidos a objetos concretos y no abstractos, con los que aún tendrá dificultades.

La etapa operacional formal, si es que alcanza esta etapa, porque según Piaget no toda la población llega a este nivel, operará lógica y sistemáticamente con símbolos abstractos sin una correlación directa con los objetos del mundo físico.

Echeverría (2009) comenta que de acuerdo a este modelo, el desarrollo intelectual se basa en la actividad constructiva del individuo en su relación con el ambiente y en la necesidad del sujeto de adaptarse a los desequilibrios que encuentre en dicho ambiente. Así, y desde los primeros días de vida, el sujeto encuentra en el complejo medio que le rodea situaciones y problemas que no conoce o domina, y ante los cuales intenta encontrar respuesta de cara a funcionar de forma adaptativa y equilibrada en su relación con dicho medio. El equilibrio y la adaptación se lograrían cuando el individuo logra construir una respuesta que le permite asimilar una nueva capacidad o conocimiento, y con ella ampliar y diversificar su repertorio de habilidades para relacionarse con su ambiente. En la medida en que este conjunto de capacidades están relacionadas entre sí, definen y determinan cómo interpreta el sujeto la

realidad que le rodea y cómo razona e interactúa con la misma, es decir, cuál es su estructura de funcionamiento intelectual. Para Piaget el desarrollo cognitivo seguiría una secuencia invariante y universal de estadios definidos en cada caso por una determinada estructura.

3.3.1 Conceptos básicos de la teoría de Piaget

La **asimilación**, en sentido amplio es la acción del organismo sobre los objetos que le rodean, acción que depende de las conductas anteriores referidas a los mismos objetos o análogos, modificándolos e imponiéndoles cierta estructura propia. Asimilación es el proceso de actuación sobre el medio con el fin de construir internamente un modelo del mismo. Psicológicamente las modificaciones son funcionales y están determinadas por la motricidad, la percepción y el juego de acciones reales o virtuales (posibles). Puede decirse que las experiencias tenidas en el curso del desarrollo son incorporadas y obligadas a acoplarse a los esquemas de conductas existentes, constituyendo esquemas de acciones susceptibles de repetirse activamente, cada nueva experiencia debe modificarse lo suficiente para adaptarse a las anteriores. Los procesos de asimilación solo pueden operar sobre las operaciones de que disponen; “la inteligencia es asimilación en la medida en que incorpora todos los datos de la experiencia dentro de su marco” (Núñez, 1973).

Recíprocamente el medio obra sobre el organismo designándole esta acción inversa como **acomodación**, entendiéndose que el sujeto no sufre pasivamente la acción del mundo que le rodea, sino que reacciona modificando y ajustando sus marcos existentes, en el que las estructuras construidas necesitan modificarse (acomodarse) para aceptar la nueva experiencia.

Este es el proceso por el cual la inteligencia ajusta y organiza continuamente el modelo del mundo que tiene construido para acoplar cada nueva experiencia, es el que Piaget denomina “acomodación” “...no puede dudarse que la vida mental es también una acomodación al medio. La asimilación nunca puede ser pura porque al incorporar nuevos elementos a sus esquemas anteriores la inteligencia modifica constantemente dichos esquemas para ajustarlos a los nuevos elementos” (Núñez, 1973).

Ambos procesos “asimilación y acomodación” interaccionan continuamente, son complementarios e inseparables y la relación de equilibrio que presenten se expresará como tipo de adaptación intelectual al medio en un momento dado del proceso evolutivo; cuando domina la asimilación el medio se somete a los dictados de la mente (juego simbólico) y

cuando domina la acomodación el intelecto se somete al medio inmediato y próximo (imitación). Una inteligencia adaptada es un equilibrio entre ambos procesos sin dominancia de alguno de ellos.

La **adaptación** se presenta como un equilibrio entre asimilación y acomodación es decir, equilibrio de los intercambios funcionales entre sujeto y los objetos. Los intercambios entre el sujeto y los objetos se efectúan a distancias espacio-temporales progresivamente mayores y con trayectos cada vez más complejos. Mientras en los primeros periodos la asimilación y acomodación se dan consecutivamente y con preponderancia desigual según las actividades, a partir del periodo conceptual mediante las operaciones reversibles se supera la dicotomía asimilación-acomodación y ambas se integran en un sistema articulado de transformación de la realidad. La inteligencia constituye el estado de equilibrio hacia el cual tienden todas las adaptaciones sucesivas de orden senso-motor y cognoscitivo, así como todos los intercambios asimiladores y acomodadores entre el organismo y el medio (Núñez, 1973).

En síntesis, toda conducta desplegada al exterior como acto o interiorizado en pensamiento, se presenta como una **adaptación** y constituye un caso particular de intercambio entre el mundo exterior y el sujeto. La adaptación contiene dos procesos complementarios: asimilación y acomodación. La **asimilación** es un proceso de toma de información y experiencias para ajustarlas dentro de esquemas o conceptos que ya se dominan. Por su parte, la **acomodación** es un proceso mediante el cual se modifican las estructuras cognoscitivas y conductas para integrar la nueva información y experiencias. Tanto la asimilación como la acomodación se dan simultáneamente cada vez que el niño se adapta a los eventos ambientales, pero el equilibrio particular entre ambas esta en probabilidad de variar de una situación a otra.

Los **esquemas** se refieren a estructuras cognitivas abstractas mediante las cuales los individuos asimilan o acomodan información nueva. Los esquemas son los aspectos activos y constructivos de la inteligencia humana. Las principales etapas del desarrollo cognitivo representan grupos de esquemas; el paso de una etapa a otra ocurre cuando existe un cambio importante en el esquema (Sattler, 2003).

3.4 La Psicología cognitiva y su influencia en el aprendizaje

A partir de los años cincuenta se originaron nuevos programas de investigación en base a la lingüística, la Psicología, la teoría de la información, la teoría de los sistemas y la cibernética; las cuales dieron origen a la llamada “Ciencia Cognoscitiva”, perspectiva que busca conocer como la gente desarrolla estructuras de conocimiento (Pozo, 1996).

La Psicología cognitiva cubre tópicos actuales que tratan un amplio rango de temas relacionados con el pensamiento, la cognición, el aprendizaje y el desarrollo humano. Temas que han contribuido a extender el estudio y la comprensión de algunos procesos de la mente humana como la percepción, la representación del conocimiento, la modificabilidad cognitiva, la construcción de modelos psicológicos de procesamiento de la información, etc. Dichos temas representan avances significativos del conocimiento que tienen en la actualidad importantes implicaciones sobre el desarrollo humano, la enseñanza y el aprendizaje (Amestoy, 2002).

Se interesa en conocer cómo el conocimiento es codificado, almacenado, organizado en complejas redes y recuperado; en cómo las personas crean diferentes tipos de representación interna y en cómo la gente aprende un campo o dominio de conocimiento específico, Bransford, Brown y Cocking (1999, citado en Gunther, 2004).

La perspectiva cognitiva requirió hacer ajustes entre la Psicología del desarrollo y la Psicología instruccional tradicional; ya que la primera consideraba que el desarrollo cognitivo era el prerrequisito indispensable en la educación y la segunda lo consideró como un producto a largo plazo de la educación (Castañeda, 2004).

El modelo de pedagogía cognitiva establece que la meta es que cada individuo acceda progresiva y sucesivamente a la etapa superior de desarrollo intelectual, de acuerdo con las necesidades y condiciones particulares. El maestro debe crear un ambiente estimulante de experiencias que faciliten al educando el acceso a dichas estructuras cognoscitivas. La experiencia vital del estudiante es muy importante dentro de este enfoque, pero ella tiene un finalidad, contribuir al desarrollo intelectual, abrirse a experiencias superiores que contribuyan al reforzamiento y desarrollo de su capacidad de pensar y reflexionar (Contreras y Contreras, 2008).

Desde esta perspectiva, Cassarini (1997, citado en Gunther, 2004) define el aprendizaje como “un proceso mediante el cual se adquieren conocimientos, sentimientos, actitudes, valores, habilidades y destrezas, a través de las cuales se van a incorporar nuevas formas de sentir.

Las aproximaciones cognitivas tienen un fin común, fomentar en el aprendiz estrategias cognitivas eficientes, desde esta perspectiva la habilidad de aprender debe construirse al igual que otros tipos de rasgos, por ello se desarrollan ambientes de aprendizaje que promuevan hábitos de procesamiento cognitivo activo. Esta postura implica un cambio en la perspectiva pedagógica; de una mera transmisión de información a una perspectiva constructivista de la educación, en la que más que diseñar métodos de enseñanza aislados, es indispensable construir ambientes de aprendizaje que tomen en cuenta la participación activa del alumno para construir metas, enfrentarse a problemas, trabajar en proyectos, desarrollar conocimientos y habilidades específicas (Castañeda, 2004).

Flórez (1999) comenta que el objetivo de las actividades cognitivas y autorreguladas de aprendizajes es facilitar y propiciar la elaboración del aprendizaje por parte del alumno y ayudarlo a controlar su proceso de pensar y aprender mediante procedimientos y estrategias metacognitivas. El aprendizaje y el pensamiento se fusionan en la perspectiva pedagógica cognitiva contemporánea, y la enseñanza respectiva se guía por un currículo diseñado para desarrollar el pensamiento de los alumnos. Piaget afirma que los alumnos no son grabadores de información sino intérpretes y constructores de estructuras de conocimiento. Un principio cognitivo básico es que el aprendizaje requiere conocimientos, pero otro principio mucho más importante, es el que afirma que el conocimiento no debe transmitirse directamente a los alumnos, pues el conocimiento creativo es el que ellos mismos elaboran, revisan, interpretan, cuestionan, confrontan con otras informaciones, relacionan con otros conocimientos, aplican a nuevas situaciones, razonan y aprenden.

3.4.1 Cognoscitivismo

La teoría cognoscitivista tiene sus raíces en las corrientes filosóficas denominadas relativismo positivo y fenomenológico. Es respaldada por psicólogos alemanes como Wertheimer, Kohler, Koffa y Lewin. El desarrollo de esta línea cognoscitivista fue una reacción contra el conductismo de Watson, Holt y Tolman, rechazaron fuertemente conceptos de condicionamiento y se centraban en la idea de que los individuos no responden tanto a estímulos sino que actúan sobre la base de creencias, convicciones actitudes y deseos de alcanzar ciertas metas, esta posición es conocida como conductismo-cognoscitivista (DNCyPDIP, 1992).

Fue a finales de los años 50 cuando la teoría de aprendizaje comenzó a apartarse de las perspectivas conductistas para dirigirse hacia un enfoque sustentado en las teorías y modelos de aprendizaje de las ciencias cognitivas. Diversos profesionales dejaron a un lado el interés por las conductas observables y abiertas y en su lugar acentuaron procesos cognitivos más complejos como el del pensamiento, la solución de problemas, el lenguaje, la formación de conceptos y el procesamiento de la información, Snelbecker (1983, citado en Ertmer y Newby, 1993).

Good y Brophy (1990, citado en Mergel, 1998) afirman que los teóricos del Cognoscitivismo reconocen que una buena cantidad de aprendizaje involucra las asociaciones que se establecen mediante la proximidad con otras personas y la repetición, ven el proceso de aprendizaje como la adquisición o reorganización de las estructuras cognitivas a través de las cuales las personas almacenan y procesan información.

Este modelo sustenta el aprendizaje como un proceso en el cual se sucede la modificación de significados de manera interna, producido intencionalmente por el individuo como resultado de la interacción entre la información procedente del medio y el sujeto activo. Es un proceso independiente de decodificación de significados que conducen a la adquisición de conocimientos a largo plazo y al desarrollo de estrategias que permitan la libertad de pensamiento, la investigación y el aprendizaje.

Al Cognoscitivismo le interesa la representación mental y por ello las dimensiones de lo cognitivo: atención, percepción, memoria, inteligencia, lenguaje, pensamiento y creatividad. Se basa en los procesos que tienen lugar atrás de los cambios de la conducta. Estos cambios

son observados para usarse como indicadores para entender lo que está pasando en la mente del que aprende. Parte de la suposición de que el ser humano es un sistema autorregulado capaz de buscar, organizar, reorganizar, transformar y emplear creativamente la información con diferentes fines. El énfasis está en el desarrollo de la potencialidad cognitiva del sujeto para que éste se convierta en un aprendiz estratégico que sepa aprender y solucionar problemas; que lo que aprende lo haga significativamente, incorporando su significado a su esquema mental. La finalidad está en enseñar a pensar y aprender a aprender, desarrollando habilidades como procesadores activos, interdependientes y críticos del conocimiento (DACs, 2008).

3.4.2 Constructivismo

El Constructivismo se desprende del Cognoscitismo, y es una teoría que equipara al aprendizaje con la creación de significados a partir de experiencias. Los estudiantes no transfieren el conocimiento del mundo externo hacia su memoria, más bien construyen interpretaciones personales del mundo basadas en las experiencias e interacciones individuales, por lo que las representaciones internas están sujetas al cambio. El conocimiento emerge en contextos que le son significativos, Bednar (1991; citado en Ertmer y Newby, 1993).

Jonasson (1991, citado en Mergel, 1998) menciona que desde esta perspectiva, el que aprende construye su propia realidad o al menos la interpreta de acuerdo a la percepción derivada de su propia experiencia, de tal manera que el conocimiento de la persona es una fusión de sus experiencias previas, estructuras mentales y las creencias que utiliza para interpretar objetos y eventos. Lo que alguien conoce es aterrizado sobre las experiencias físicas y sociales las cuales son comprendidas por su mente.

La construcción resulta de la representación inicial de la información y de la actividad externa o interna que desarrollamos al respecto, Carretero (1994, citado en Chadwick, 1998). El aprendizaje no es una transmisión, internalización o acumulación de conocimiento sino un proceso activo de parte del alumno en ensamblar, extender, restaurar e interpretar; por lo tanto, de construir conocimiento desde los recursos de la experiencia y la información que recibe. El aporte de Piaget está en que el alumno opere activamente en la manipulación de la información a ser aprendida, pensando y actuando sobre ello para revisar, expandir y asimilarlo.

El alumno es quien aprende involucrándose con otros aprendices durante el proceso de construcción del conocimiento, tomando la retroalimentación como un factor fundamental en la adquisición final de contenidos.

Cada persona construye su propia perspectiva del mundo que le rodea a través de sus propias experiencias y esquemas mentales desarrollados. Se enfoca en la preparación del que aprende para resolver problemas en condiciones ambiguas, Schuman (1996, citado en Mergel, 1998).

El sujeto construye **estructuras** a través de la interacción con el medio, las cuales deben ser estimuladas para facilitar el aprendizaje futuro, estas estructuras están compuestas por **esquemas** que son representaciones de una situación concreta o de un concepto, y son manejados internamente para enfrentarse a situaciones iguales o parecidas a la realidad, Carretero (1994, citado en Chadwick, 1998).

Las estructuras cognitivas son las representaciones organizadas de experiencias previas, son relativamente permanentes y sirven como esquemas que funcionan activamente para filtrar, codificar, categorizar y evaluar la información que uno recibe en relación con alguna experiencia relevante. Mientras captamos información estamos constantemente organizándola en unidades con algún tipo de ordenación, que llamamos *estructura*. La nueva información es asociada con información ya existente. Estructuras reconocidas por Piaget (Chadwick, 1998).

La Dirección Nacional de Capacitación y Perfeccionamiento Docente de Investigación Pedagógica (1992) menciona que entre los elementos más sobresalientes de la teoría constructivista se encuentran: los conceptos de contemporaneidad, interacción simultánea y mutua de la persona con su ambiente, la relatividad de percepción de una persona y otra, e intencionalidad de la conducta.

- “El primer elemento está constituido por el planteamiento de Kurt Lewin en su teoría Gestaltista o del campo de la Gestalt que plantea que el conocimiento es una síntesis de la forma y del contenido que han sido recibidos por las percepciones. Enfatiza, que cada persona tiene su propia percepción que es relativa y está incluida no solo por los propios mecanismos de percepción sino también por su historia, su actitud y su motivación en cada momento de su existencia.

- Un segundo elemento es el concepto de "intencionalidad", cuando la conciencia se extiende hacia el objeto se procede con intencionalidad, solo con ella el ser humano hará lo mejor que pueda y sepa.

- El tercer elemento de importancia es el "existencialismo". La existencia es la que da sentido o significado a las cosas. Las personas deben responder aceptando la temporalidad, la cual es elemento esencial de la existencia, este concepto toma su forma en el campo cognoscitivista a través de la idea de la interacción simultánea y mutua de la persona con su ambiente psicológico. El principio de la contemporaneidad es esencial en esta teoría y significa "todo a la vez". El espacio vital de una persona es una construcción hipotética que contiene todo lo psicológico que está ocurriendo a una persona específica en un momento determinado".

Castañeda (2004) comenta que el aprendizaje es concebido como un proceso de construcción de nuevo conocimiento, por lo que el escenario educativo requiere condiciones instruccionales que faciliten que los estudiantes sean agentes dinámicos en la construcción de los conocimientos y las habilidades cognitivas requeridas. Este desarrollo intelectual fue enfatizado por Piaget, cuya teoría propició una amplia investigación de conceptos y posibles métodos de intervención para la aceleración cognitiva.

Reconoce el carácter individual y endógeno del aprendizaje escolar, pero subraya que el estudiante no construye el conocimiento en solitario, sino gracias a la mediación de otros, en particular el docente y los compañeros de aula, en un momento y contexto cultural particular. Implica la participación activa de los estudiantes, la construcción del conocimiento por parte del sujeto que aprende. El constructivismo se enfoca en cómo hacer que el hombre asimile la información, como debe hacerlo, saber hacerlo para comprender y explicar, cambiar y transformar, criticar y crear. Los antecedentes de este paradigma se encuentran en los trabajos de Vigotsky y Jean Piaget (1896-1980) y tiene un marcado énfasis en una búsqueda epistemológica sobre cómo se conoce la realidad, cómo se aprende con carácter integrador y holístico. En el constructivismo converge la concepción del aprendizaje como un proceso de construcción social del conocimiento y la enseñanza como una ayuda (mediación) de este proceso, reconoce y hace uso de los esquemas de conocimiento del sujeto, primero explorando y después creando el conflicto cognitivo, Barriga (2009; citado en DACS, 2008).

3.5 Diseño instruccional desde la perspectiva constructivista

Durante la pasada década, numerosos autores en el campo del diseño de instrucción han rechazado abierta y conscientemente muchos de los supuestos de los diseñadores de instrucción tradicionalmente conductistas, en favor de un nuevo conjunto de supuestos psicológicos sobre el aprendizaje derivados de las ciencias cognitivas. Sea que se vea como una revolución o como un proceso de evolución gradual, parece que existiera un reconocimiento general que la teoría cognitiva se ha trasladado al frente de las actuales teorías de aprendizaje. (Bednar et al., 1991). Este paso de la orientación conductista (en donde el énfasis se localiza a nivel de la promoción de un desempeño observable del estudiante mediante la manipulación de material de estímulo) hacia una orientación cognitiva (en donde el énfasis se localiza en promover el procesamiento mental) ha creado un cambio similar desde los procedimientos para manipular los materiales presentados por el sistema de instrucción, hacia los procedimientos para dirigir el procesamiento y la interacción de los estudiantes con el sistema de diseño de instrucción, Merrill, Kowalis y Wilson (1981, citados en Ertmer y Newby, 1993).

El enfoque constructivista en el aprendizaje y en el currículo ha entrado con fuerza en América Latina, dicho enfoque surge de la reforma curricular de España y los trabajos de Coll (1985, 1989), además de las ideas de Piaget (1978, citado en Chadwick, 1998).

En el ámbito de desarrollo conceptual del campo y el plano internacional, puede afirmarse que durante los diez últimos años las perspectivas constructivistas han resultado ser las aproximaciones de mayor presencia en la formación y práctica de los psicólogos... Sánchez y García (2002; citado en Díaz y cols., 2006).

El Modelo basado en el constructivismo parte de los siguientes principios:

“ a) Las instituciones educativas hacen posible que los alumnos accedan a la cultura y al conocimiento sociohistórico determinado, para favorecer tanto los procesos de socialización y aculturación como los de desarrollo personal en el sentido amplio (cognitivos, afectivos, sociales)

b) Los aprendizajes de los contenidos (conocimientos, habilidades, actitudes, valores, etc.) que se enseñan en las instituciones escolares son producto de una construcción personal de los alumnos, que está más allá de ser una mera copia reproductiva. Dicha construcción es, sin

lugar a dudas, elaborada en forma activa por los alumnos, cuando ellos hacen intervenir sus conocimientos previos, intereses, actitudes, expectativas y motivaciones. En la medida en que el profesor logre hacer converger aspectos cognitivos, motivacionales y afectivos de los alumnos con los contenidos por aprender y con sus intenciones educativas, los aprendizajes significativos serán más probables.

c) Sin embargo, esta tarea de construcción de los aprendizajes es responsabilidad del alumno, aunque interviene de manera imprescindible el docente por medio de distintas prácticas.

d) Estas prácticas proporcionan una ayuda ajustada a los alumnos a fin de que vayan logrando procesos más amplios en los que se compartan los contenidos escolares; esto es para que el profesor y los alumnos logren negociar significados construidos acerca de los contenidos, según interpretaciones socioculturalmente valoradas” (Barrón, 2006).

Esta larga cita, nos conduce a tres elementos fundamentales, primero el proceso de construcción de conocimiento es estrictamente individual pero mediado por otros (de ahí la trascendencia del profesor), al ser un proceso inacabado de construcción e interpretación de significados, se reconocen y rescatan las diferencias individuales, bajo esta perspectiva, los contenidos prioritarios estriban en el desarrollo de habilidades del pensamiento, las cuales pueden ser entendidas como la potencialidad cognitiva de los sujetos ante “...la premisa de que las personas instintivamente tienden a dar sentido al mundo que los rodea” (Eggen y Kauchak, 2005; 14). De tal suerte que podemos enumerar las siguientes habilidades del pensamiento (básicas y superiores) como ejes de la instrumentación en el trabajo del aula: análisis, síntesis, abstraer, aplicar, argumentar...etc. (citado en Aguirre, 2008). Consiste en representar la estructura del mundo dentro del estudiante, Jonassen (1991, citado en Ertmer y Newby, 1993).

Ertmer y Newby (1993) describen algunos de los supuestos específicos constructivistas pertinentes al diseño de instrucción:

- “Un énfasis en la identificación del contexto en el cual las habilidades serán aprendidas y subsecuentemente aplicadas (aprendizaje anclado a contextos significativos).
- Un énfasis en el control por parte del estudiante y en la capacidad para que el mismo pueda manipular la información (utilizar activamente lo que se aprende).

- La necesidad de que la información se presente en una amplia variedad de formas (volver sobre el contenido en distintos momentos, en contextos reestructurados, para propósitos diferentes y desde diferentes perspectivas conceptuales).
- Apoyar el uso de las habilidades de solución de problemas que permitan al estudiante ir más allá de la información presentada (desarrollo de habilidades de reconocimiento de patrones, presentación de formas alternas de presentar problemas).
- Evaluación enfocada hacia la transferencia de conocimiento y habilidades (presentación de problemas y situaciones novedosas que difieran de las condiciones de la instrucción inicial).

Jonassen (sin dato, citado en Mergel, 1998) enlista las implicaciones del constructivismo en el diseño instruccional, por lo que la construcción de conocimientos podrían facilitarse mediante un ambiente de aprendizaje que:

- Proporcione múltiples representaciones de la realidad (evite sobresimplificaciones de la instrucción por la representación de la complejidad natural del mundo).
- Realice actividades reales auténticas (que estén contextualizadas).
- Proporcione un mundo real, ambientes de aprendizaje basados en casos, en lugar de instrucciones secuenciales predeterminadas.
- Refuerce la práctica de reflexión.
- Faculte contextos y contenidos (conocimientos dependientes de la construcción).
- Soporte la construcción colaborativa de conocimientos a través de la negociación social, no ponga a competir a los estudiantes por el reconocimiento.

Un proceso de diseño instruccional constructivista debe estar relacionado con el diseño de ambientes que favorezcan la construcción de conocimiento, el cual, Jonasson (sin dato, citado en Mergel, 1998):

- Debe estar basado en la negociación interna (proceso de articulación de esquemas mentales, utilizando aquellos esquemas que expliquen, predigan e interfieran y reflexionen sobre su utilidad -acomodación de Piaget-).
- Esté basado en la negociación social (proceso de compartir una realidad con otros usando los mismos o procesos similares a los de la negociación interna).

- Sea facilitado mediante la exploración del medio ambiente del mundo real y por la incorporación de nuevos entornos: procesos que están regulados por cada intención, necesidades y/o expectativas individuales.
- Los resultados se identifican en nuevos esquemas mentales y por ello, tiene sentido para el que aprende, contextos reales para el aprendizaje y el uso del conocimiento construido.
- Requiere del entendimiento de sus propios procesos de pensamiento y de los métodos de solución de problemas.
- Modelado para el aprendiz mediante el desarrollo de habilidades.
- Requiere de la colaboración tanto del que aprende como del que facilita el aprendizaje. El profesor es como un orientador o entrenados, más que un proveedor de conocimientos.
- Proporciona un conjunto de herramientas intelectuales que facilitan la negociación mental interna necesaria para construir esquemas mentales nuevos.

“El papel de la instrucción en el enfoque constructivista consiste en mostrar a los estudiantes como se construye el conocimiento, promover la colaboración con otros para descubrir las múltiples perspectivas que pueden surgir de un problema en particular y llegar a una posición autoseleccionada con la cual puedan comprometerse, a la vez que comprometen la fundamentación de otras perspectivas con los cuales podrían no estar de acuerdo” Cunningham (1991, citado en Ertmer y Newby, 1993).

3.6 Desarrollo de habilidades cognitivas: Antecedentes

Fue en la antigüedad griega cuando por primera vez en la historia de la civilización occidental se argumentó que el desarrollo del intelecto debía ser el fin último de la educación y no la adquisición del mero conocimiento.

A principios del siglo XX, un movimiento educativo denominado “La nueva Educación”, se caracterizó por una instrucción menos directiva y más orientada al aprendizaje por proyectos. Un rasgo de las escuelas de la Nueva Educación, fue la inclusión de programas con actividades cuyo objetivo ha sido llevar la vida real al salón de clase, pues asumen que la autenticidad de las actividades es una condición necesaria para cualquier tipo de desarrollo, incluyendo el cognitivo (Castañeda, 2004).

A continuación se resume parte de los antecedentes citados por Amestoy (2002) en su artículo titulado “*La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades del pensamiento*” presentado en el VI Congreso Nacional de Investigación Educativa.

A partir de la década de los 70, el desarrollo de habilidades de pensamiento ha sido un tema de gran interés, como consecuencia de las múltiples inquietudes y dudas que surgen a partir del descenso en el desempeño intelectual que estaban presentando jóvenes universitarios. Por lo que se critican fuertemente los modelos de educativos tradicionales en que el docente transmitía conocimientos y no enseñaba a los estudiantes a pensar, a ser reflexivos y críticos, postulando la alternativa del aprendizaje activo y significativo que conduce a la enseñanza centrada en el pensamiento, surgiendo métodos y procedimientos que ayudan al desarrollo de las capacidades y habilidades de los estudiantes, proponiendo mejorar su lenguaje, su habilidad discursiva, habilidades de lectura, escritura, realizar inferencias, clasificaciones y en resumen, ejercitar, organizar y profundizar el nivel del pensamiento (Schmidt, 2006).

Gardner en el año de 1985 introduce nuevas ideas sobre el desarrollo del tema, y habla del nacimiento de una nueva disciplina de estudio “La ciencia del conocimiento” o las “ciencias cognitivas” que surgen para dar cabida a los avances de la Psicología y de la neurociencia y a sus posibles aplicaciones en el desarrollo humano y en la educación.

En 1980, Venezuela invito a Robert Sternberg a participar en un proyecto dirigido al desarrollo de habilidades intelectuales en estudiantes universitarios. El resultado de este trabajo concluyó con la publicación del libro *Intelligence Applied* en 1987; el cual serviría de base para la publicación del libro “*Habilidades para pensar: un curriculum para desarrollarlas*” del autor Sánchez M., dirigido a estudiantes de nivel superior.

Sánchez integró y conceptualizó un modelo dirigido a estimular el desarrollo de habilidades de pensamiento de las personas y a propiciar la aplicación de dichas habilidades en el aprendizaje, la solución de problemas y la toma de decisiones, en variedad de situaciones y ambientes. El modelo produjo cambios en la enseñanza, de la memorización al procesamiento de la información; propició la aplicación del concepto de modificabilidad cognoscitiva y estimuló el desarrollo de las habilidades de pensamiento lógico-crítico y creativo, del razonamiento y de la transferencia de estas habilidades al aprendizaje y a la vida.

El Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) interesado en la metodología desarrollada en Venezuela, en 1983 invitó a Sánchez a dirigir la instalación en la Institución; por lo que se implantó el programa y se incorporó la asignatura “Desarrollo de habilidades de pensamiento” en los planes de estudio de la Preparatoria Superior.

El “modelo para el desarrollo del pensamiento” se fundamenta teóricamente en teorías acerca del funcionamiento de la mente, la estimulación del intelecto y los fenómenos cognitivos que acompañan el acto mental. Dichas teorías provienen de la Psicología y de la ciencia cognitiva, de los modelos actuales que explican la inteligencia humana, como lo son las teorías de Sternberg, Gardner y Goleman; y del paradigma de procesos.

La teoría triádica de la inteligencia de Sternberg explica el locus de la inteligencia en términos de tres subteorías: componencial, experiencial y contextual. La teoría provee una base para la comprensión y el desarrollo intelectual del ser humano y está centrada en: el razonamiento; la consideración de una serie de modelos de adquisición de conocimientos y de optimización del pensamiento; el desarrollo de habilidades de discernimiento y de automatización del procesamiento de la información; y la estimulación de la inteligencia práctica.

El paradigma de los procesos explica los aspectos conceptuales y metodológicos de un enfoque de estimulación del pensamiento basado en la operacionalización del acto mental mediante la aplicación de los procesos como instrumentos que determinan la manera de pensar o de procesar información, y proporcionan los mecanismos para construir, comprender, aplicar, extender, delimitar y profundizar el conocimiento, Sánchez (1992, 1995; citado en Amestoy, 2002).

Por todo lo anterior, los modelos de Enseñanza-Aprendizaje han evolucionando hacia aquellos centrados en el aprendizaje del alumno, y han cambiado también el rol de los docentes que pasan a ser guías y facilitadores del aprendizaje. Los estudiantes deben ser agentes activos de su aprendizaje, ejercitar sus habilidades y destrezas, y llegar a ser críticos en la construcción de sus propios conocimientos y desempeños. En los últimos años se han desarrollado e implementado diversos enfoques educacionales para enseñar y desarrollar deliberadamente competencias, habilidades cognitivas y destrezas prácticas de los estudiantes. Está probado que el pensamiento, incluso las habilidades cognitivas más intuitivas como la imaginación y la creatividad, se pueden y deben enseñar intencionadamente y, aunque muchos docentes no han recibido entrenamiento para enseñar a otros a pensar y a reflexionar en relación al propio aprendizaje, este parece ser un aspecto relevante de la labor

docente. El desafío es difícil y el docente no debe confundir el enseñar al alumno respecto del cómo pensar con la enseñanza del qué pensar, Ryan (1988, citado en Schmidt, 2006).

“Recientemente el énfasis en el tema se ha incrementado. Se invierten esfuerzos en el desarrollo de las facultades intelectuales; en el estudio de la mente como sistema capaz de almacenar, procesar y recuperar información; en la búsqueda de métodos y estrategias que permitan activar la mente y facilitar el procesamiento de la información; en el desarrollo de teorías y modelos de procesamientos de información; en el estudio de estrategias de enseñanza o de desarrollo personal, que permiten guiar el aprendizaje significativo y autónomo de las personas; y en la aplicación de una amplia gama de modos y estrategias de investigación y evaluación que ayuden a conocer más cerca del tema, y a explorar el progreso y el impacto de nuevas maneras de enseñar y aprender” (Amestoy, 2002).

3.7 Desarrollo de habilidades cognitivas a través de la formación profesional

Valenzuela (2008) afirma que desde la perspectiva del contexto escolar y buscando un aprendizaje profundo de los contenidos del currículo, las habilidades de pensamiento o destrezas intelectuales pertinentes, son aquellas vinculadas con la profundización y refinamiento del conocimiento.

Si bien se requieren, obviamente, destrezas intelectuales para la adquisición y la integración de nuevos conocimientos a través de la construcción de significados, organización y almacenamiento de dicha información, es en la profundización del conocimiento donde se requiere de un tipo de razonamiento y de un nivel de rigor que usualmente es posterior a la adquisición e integración del contenido inicial. Las habilidades como analizar, abstraer, inducir, deducir, clasificar, etc.; son finalmente, las herramientas de que dispone el alumno para procesar los contenidos y profundizar en el conocimiento. Sin recurrir al menos a algunas de ellas, el conocimiento es un mero almacenaje de información, que probablemente será olvidado tras la evaluación, Marzano (1992, citado en Valenzuela, 2008).

“...Las habilidades del pensamiento de nivel superior y crítico de los alumnos se desarrollan cuando se les brindan oportunidades de practicar estas habilidades en las diferentes áreas del programa” Eggen y Kauchak (2005, citado en Aguirre, 2008).

En los últimos años se ha puesto considerable énfasis en el papel de la escuela en el desarrollo del pensamiento de nivel superior y del pensamiento crítico del alumno. Los educadores reconocen que ya no es suficiente enseñar a los alumnos simplemente qué deben saber, sino que también debe enseñárseles cómo saber...Las habilidades del pensamiento de nivel superior y crítico de los alumnos se desarrollan cuando se les brindan oportunidades de practicar estas habilidades en las diferentes áreas del programa, Eggen y Kauchak (2005, citado en Aguirre, 2008).

Los estudios contemporáneos muestran como... "los temas de escolares pueden convertirse en espacios fundamentales para desarrollar el razonamiento y solucionar problemas. En esta perspectiva el pensamiento llena todo el currículo. Está en todas partes. Las habilidades de pensamiento y contenidos temáticos se unen tempranamente desde la educación básica e invaden toda la enseñanza. No hay que elegir entre enfatizar contenidos, o habilidades de pensamiento. No es posible profundizar ninguno de ellos sin el otro, Resnick y Klopfer (1997, citado en Flórez, 1999).

Arredondo (2006) comenta que debe insistirse que los contenidos curriculares respondan al perfil cultural de una sociedad; y que se presenten de manera tal que el alumno les encuentre sentido y un valor funcional para aprenderlos y aplicarlos.

El desarrollo de habilidades corresponde a la adquisición de una serie de prácticas metodológicas y técnicas que son específicas a ciertas ocupaciones profesiones o áreas ocupacionales. El objetivo de enseñar a desarrollar habilidades no debe considerarse como algo opuesto al de enseñar el contenido convencional sino como un complemento de este. La capacidad del pensamiento y el conocimiento son como la estrategia y acción de la competencia intelectual, por lo que el desarrollo de cualesquiera de las dos cosas en detrimento de la otra no producirá nunca algo de calidad, por ello la importancia de que ambas se complementen. Desde la perspectiva piagetiana se considera suponer que los objetivos de la educación deben favorecer y potenciar el desarrollo general de alumno (Arredondo, 2006).

El aprendizaje debe ser estimulado a través de entrenamiento formal, mediante cursos debidamente incorporados en el currículum escolar. Se deduce que el uso oportuno de esta memoria activa de larga duración sólo es posible si las personas desarrollan, a través de aprendizaje, las estructuras cognoscitivas que actúan como funciones organizadoras y procesadoras de la información, Calfee (1981); Baddeley (1998, citado en Navarro, 2007).

Algunas estrategias específicas utilizadas por los constructivistas incluyen: Situar las tareas en contextos del “mundo real”; usar pasantías cognitivas (modelaje y monitoreo del estudiante para conducirlo al desempeño experto); presentación de perspectivas múltiples (aprendizaje cooperativo para desarrollar y compartir puntos de vista alternativos); negociación social (debate, discusión, presentación de evidencias); el uso de ejemplos como “partes de la vida real” y conciencia reflexiva (Ertmer y Newby, 1993).

El docente a no debe ser un transmisor de conocimientos unidireccional sino que será y actuará como un mediador entre el conocimiento y el proceso de construcción del conocimiento por el alumno mismo: favoreciendo el aprendizaje, estimulando el desarrollo de potencialidades, corrigiendo funciones cognitivas deficientes y propiciando el movimiento de un estado inicial de no saber, poder o ser a otro cualitativamente superior de saber, hacer y ser (DACS, 2008).

Esta enseñanza requiere necesariamente de algunos aspectos que hacen que estas habilidades sean eficaces:

- a) “Un diseño de clase que haga imprescindible el uso de esas destrezas. Marzano y su equipo (1992), proponen cinco tipos de tareas como ayuda para que los estudiantes puedan usar el conocimiento en forma significativa y que implican algún nivel de creación de conocimiento nuevo: a saber: la toma de decisiones, la investigación, la indagación experimental, la solución de problemas, y la invención.
- b) Que se considere seriamente la coherencia del diseño pedagógico con la evaluación. De hecho, sabemos que la forma de evaluar condiciona de forma importante el qué y el cómo se aprende. Si en la evaluación, por ejemplo, se demanda sólo la reproducción de contenidos, los alumnos actuarán en consecuencia y adecuarán sus recursos cognitivos para responder adecuadamente a la evaluación (Tapia, 2002).
- c) Y finalmente, que esta enseñanza se vea acompañada de una estimulación constante de hábitos mentales autorregulatorios o metacognitivos, críticos y creativos” (citados en Valenzuela, 2008).

Hannel y Hannel (1998, citado en Guzmán y Sánchez, 2006) sugieren siete pasos en la enseñanza del pensamiento crítico. Dividen el proceso en dos partes:

- 1.- La creación de la idea principal y
2. El proceso de la metodología de los siete pasos.

La idea principal involucra un objetivo general que despierte el interés en los estudiantes y los haga involucrarse en la lección que sigue a continuación. La recomendación es que los profesores pasen de la idea principal, que podría estar relacionada con su vida real, la escuela o el trabajo, a las siete áreas cognitivas secuenciales, utilizando preguntas sistemáticas.

1. Mirar información, etiquetarla e identificar hechos
2. Comparar, relacionar, hacer analogías;
3. Clasificar, integrar, encontrar relaciones;
4. Decodificar, deducir;
5. Codificar;
6. Inferir, proyectar, aplicar y
7. Resumir

Ellos consideran que la falta de estrategias prácticas de instrucción, es el impedimento para ayudar a los estudiantes a convertirse en pensadores críticos, por lo que es indispensable modificar el estilo de instrucción, recomiendan utilizar en cada lección preguntas con el fin de que los estudiantes demuestren su aprendizaje en un proceso de preguntas que involucre los siete pasos señalados anteriormente.

Laskey y Gibson (1997, citado en Guzmán y Sánchez, 2006) afirman que el pensamiento crítico es un proceso complejo que hace referencia a un repertorio de actividades cognitivas que actúan de manera conjunta, y que incluyen habilidades cognitivas, tales como: resolución de problemas, pensamiento lógico, perspectiva y percepción de ideas; análisis, evaluación y toma de decisiones. Apoyan la idea de que los profesores deberían de usar preguntas dirigidas, con el objetivo de desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes, y sugieren que los profesores utilicen diferentes niveles de preguntas en sus clases:

- ✓ Preguntas literales para recordar información básica.
- ✓ Preguntas de traducción que haga que los estudiantes expresen la información de manera diferente.
- ✓ Preguntas de interpretación que permitan que los estudiantes encuentren relaciones entre hechos, valores y generalizaciones.
- ✓ Preguntas de aplicación para que transfieran ideas o conceptos a otros materiales.
- ✓ Preguntas de análisis que permitan a los estudiantes identificar pasos lógicos en los procesos de pensamiento y cómo llegar a conclusiones.

- ✓ Preguntas de síntesis que integra toda la información y la utiliza para la creación de una nueva idea.
- ✓ Preguntas de evaluación que les permita llegar a juzgar un valor.

Ennis (1993, citado en Guzmán y Sánchez, 2006) argumenta que el pensamiento acertado y reflexivo que se enfoca en decidir qué pensar y qué hacer. Para poder pensar de manera crítica, propone realizar las siguientes acciones:

- ▶ Juzgar la credibilidad de las fuentes
- ▶ Identificar las conclusiones, razones y supuestos.
- ▶ Juzgar la calidad de un argumento incluyendo la aceptabilidad de sus razones, supuestos y evidencias.
- ▶ Desarrollar una posición independiente acerca de un asunto.
- ▶ Hacer preguntas clarificadoras adecuadas.
- ▶ Planificar y diseñar experimentos.
- ▶ Definir términos de manera apropiada para el contexto.
- ▶ Tener apertura mental
- ▶ Tratar de estar bien informado
- ▶ Sacar conclusiones de forma cuidadosa y cuando se tenga la evidencia para hacerlo.

Castañeda y López (1992) afirman que el punto central de toda instrucción es pretender que, en la medida en que los alumnos adquieren conocimientos, también desarrollen habilidades intelectuales que les permitan pensar, razonar, seguir aprendiendo y no solo saber y conocer. Sin embargo, se ha observado que las prácticas instruccionales que se aplican en los salones de clases, por lo común, más bien han mostrado incapacidad para formar las habilidades intelectuales necesarias para el aprendizaje complejo, la solución de problemas y la creatividad. Los dominios cognoscitivos desarrollados en los estudiantes son muy básicos: reconocimiento, recuerdo (Castañeda, 1996), dejando de lado la formación de dominios cognoscitivos de orden superior como son: aplicación, análisis, síntesis y evaluación (Bloom, Engelhart, Furst, Hill, Krathwohl, 1981) (citados en Cepeda y cols., 2000).

Lamentablemente un problema recurrente del sistema educativo, radica en la carencia de modelos instruccionales en los cuales apoyar la enseñanza de las habilidades metodológicas y profesionales de los estudiantes. Algunas instituciones educativas están desaprovechando los márgenes de capacidad cognoscitiva y comportamental de los

estudiantes, induciéndolos a tareas a veces triviales, poco motivantes y de baja significancia académica y profesional Santoyo (1992, citado en Santoyo, 2005).

“La pobreza en el pensamiento crítico que han demostrado los estudiantes no es asunto de nacionalidad. Muchos países han reconocido la necesidad de que la gente sea capaz de pensar de manera crítica. En el último concurso del Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) el desempeño de los estudiantes mexicanos fue muy pobre y las puntuaciones que obtuvieron los situaron casi en los últimos lugares de la lista. A pesar de que estos resultados despertaron muchas críticas, el hecho es que nuestros estudiantes no habían desarrollado habilidades de pensamiento para la resolución de problemas matemáticos (Bracey, 2000). Más aún, la conclusión del panel de expertos en educación superior que se reunió en México fue que el trabajo de las universidades es formar estudiantes que puedan pensar en un mundo tan cambiante como el actual (Halpern, 1996). Por lo tanto, la educación debe proporcionar a los estudiantes ciertas herramientas, tales como aprender a *cómo aprender*, y saber cómo analizar toda la información que nos inunda cada día” (Guzmán y Sánchez, 2006).

Es por eso, que la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza a través de su sistema de instrucción modular, pretende desarrollar en los alumnos habilidades complejas mediante una participación activa, fomentando en él, la capacidad de autoaprendizaje. La FES-Zaragoza intenta proporcionar a los estudiantes experiencias de aprendizaje que les permitan mejorar sus procesos de pensamiento.

Pero ¿en qué medida se ha cumplido este objetivo? ¿cómo perciben los alumnos su formación profesional?;. “De acuerdo con Nickerson (1994), la preocupación por el desarrollo de habilidades en los estudiantes ha aumentado entre los investigadores y los educadores. Existen evidencias que demuestran que un gran porcentaje de los estudiantes son incapaces de realizar el tipo de pensamiento que el trabajo en las universidades está requiriendo” Lemming (1998, citado en Guzmán y Sánchez).

Por lo anterior, por los objetivos que establece el plan de estudios, por la necesidad imperante de mejorar la calidad educativa formando profesionistas competentes que puedan enfrentarse a las exigencias del medio, y por el propósito de obtener un diagnóstico del desarrollo de habilidades a partir de la opinión de los alumnos, surge la siguiente cuestión:

¿Cómo evalúan los alumnos de psicología de la FES-Zaragoza las habilidades que han desarrollado en el transcurso de su formación profesional?

CAPÍTULO IV

“Método”



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

CAPITULO IV

MÉTODO

4.1 Objetivos

a) Objetivo General

- Conocer a través de la autoevaluación de los alumnos de psicología de la FES-Zaragoza, el nivel en el que consideran haber desarrollado ciertas habilidades cognitivas y sociales durante su formación profesional.

b) Objetivos Particulares

- Describir el nivel de desarrollo obtenido en cada una de las habilidades.
- Por medio de su autoevaluación, conocer la actitud que presentan los alumnos ante su formación profesional y su desempeño escolar.
- Observar si existen diferencias en el nivel de desarrollo, entre habilidades cognitivas y habilidades sociales.
- Detectar y describir las posibles diferencias en el nivel de desarrollo obtenido en cada uno de los semestres.
- Valorar si existen diferencias significativas en el desarrollo de habilidades entre hombres y mujeres.
- Determinar si el material extraescolar que los alumnos acostumbran leer, tiene algún efecto positivo sobre el desarrollo de habilidades.

4.2 Hipótesis

- Entre más semestres hayan cursado los alumnos, mayor es el nivel de desarrollo reportado en las habilidades.
- Las mujeres muestran un mayor nivel de desarrollo en las habilidades cognitivas que los hombres.
- Los hombres presentan un menor nivel de desarrollo en las habilidades sociales en comparación con las mujeres.
- El material extraescolar que leen los alumnos influye en el nivel de desarrollo de habilidades.
- Existen diferencias significativas en el nivel de desarrollo de habilidades entre los alumnos de cuarto semestre y los egresados de la carrera.

4.3 Variables

4.3.1 Variable Independiente

- 1. Plan de estudios de la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

a) Definición conceptual

- “Serie estructurada de conocimientos y experiencias de aprendizaje, que en forma intencional se articulan con la finalidad de producir aprendizajes que se traduzcan en forma de pensar y actuar frente a los problemas concretos que plantea la vida social y la incorporación al trabajo. Constituye el qué y cómo se enseña” Pansza (1978, citado en Contreras y cols., 2002).

b) Definición operacional

- Se refiere a la ejecución de los objetivos planteados en las actividades instruccionales respecto al desarrollo de habilidades metodológico-conceptuales, los cuales se verán reflejados en la opinión de los alumnos respecto al grado en el que consideran haberlas desarrollado.

4.3.2 Variable Dependiente

- 1. Habilidades

a) Definición conceptual

Las habilidades son “aquellas acciones, conductas, conjunto de recursos cognitivos, actitudes y patrones de comportamiento implicados en cualquier actividad, que son producto de la educación. Una habilidad nos capacita a realizar adecuadamente otras actividades jerárquica y/o lógicamente asociadas. Santoyo y Martínez (1999, citado en Santoyo, 2005).

- 1.1. Habilidades Cognitivas

a) Definición conceptual

Son aquellos procedimientos y operaciones mentales que el alumno utiliza para aprender, son los facilitadores del conocimiento, aquellos que operan directamente sobre la información: recogiendo, analizando, comprendiendo, procesando y guardando información en la memoria, para, posteriormente, poder recuperarla y utilizarla dónde, cuándo y cómo convenga.

- 1.2. Habilidades Sociales

a) Definición conceptual

Se definen como los comportamientos eficaces en situaciones de interacción social, que permiten comunicarnos con los demás de manera satisfactoria expresando sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación inmediata, respetando esas mismas conductas en los demás.

b) Definición operacional

Para las tres variables (habilidades, habilidades cognitivas, habilidades sociales) se refiere a las respuestas dadas al “nivel de desarrollo de cada una de las habilidades” de acuerdo a la autoevaluación de los alumnos mediante el instrumento “*Evaluación de la formación profesional*” (Contreras, E. y Contreras, S., 2006), las cuales serán medidas en 4 niveles: bajo, medio, alto y muy alto, a partir de los porcentajes asignados por los alumnos.

4.4. Diseño

- Ex post-facto

El experimento se realiza después de los hechos y el investigador no controla ni regula las condiciones de la prueba. Se toman como experimentales situaciones reales y se trabaja sobre ellas como si estuvieran bajo nuestro control. El investigador no asigna aleatoriamente a los sujetos los valores de la variable independiente sino que los selecciona por poseer ya un determinado valor en dicha variable. Los sujetos son elegidos por sus características después del hecho de haberlas adquirido, Dunham (1980, citado en Grajales, 2000).

4.5 Participantes

▪ 1006 alumnos inscritos en la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza durante el ciclo escolar 2008-2009. De los cuales 762 eran mujeres y 244 hombres, de entre 19 y 24 años de edad, el 89% de estado civil soltero, el 74% no trabaja, el 45% depende económicamente de sus padres; el 79% de la muestra procede de escuelas de nivel medio superior pertenecientes a la UNAM y el 98% de los alumnos está en la carrera por elección y no por asignación. La muestra fue de tipo no probabilística intencional.

La muestra estuvo conformada de la siguiente manera:

SEMESTRE/ÁREA	No. DE ALUMNOS
Cuarto/ Metodología General y Experimental	263
Sexto/Educativa	261
Octavo/Clínica	311
Egresados/ Social	171

Es importante mencionar que el área asignada a cada semestre no es la que corresponde de acuerdo al plan de estudios, ya que solo se especifica para representar el área q ya cursaron los alumnos, de la cual deberán valorar el nivel de desarrollo de habilidades adquirido.

4.6 Instrumento

Se aplicó el instrumento llamado “Evaluación de la formación profesional” elaborado por los profesores Socorro Contreras y Eduardo Contreras en el año 2006. (Anexo 1)

El instrumento contiene un apartado de datos generales que consta de 13 preguntas, entre ellas se encuentran: edad, sexo, estado civil, delegación, dependencia económica, nivel de estudios de los padres, ocupación de los mismos, escuela de procedencia y motivo por el cual se encuentra en la carrera.

Contiene algunas actividades en las que el alumno debe evaluar cuales están al alcance de sus recursos económicos; ejemplo: fotocopiar material, tomar diplomados, comprar libros, acceder a Internet, etc. Así también cuenta con un apartado en el que se les pide a los alumnos señalen el material que acostumbran leer a parte de las lecturas escolares.

Los siguientes dos apartados evalúan las habilidades y funciones profesionales que los alumnos han desarrollado a los largo de su formación en la carrera.

Respecto a las habilidades profesionales, los alumnos evalúan el porcentaje (de 0 a 100) en el que ellos consideran haberlas desarrollado. En total fueron 16 habilidades (analizar ideas críticamente, síntesis, abstracción, expresión escrita, expresión verbal, aplicación del conocimiento teórico, asertividad, aprender en forma independiente, resolución de problemas, trabajo en colaboración, empatía, tolerancia, manejo de grupos, relaciones interpersonales, creatividad y formular argumentos lógicos).

En cuanto a la evaluación de las funciones profesionales, también se realizó mediante porcentajes asignados por los alumnos, que de acuerdo a su percepción han adquirido en su formación. Las funciones profesionales evaluadas fueron: detección, evaluación, planeación, intervención, prevención, rehabilitación e investigación. Estas funciones se evaluaron en cada una de las actividades instruccionales (clase teórica, sesión bibliográfica, seminario, servicio y laboratorio) de las diferentes áreas desarrolladas de acuerdo al semestre en el que se encontraban inscritos (social, experimental, educativa y clínica).

4.7 Procedimiento

1. Para la aplicación del instrumento *“Evaluación de la formación profesional”* se llevó a cabo lo siguiente:
 - a) La aplicación se inicio con los alumnos egresados de la generación 2004-2008, citándolos en secretaria técnica.
 - b) En seguida, se trabajo en la localización de los alumnos de 4º, 6º y 8º semestre por medio de los horarios de clase.
 - c) Tras la autorización y apoyo de los profesores responsables de la actividad de clase teórica, se inicio la aplicación de los instrumentos para los alumnos que se encontraban en ese momento inscritos.

2. Posteriormente se llevó a cabo la captura de los datos en el programa estadístico SPSS versión 15, donde se elaboraron cuatro bases de datos distintas, correspondientes a cada una de las áreas académicas cursadas por los alumnos (experimental, educativa, clínica y social), así también se elaboró una base general que incluye las 4 áreas.

Para la captura de los datos se realizó lo siguiente:

- a) En el apartado de evaluación de habilidades se obtuvieron porcentajes del 0 al 100, los cuales fueron convertidos a escala likert con 4 niveles de desarrollo (bajo, medio, alto y muy alto).

PORCENTAJE	NIVEL
0 al 59%	Bajo
60 al 79%	Medio
80 al 89%	Alto
90 al 100%	Muy alto

- b) A través de un análisis factorial, se determinaron 2 factores de la escala de habilidades: sociales y cognitivas, con el fin de realizar un análisis más específico.
3. Finalmente se realizó un análisis general de los datos obtenidos. El análisis llevado a cabo fue de carácter descriptivo y estadístico e incluyó los apartados de habilidades, datos generales y sociodemográficos de los alumnos.

4.8 Resultados

4.8.1 Análisis sociodemográfico

A continuación se presenta la descripción de los resultados obtenidos.

Tabla 1. Distribución de alumnos por semestre y/o área

SEMESTRE/ÁREA	FRECUENCIA
Cuarto/ Metodología General y Experimental	263
Sexto/Educativa	261
Octavo/Clínica	311
Egresados/ Social	171
TOTAL	1006

La muestra estuvo conformada por 1006 alumnos inscritos en la carrera de Psicología de la FES-Zaragoza pertenecientes al ciclo escolar 2008-2009, de los cuales el 17% de los alumnos pertenecían al cuarto semestre del área de Metodología General y Experimental, el 31% al sexto semestre del área Educativa, el 26% al octavo del área Clínica y finalmente, el 26% de los alumnos eran egresados y representaban el área de Psicología Social, la mayoría de los participantes se encontraban en un rango de edad entre los 19 y 24 años.

Tabla 2. Distribución de alumnos por sexo

SEXO	FRECUENCIA
Masculino	244
Femenino	762

El 76% de la muestra estuvo conformada por mujeres, por lo que el 24% pertenecía al sexo masculino.

Tabla 3. Distribución de alumnos por estado civil

ESTADO CIVIL	FRECUENCIA
Soltero	902
Casado	53
Unión Libre	36
Divorciado	2
Separado	12

El estado civil de la mayoría de los alumnos es "soltero", el cual representa el 90% de la muestra, el 5% afirmó estar "casado", el 4% en "unión libre", el .2% "divorciado" y el 1% reportó estar "separado".



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Tabla 4. Distribución de respuestas de su situación laboral y dependencia económica

¿Actualmente trabajas?	FRECUENCIA
Si	256
No	740
¿De quién dependes económicamente?	FRECUENCIA
Padres	457
Padre	194
Madre	150
De sí mismo	129
Beca	27
Otro Medio	49

El 74% de los alumnos reportaron que no trabajan, el 45% mencionó depender económicamente de sus padres, el 19% depende solamente de su padre y el 15% de la madre, el 12% de sí mismo, y tan solo el 2% de la Beca adquirida.

Tabla 5. Distribución de respuestas del nivel de estudios de los padres.

¿Cuál es el nivel de estudios de tu padre?	FRECUENCIA
Primaria	241
Secundaria	272
Bachillerato	176
Técnico	107
Licenciatura	165
Maestría	15
Doctorado	1
¿Cuál es el nivel de estudios de tu madre?	FRECUENCIA
Primaria	321
Secundaria	265
Bachillerato	116
Técnico	174
Licenciatura	115
Maestría	9
Doctorado	0

El nivel de estudios de la mayoría de los padres es “secundaria” el cual representa el 27% de la muestra, en el caso de las madres el 32% tiene nivel “primaria”; respecto al nivel “licenciatura” lo posee el 16% de los padres, mientras que en las madres este porcentaje desciende al 11%.

Tabla 6. Distribución de respuestas de la escuela de nivel medio superior de procedencia

¿En qué escuela cursaste el bachillerato?	FRECUENCIA
CCH	552
Preparatoria UNAM	240
Preparatoria Incorporada	30
Colegio de Bachilleres	49
Otra	134

El 55% de los estudiantes evaluados cursó el bachillerato en Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y el 24% en Escuela Nacional Preparatoria (ENP), por lo que el 79% proviene de escuelas de la UNAM.

Tabla 7. Distribución de respuestas del por qué esta en la carrera.

¿Estas en la carrera por?	FRECUENCIA
Elección	991
Asignación	15

El 98% de los alumnos afirmó estar en la carrera porque así lo decidieron (elección), mientras que el 2% está en ella porque la UNAM asignó esa carrera como segunda opción (asignación).

Tabla 8. Distribución de respuestas de materiales y actividades que están al alcance de sus recursos económicos

¿Qué opciones están al alcance de tus recursos económicos?	RESP.	FRECUENCIA
Fotocopiar material de cada actividad	Si	982
	No	23
Comprar libros complementarios	Si	378
	No	627
Movilidad a otras Instituciones	Si	523
	No	481
Tomar Diplomados	Si	139
	No	866
Comprar libros básicos	Si	756
	No	248
Asistir a congresos	Si	209
	No	794
Asistir a cursos complementarios de la carrera	Si	298
	No	706
Acceso a Internet	Si	850
	No	152

De acuerdo al alcance de sus recursos económicos, el 98% de los alumnos reportó poder fotocopiar el material de cada actividad, al 38% le es posible adquirir libros complementarios, el 52% de los alumnos pueden transportarse a otras Instituciones, el 14% de la muestra mencionan tener la posibilidad de tomar Diplomados, el 75% afirman poder comprar libros básicos, el 21% tiene la posibilidad de asistir a congresos, el 30% a cursos complementarios de la carrera y finalmente el 84% tienen acceso a internet.

Tabla 9. Distribución de respuestas de los recursos de los que disponen los alumnos para su desempeño escolar

¿De qué recursos dispones para tu desempeño como estudiante?	RESP.	FRECUENCIA
Máquina de escribir	Si	387
	No	618
Acceso a internet	Si	650
	No	356
Computadora	Si	885
	No	121
Calculadora	Si	854
	No	151

El 39% de los alumnos cuenta con máquina de escribir para su desempeño como estudiante, el 65% dispone de acceso a internet, el 88% de computadora y el 85% de la muestra cuenta con calculadora.

Tabla 10. Distribución de respuestas de materiales extraescolares que acostumbran leer

¿Qué otro tipo de material estas acostumbrado a leer?	RESP.	FRECUENCIA
Periódicos	Si	566
	No	439
Revistas	Si	448
	No	558
Revistas científicas	Si	371
	No	634
Comics	Si	68
	No	937
Literatura Clásica	Si	606
	No	400

Además de las lecturas escolares, el 56% de los alumnos acostumbra leer periódicos, el 45% revistas, el 37% revistas científicas, el 7% lee cómics y el 60% literatura clásica.

4.8.2 Escala de “Evaluación de la formación profesional”

De esta escala se empleo el apartado de “habilidades”, que se integra por 16 reactivos con 4 intervalos de respuesta:

1. Bajo
2. Medio
3. Alto
4. Muy alto

Se realizó un análisis factorial con rotación ortogonal con la finalidad de identificar la agrupación de las habilidades evaluadas. Como se observa en la Tabla 11, las habilidades se agruparon en dos factores: habilidades cognitivas y sociales, que explican el 53.99% de la varianza total, con un índice de fiabilidad global de .91, en el factor *habilidades cognitivas* el índice de fiabilidad obtenido fue de .88 y de .83 en el factor *habilidades sociales*.

Tabla 11. Análisis factorial de la variable “habilidad”.

HABILIDADES EVALUADAS	FACTORES	
	HABILIDADES COGNITIVAS	HABILIDADES SOCIALES
Abstracción	.813	
Análisis crítico	.766	
Síntesis	.754	
Expresión verbal	.692	
Formular argumentos lógicos	.624	
Expresión escrita	.597	
Aplicación del conocimiento teórico	.589	
Aprender de forma independiente	.526	
Resolución de problemas	.508	
Creatividad	.387	
Empatía		.805
Tolerancia		.765
Trabajo en colaboración		.726
Relaciones interpersonales		.696
Manejo de grupos		.586
Asertividad		.405



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

El factor de **“habilidades cognitivas”** se integra por 10 habilidades (abstracción, análisis crítico, síntesis, expresión verbal, formular argumentos lógicos, expresión escrita, aplicación del conocimiento teórico, aprender de forma independiente, resolución de problemas y creatividad). Este factor se define como aquellos procedimientos y operaciones mentales que el alumno utiliza para aprender, son los facilitadores del conocimiento, aquellos que operan directamente sobre la información: recogiendo, analizando, comprendiendo, procesando y guardando información en la memoria, para, posteriormente, poder recuperarla y utilizarla donde, cuando y como convenga.

El factor de **“habilidades sociales”** se define como los comportamientos eficaces en situaciones de interacción social, que permiten comunicarnos con los demás de manera satisfactoria expresando sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación inmediata, respetando esas mismas conductas en los demás. Este factor está integrado por 6 habilidades (empatía, tolerancia, trabajo en colaboración, relaciones interpersonales, manejo de grupos y asertividad).

Las siguientes figuras presentan la distribución de los 1006 alumnos respecto a las **frecuencias del nivel de desarrollo** obtenidas en cada una de las habilidades.

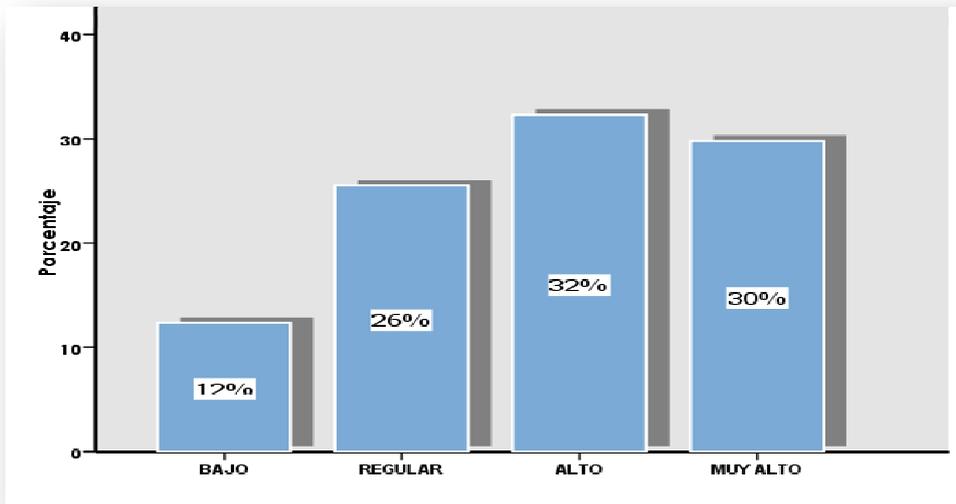


Figura 1. Distribución de las respuestas en la habilidad de “análisis crítico”

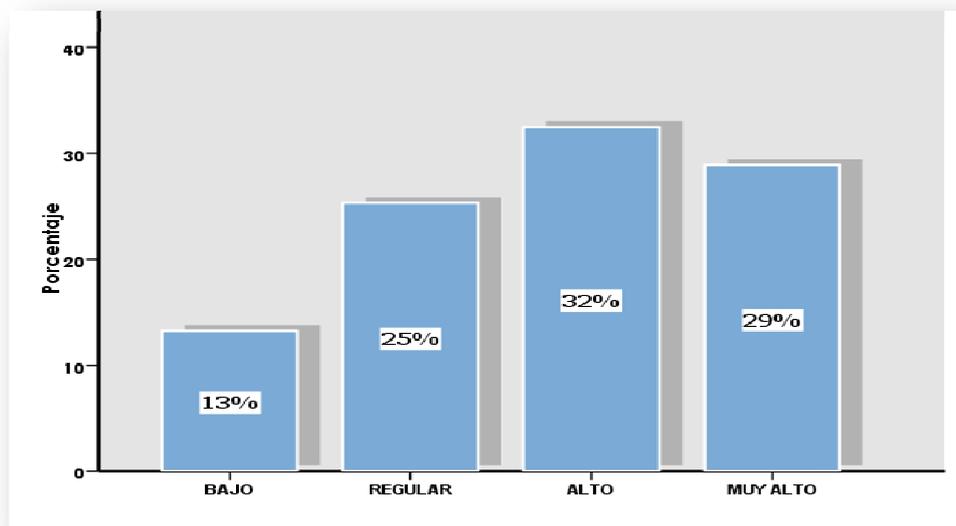


Figura 2. Distribución de las respuestas en la habilidad de “síntesis”

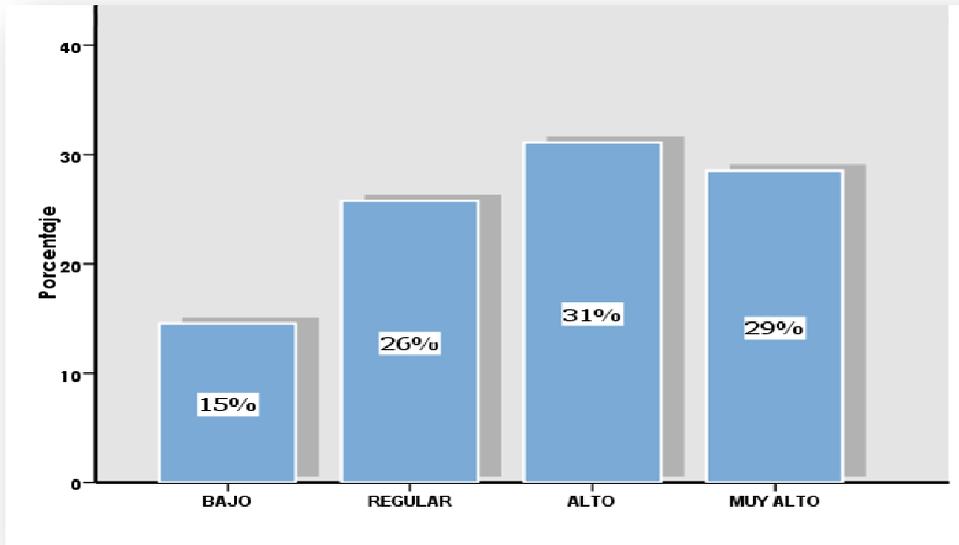


Figura 3. Distribución de las respuestas en la habilidad de “abstracción”

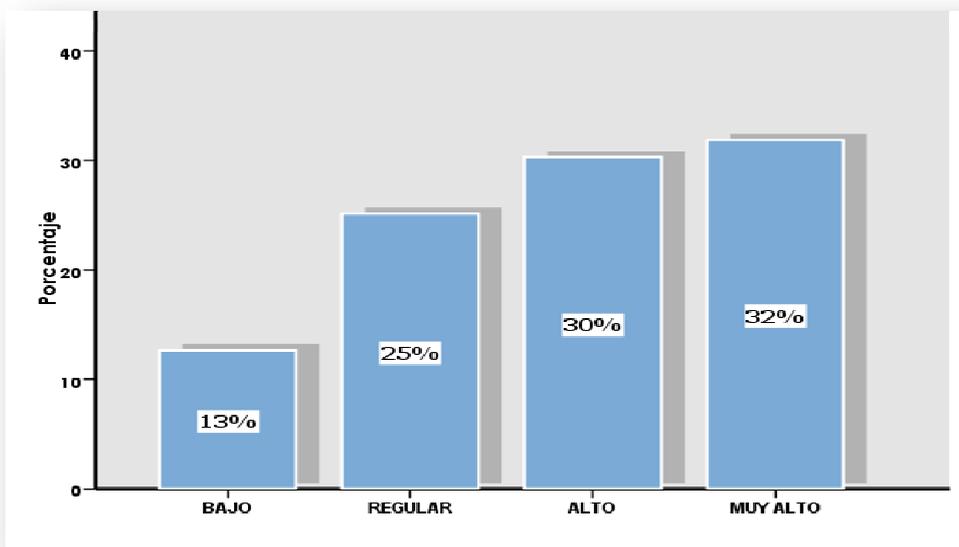


Figura 4. Distribución de las respuestas en la habilidad de “expresión escrita”

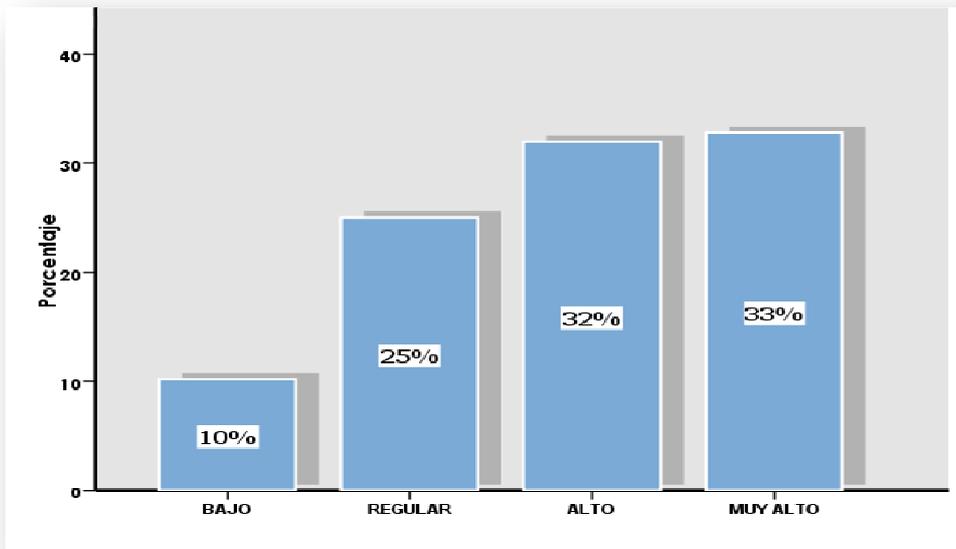


Figura 5. Distribución de las respuestas en la habilidad de “expresión verbal”

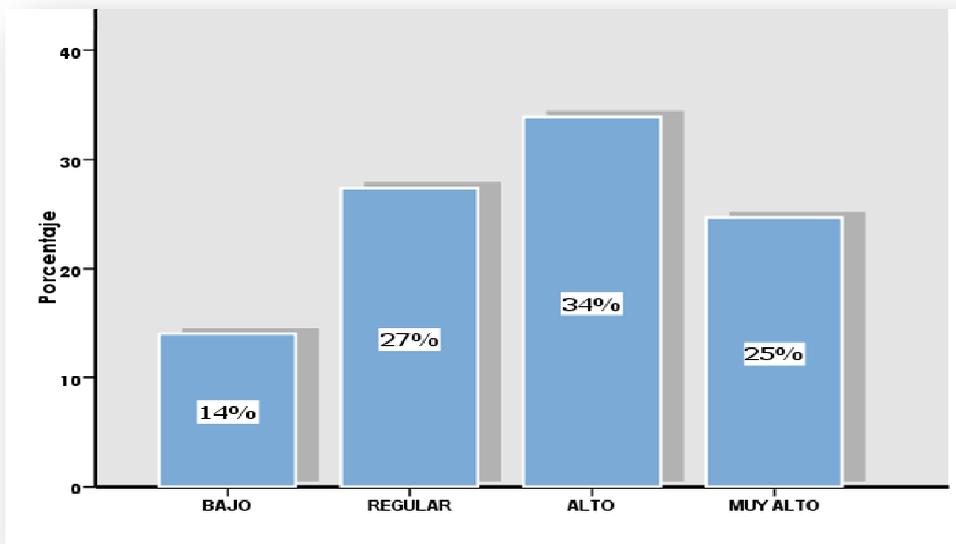


Figura 6. Distribución de las respuestas en la habilidad de “aplicación del conocimiento teórico”

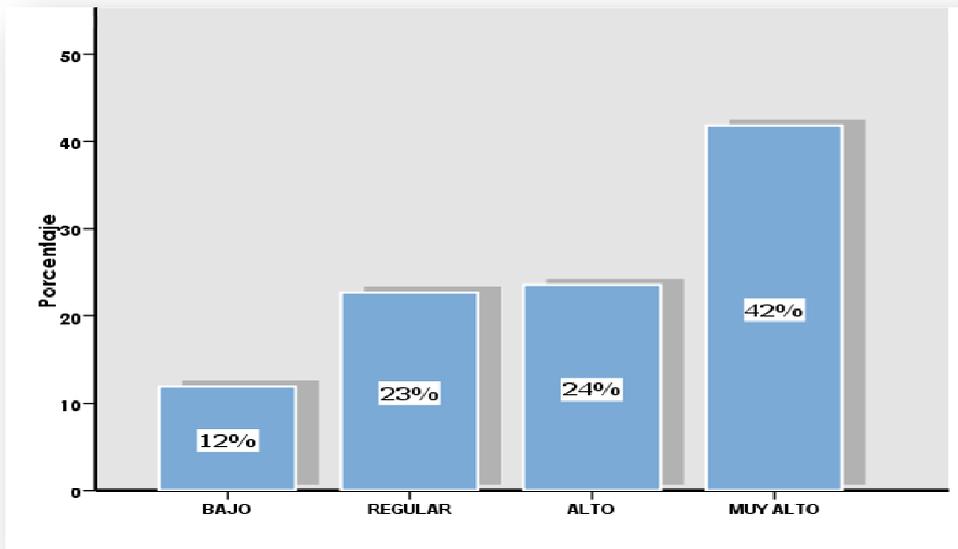


Figura 7. Distribución de las respuestas en la habilidad de “aprender de forma independiente”

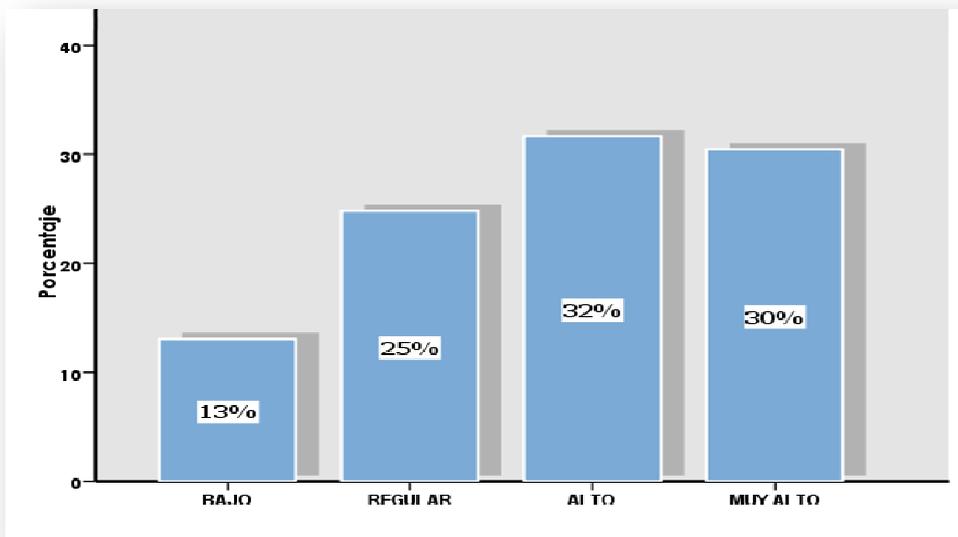


Figura 8. Distribución de las respuestas en la habilidad de “resolución de problemas”

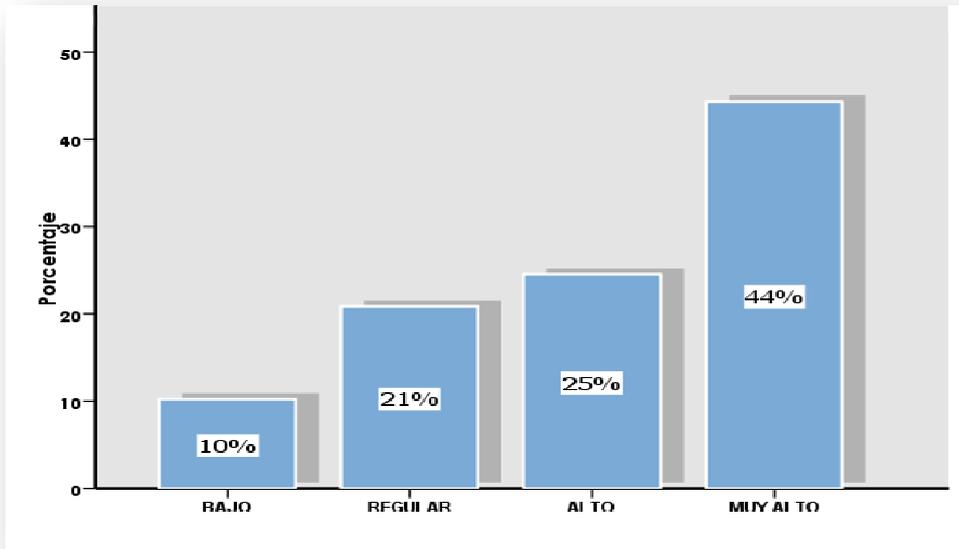


Figura 9. Distribución de respuestas en la habilidad de “creatividad”

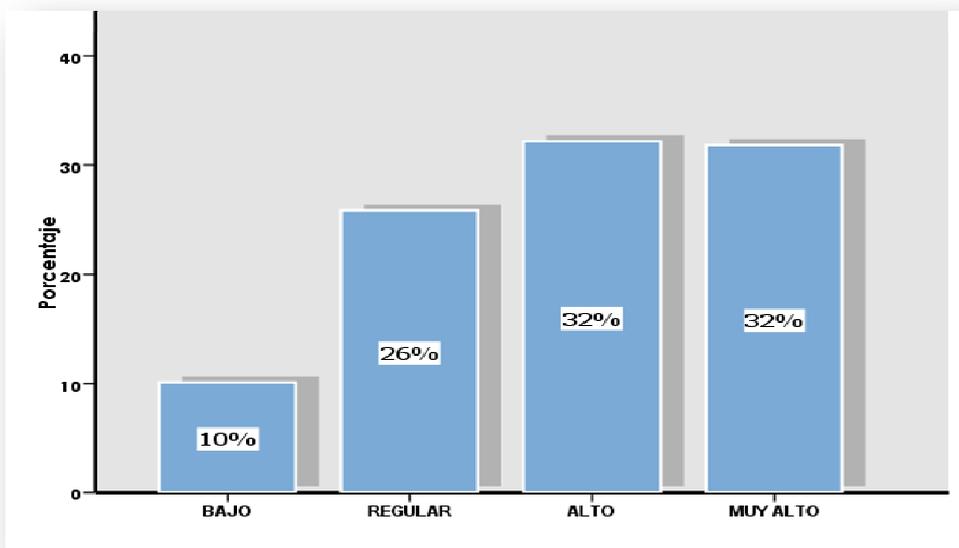


Figura 10. Distribución de las respuestas en la habilidad de “formular argumentos lógicos”

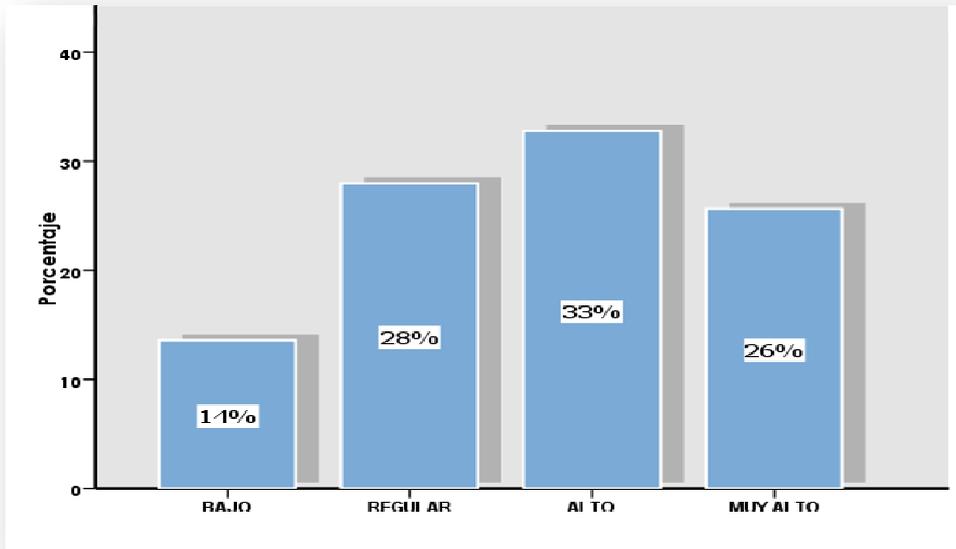


Figura 11. Distribución de las respuestas en la habilidad de “asertividad”

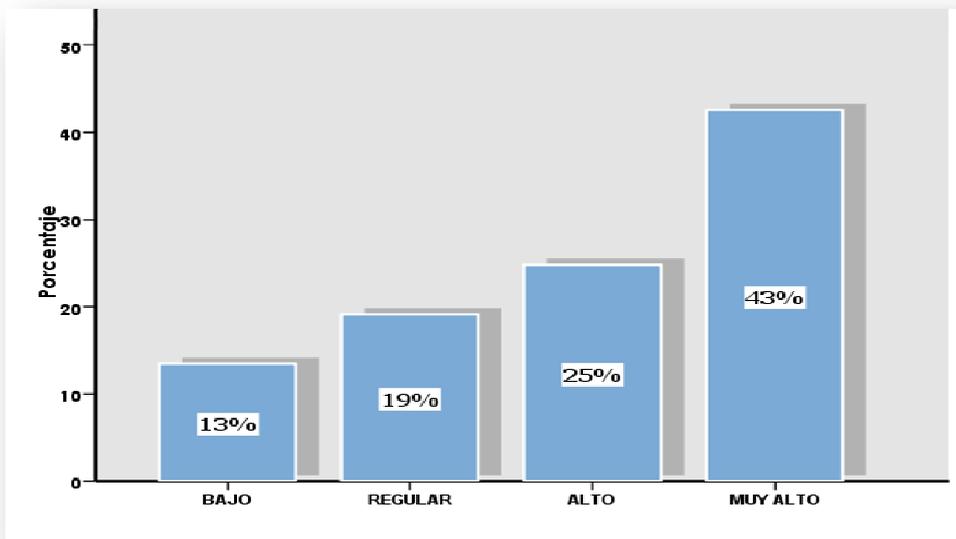


Figura 12. Distribución de las respuestas en la habilidad de “trabajo en colaboración”

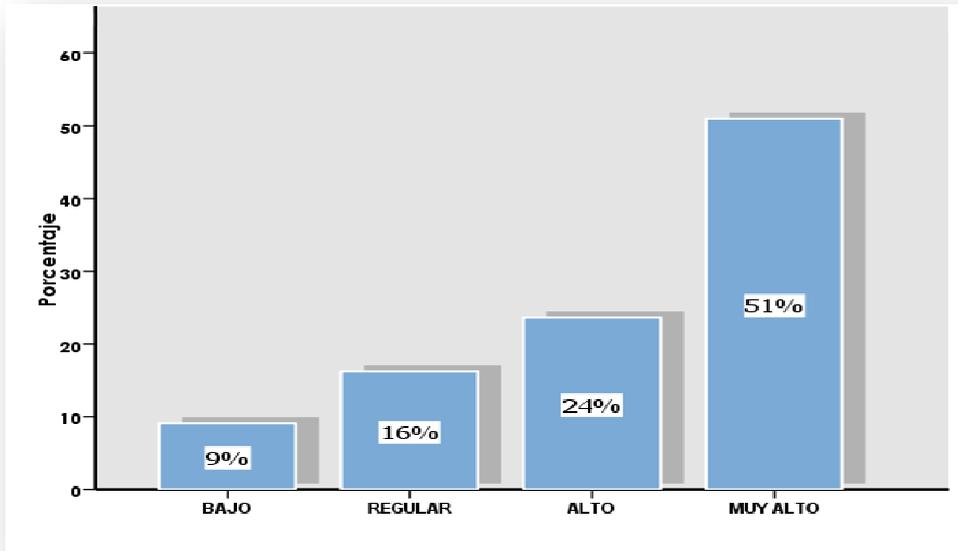


Figura 13. Distribución de las respuestas en la habilidad de “tolerancia”

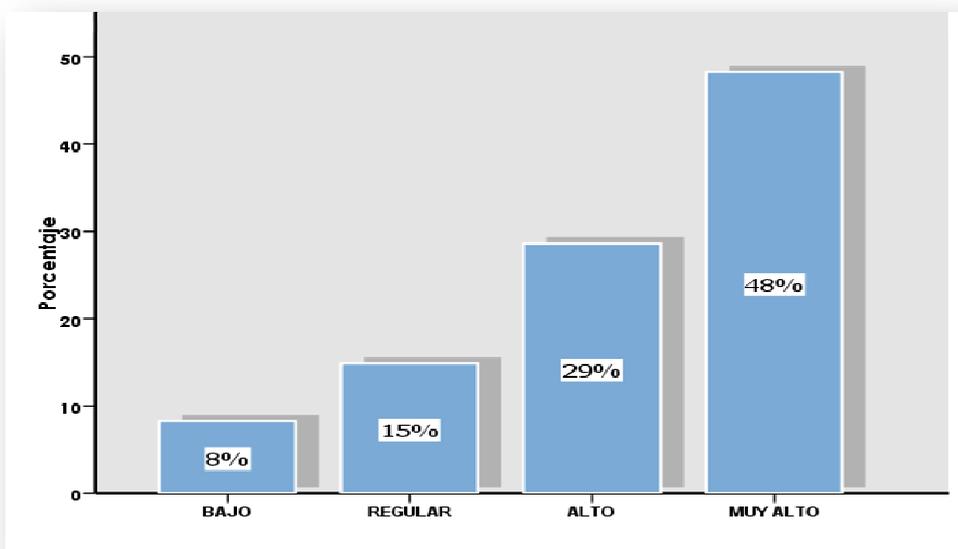


Figura 14. Distribución de las respuestas en la habilidad de “empatía”

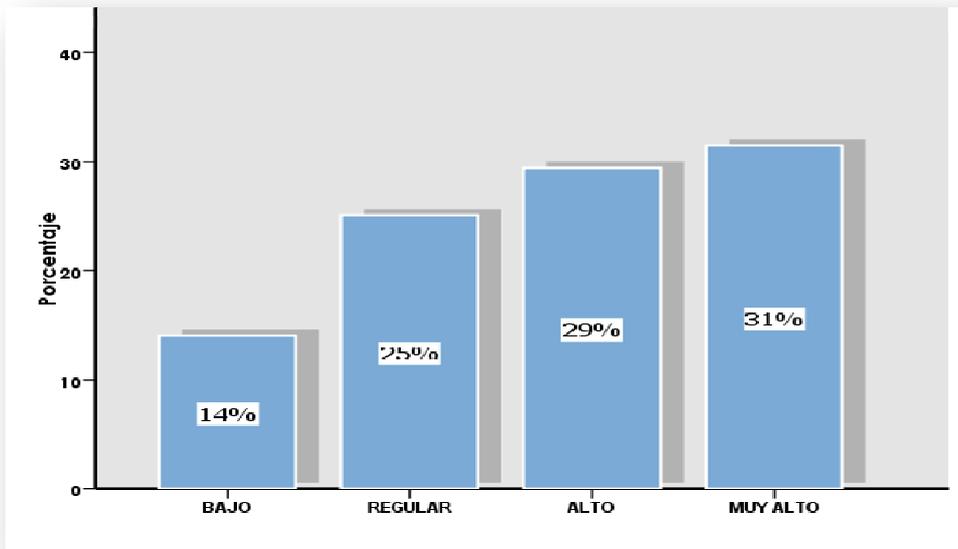


Figura 15. Distribución de las respuestas en la habilidad de “manejo de grupos”

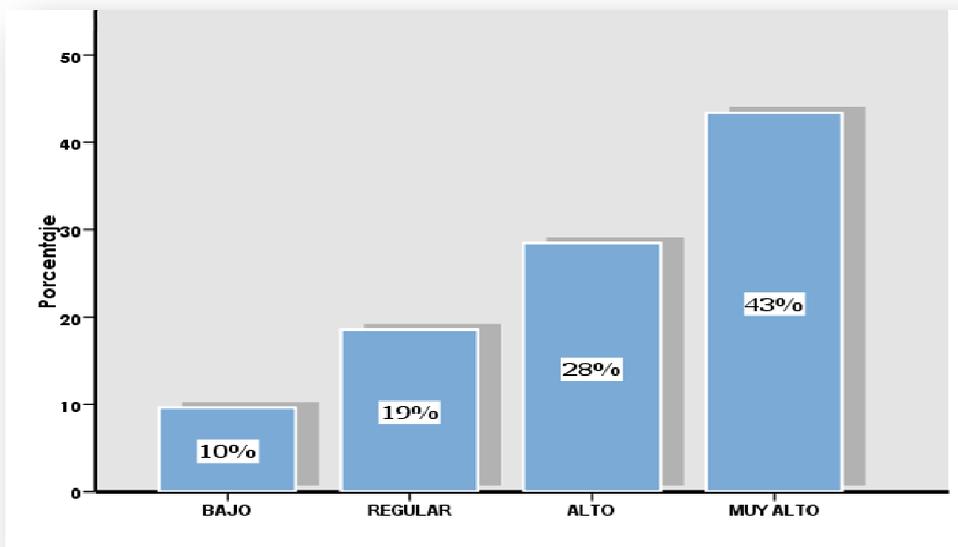


Figura 16. Distribución de las respuestas en la habilidad de “establecer relaciones interpersonales”

Se obtuvo la **media del nivel de desarrollo** de cada una de las habilidades, a partir del valor asignado según el nivel de respuesta (1-bajo, 2-medio, 3-alto, 4-muy alto).

El nivel de desarrollo que en promedio reportan los 1006 alumnos por cada habilidad, se presentan en la tabla 12

Tabla 12. Nivel de desarrollo obtenido en cada una de las habilidades.

	HABILIDADES	MEDIA	NIVEL DE DESARROLLO
Habilidades cognitivas	Análisis crítico	2.80	Medio
	Síntesis	2.77	Medio
	Abstracción	2.74	Medio
	Expresión escrita	2.81	Medio
	Expresión verbal	2.87	Medio
	Aplicación del conocimiento teórico	2.69	Medio
	Aprender de forma independiente	2.95	Medio
	Resolución de problemas	2.80	Medio
	Creatividad	3.03	Alto
	Formular argumentos lógicos	2.86	Medio
	TOTAL	2.83	
Habilidades sociales	Asertividad	2.70	Medio
	Trabajo en colaboración	2.96	Medio
	Tolerancia	3.17	Alto
	Empatía	3.17	Alto
	Manejo de grupos	2.78	Medio
	Relaciones interpersonales	3.06	Alto
	TOTAL	2.97	

A través de las medias obtenidas se observa que los alumnos consideran haber desarrollado en un nivel “alto” las habilidades de empatía, tolerancia, creatividad y el establecer relaciones interpersonales; mientras que las habilidades de análisis crítico, síntesis, abstracción, expresión escrita, expresión verbal, aplicación del conocimiento teórico, aprender de forma independiente, resolución de problemas, formular argumentos lógicos, asertividad, trabajo en colaboración y manejo de grupos; se sitúan en un nivel de desarrollo “medio”.

Los alumnos reportan haber desarrollado en mayor grado las habilidades sociales en comparación con las habilidades cognitivas.

Con la finalidad de obtener las **diferencias de habilidades entre hombres y mujeres** se aplicó la prueba *t* de Student para muestras independientes ($p < .05$). Los resultados se presentan en la Tabla 13.

Tabla 13. Resultados de la prueba *t*, respecto a las diferencias de habilidades entre hombres y mujeres

	Habilidades	t	p
Habilidades cognitivas	Abstracción	2.918	.004
	Análisis crítico	3.291	.001
	Formular argumentos lógicos	2.284	.029
	Expresión escrita	-2.226	.026
	Resolución de problemas	2.422	.016
Habilidades sociales	Empatía	-2.740	.006
	Tolerancia	-2.015	.044
	Trabajo en colaboración	-3.439	.001

Los resultados de la prueba *t* de Student muestran que existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en el nivel de desarrollo reportado en las habilidades de abstracción, análisis crítico, formular argumentos lógicos, expresión escrita, resolución de problemas, empatía, tolerancia y trabajo en colaboración.

Las medias que obtuvieron hombres y mujeres en estas habilidades, se presentan en las siguientes figuras.

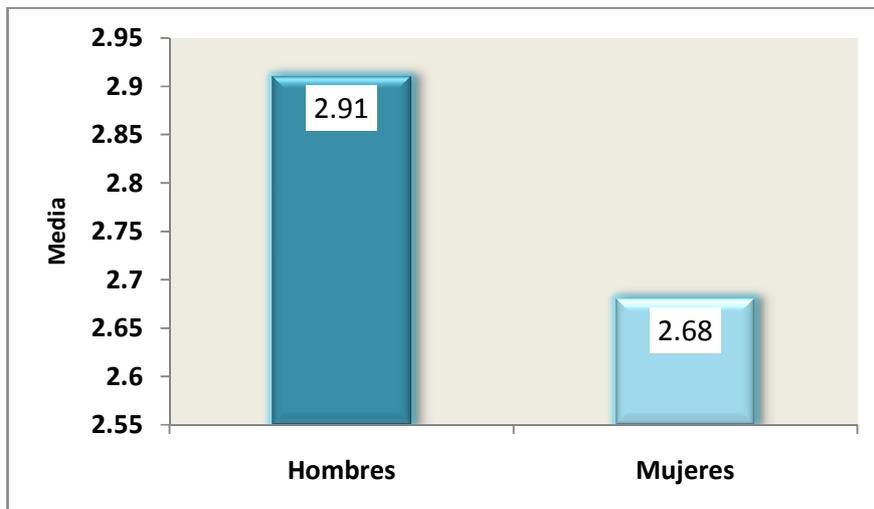


Figura 17. Media obtenida en el nivel de desarrollo de la habilidad de abstracción.

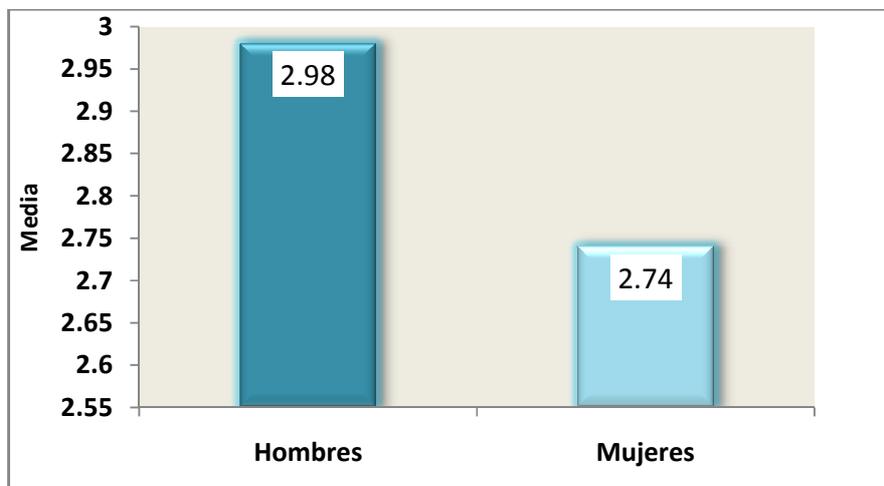


Figura 18. Media obtenida en el nivel de desarrollo de la habilidad de análisis crítico.

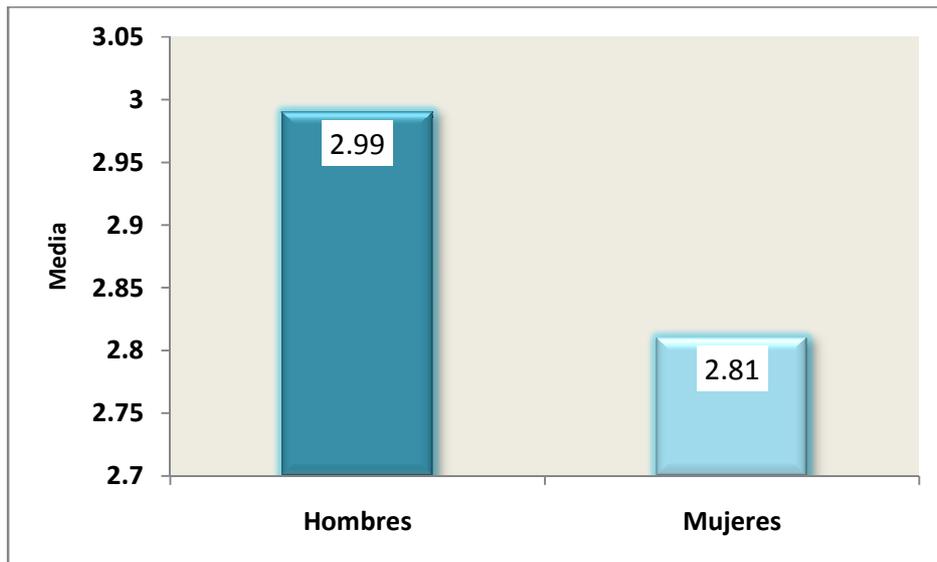


Figura 19. Media obtenida en el nivel de desarrollo de la habilidad de formular argumentos lógicos.

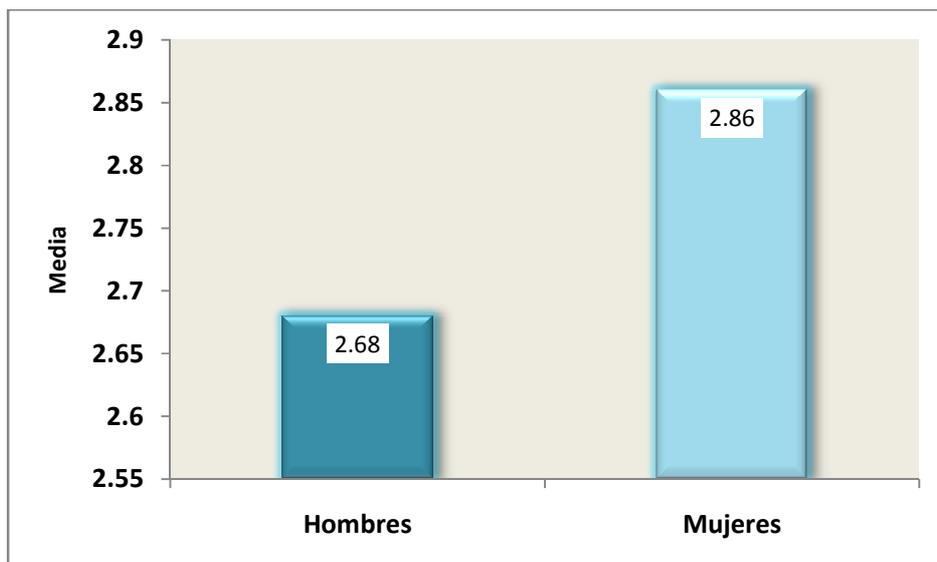


Figura 20. Media obtenida en el nivel de desarrollo de la habilidad de expresión escrita.

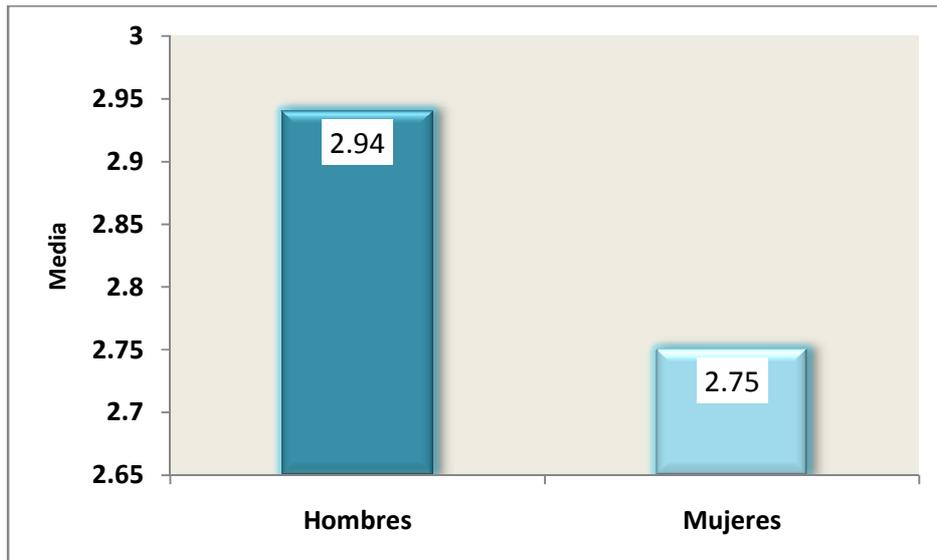


Figura 21. Media obtenida en el nivel de desarrollo de la habilidad de resolución de problemas.

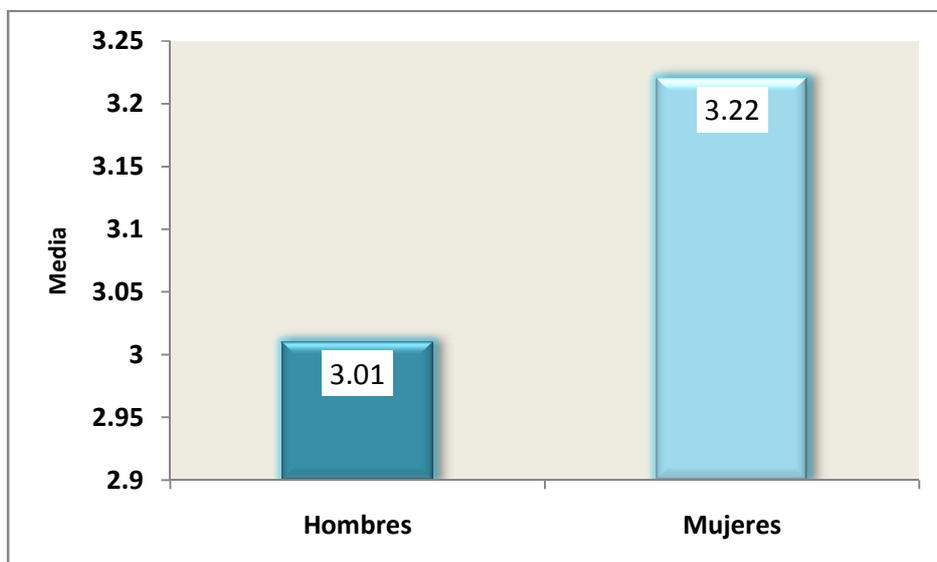


Figura 22. Media obtenida en el nivel de desarrollo de la habilidad de empatía.

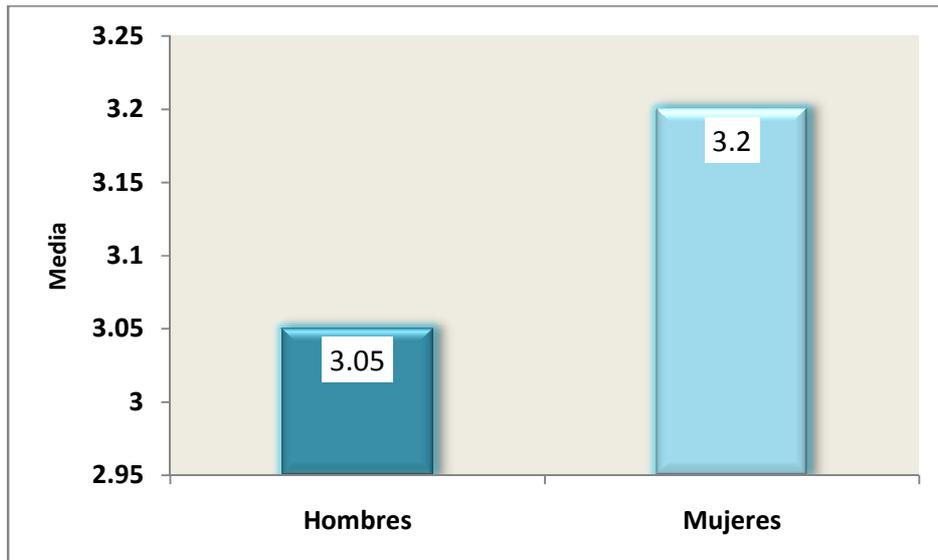


Figura 23. Media obtenida en el nivel de desarrollo de la habilidad de Tolerancia.

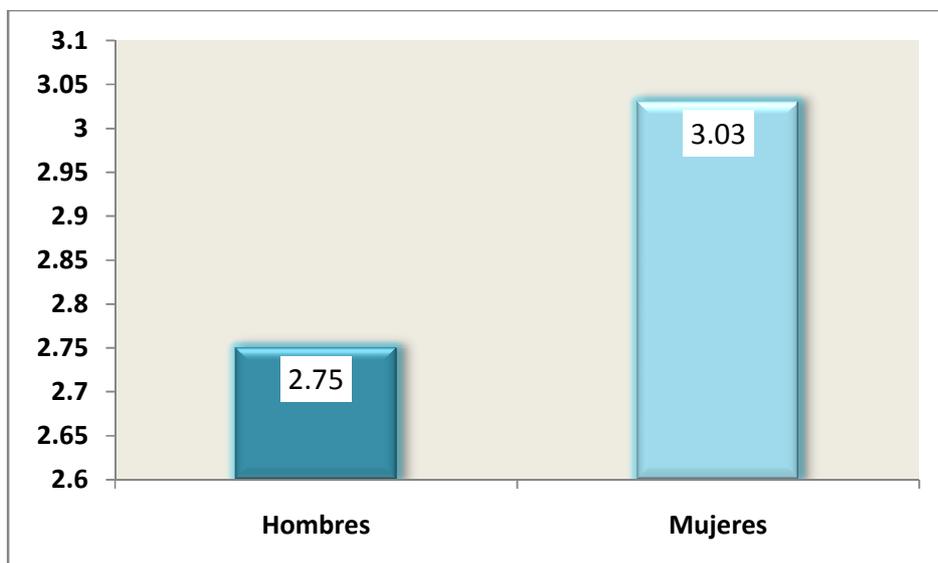


Figura 24. Media obtenida en el nivel de desarrollo de la habilidad de Trabajo en colaboración.

En las figuras anteriores se observa que los hombres consideran haber desarrollado en mayor grado que las mujeres las habilidades de “abstracción”, “análisis crítico”, “formulación de argumentos lógicos” y “resolución de problemas”; fue tan solo en la habilidad de “expresión escrita” donde las mujeres reportan un mayor grado de desarrollo que los hombres.

Respecto a las habilidades sociales, las mujeres califican en mayor grado que los hombres su desarrollo de las habilidades de “trabajo en colaboración”, “empatía” y “tolerancia”.

De acuerdo a estos resultados, los hombres consideran poseer un mayor desarrollo de habilidades cognitivas que las mujeres, mientras que ellas reportan un mejor desarrollo de habilidades sociales que los hombres.

Como parte de los datos sociodemográficos solicitados a los alumnos, se cuestionó el tipo de material extraescolar que acostumbran leer además de las lecturas escolares. En este rubro se ubicaron los siguientes materiales: Periódicos, revistas científicas y literatura clásica.

Con los datos obtenidos en este apartado se realizó una prueba *t* de Student con el propósito de identificar el apoyo del **uso de este material en el desarrollo de habilidades**.

En la tabla 14, 15 y 16 se presentan los resultados obtenidos.

Tabla 14. Resultados de la prueba *t*, respecto a las diferencias de habilidades entre alumnos que leen y no leen periódicos

Habilidades	<i>t</i>	<i>p</i>
Análisis crítico	2.090	.037
Síntesis	2.391	.017
Resolución de problemas	2.760	.006
Trabajo en colaboración	3.810	.000
Formular argumentos lógicos	2.549	.011

Se encontraron diferencias significativas en el nivel de desarrollo reportado por alumnos que leen y no leen periódicos, los alumnos que leen periódicos consideran haber desarrollado en mayor grado las habilidades de análisis crítico, síntesis, resolución de problemas, trabajo en colaboración y formular argumentos lógicos.

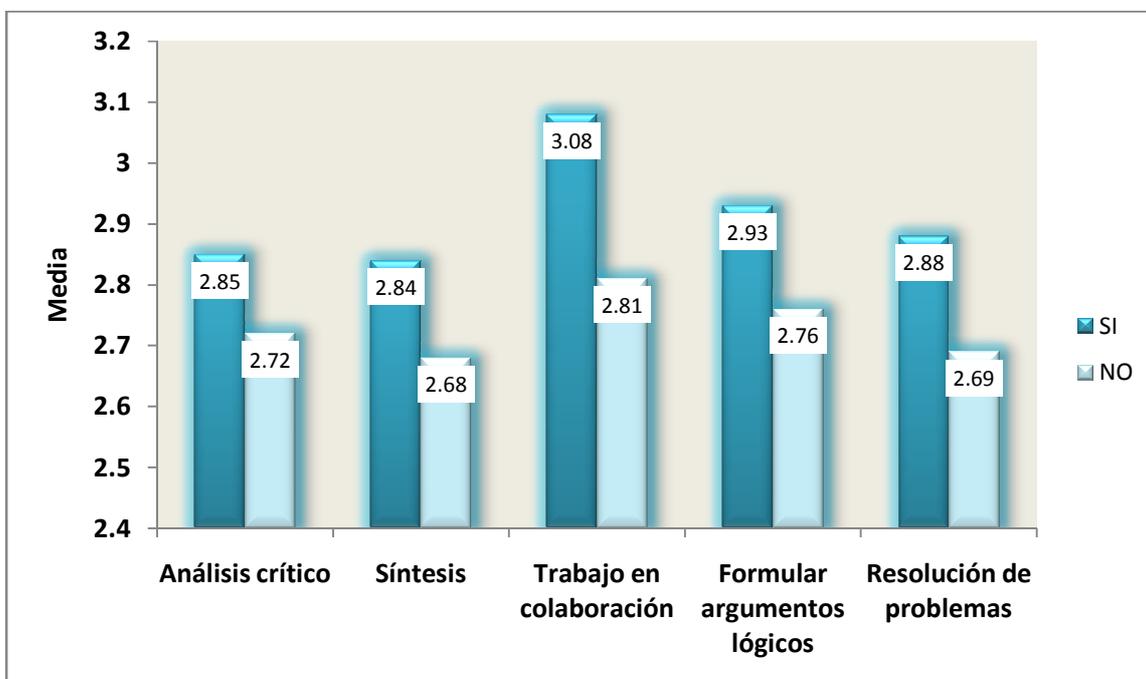


Figura 25. Medias obtenidas en el nivel de desarrollo de habilidades de alumnos que leen y no leen periódicos

Tabla 15. Resultados de la prueba *t*, respecto a las diferencias de habilidades entre alumnos que leen y no leen revistas científicas.

HABILIDADES	<i>t</i>	<i>p</i>
Análisis crítico	3.938	.000
Síntesis	4.385	.000
Abstracción	4.557	.000
Expresión escrita	4.738	.000
Expresión verbal	2.849	.004
Aplicación del conocimiento teórico	4.233	.000
Asertividad	4.178	.000
Aprender de forma independiente	4.131	.000
Resolución de problemas	4.829	.000
Trabajo en colaboración	3.653	.000
Empatía	2.469	.014
Manejo de grupos	4.231	.000
Relaciones interpersonales	2.102	.036
Creatividad	3.837	.000
Formular argumentos lógicos	4.443	.000

* Tolerancia $p > .05$

Los alumnos que leen revistas científicas reportan mayor desarrollo de habilidades en comparación con los alumnos que no acostumbran leerlas.

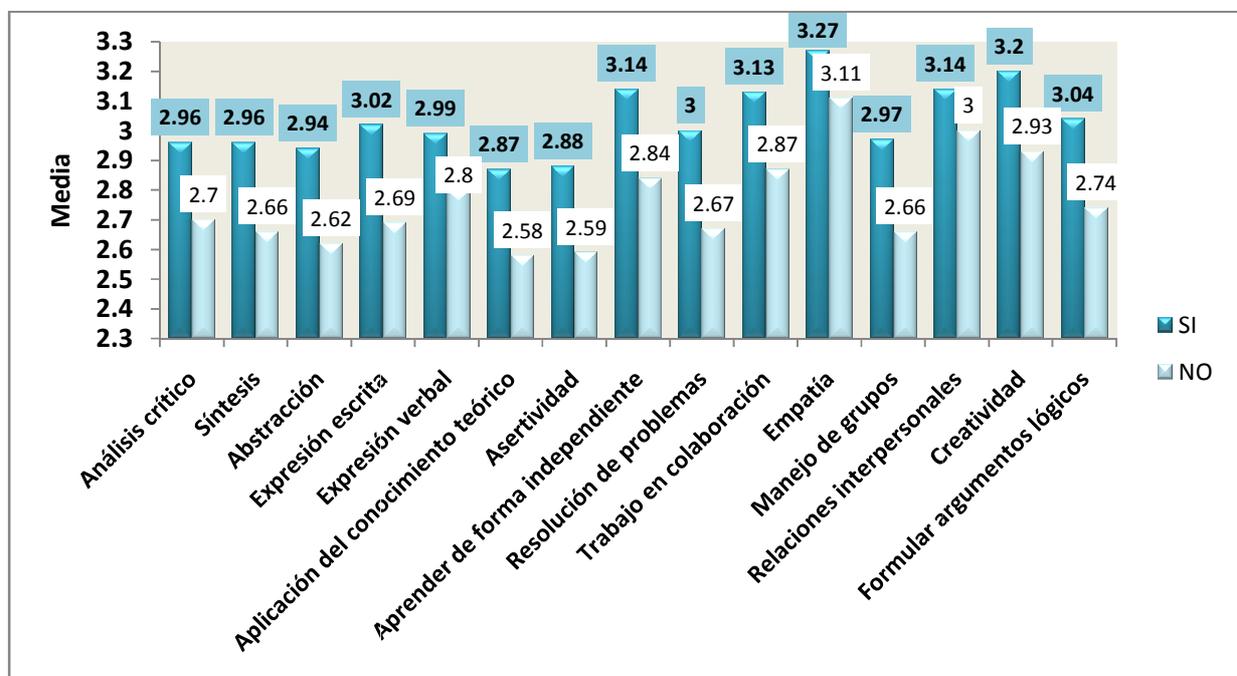


Figura. 26 Medias obtenidas en el nivel de desarrollo de habilidades de alumnos que leen y no leen revistas científicas

Tabla 16. Resultados de la prueba *t*, respecto a las diferencias de habilidades entre alumnos que leen y no leen literatura clásica

HABILIDADES	<i>t</i>	<i>p</i>
Análisis crítico	3.463	.001
Abstracción	2.253	.025
Expresión verbal	2.331	.020

Los alumnos que leen literatura clásica reportan mejor desarrollo de las habilidades de análisis crítico, abstracción y expresión verbal, en contraste con los alumnos que no suelen leer literatura clásica.

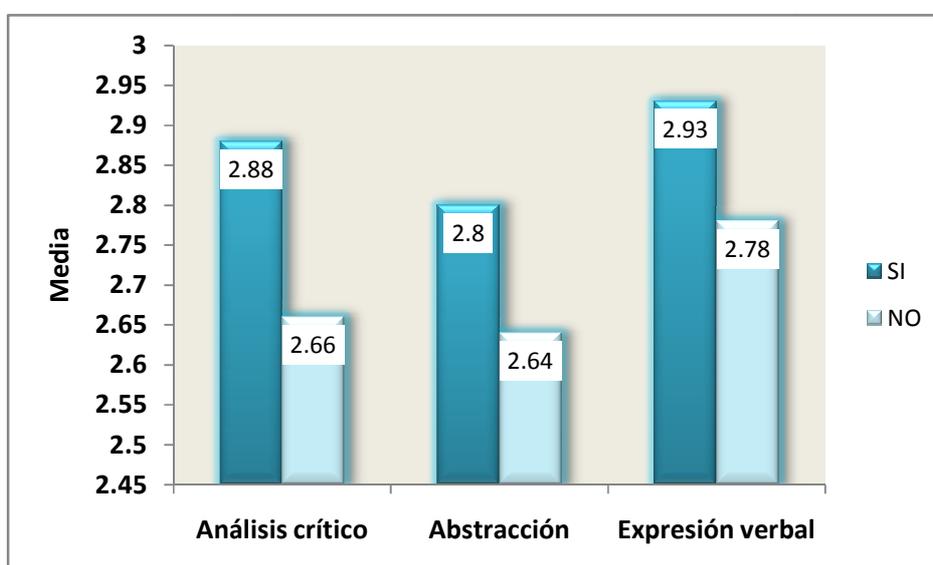


Figura 27. Medias obtenidas en el nivel de desarrollo de habilidades de alumnos que leen y no literatura clásica

También se aplicó un **análisis de varianza simple (ANOVA)** para determinar si el nivel de desarrollo de las habilidades difiere de manera significativa entre los semestres en los que se encontraban inscritos los alumnos.

Tabla 17. Resultados de la prueba ANOVA respecto a las diferencias entre las variables “desarrollo de habilidades” y “semestre”.

<i>Variable Independiente</i> SEMESTRE	<i>Variable Dependiente</i> DESARROLLO DE HABILIDADES	gl. Total	F	p
	Análisis crítico	3 962	6.938	.000***
	Síntesis	3 919	6.270	.000***
	Abstracción	3 899	11.325	.000***
	Expresión escrita	3 946	5.396	.001**
	Expresión verbal	3 950	6.424	.000***
	Aplicación del conocimiento teórico	3 919	4.868	.002**
	Aprender de forma independiente	3 907	7.773	.000***
	Resolución de problemas	3 918	11.115	.000***
	Creatividad	3 899	2.253	.081
	Formular argumentos lógicos	3 869	4.381	.005**
	Asertividad	3 853	12.693	.000***
	Trabajo en colaboración	3 934	8.964	.000***
	Empatía	3 907	3.668	.012*
	Tolerancia	3 942	1.263	.286
	Manejo de grupos	3 832	5.659	.001**
	Relaciones interpersonales	3 916	4.100	.007**

*p < .05

**p < .01

*** p < .001



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

En la tabla se puede observar que existen diferencias significativas en el nivel de desarrollo de las habilidades entre cada uno de los semestres; excepto en la habilidad de “creatividad” y “tolerancia” que presenta un nivel de significancia mayor a .05.

En las siguientes figuras se presentan las **diferencias obtenidas** en el nivel de desarrollo **de las habilidades entre cada uno de los semestres:**

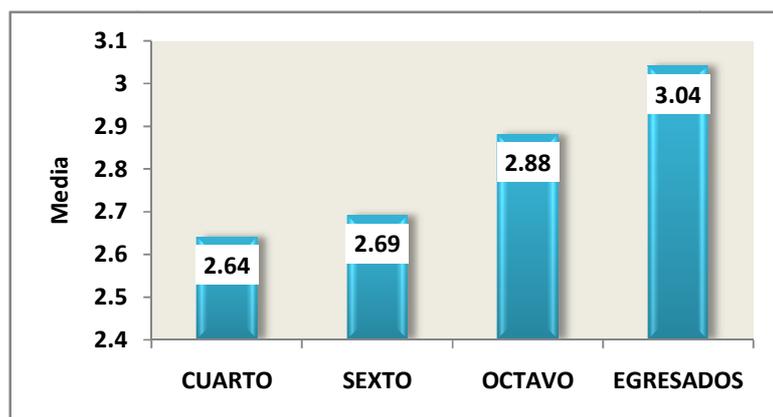


Figura 28. Medias obtenidas por semestre de la habilidad de análisis crítico

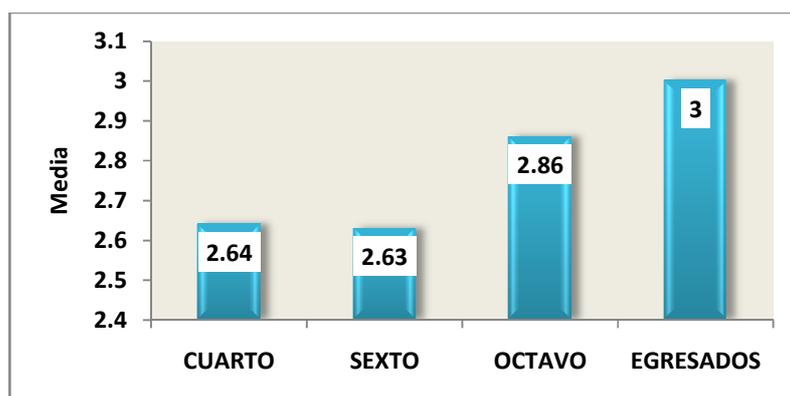


Figura 29. Medias obtenidas por semestre de la habilidad de síntesis

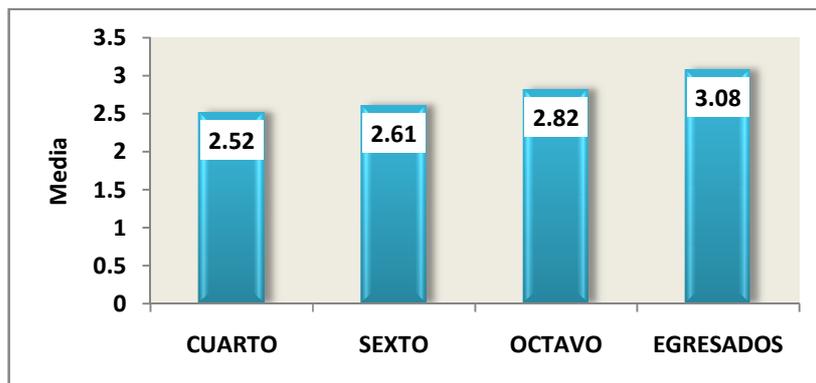


Figura 30. Medias obtenidas por semestre de la habilidad de abstracción.

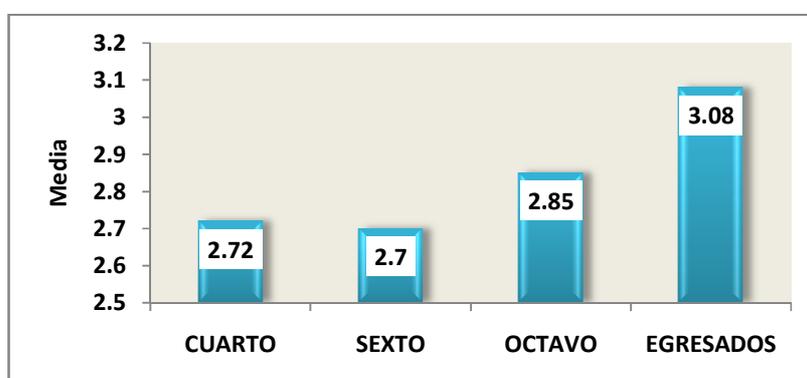


Figura 31. Medias obtenidas por semestre de la habilidad de expresión escrita.

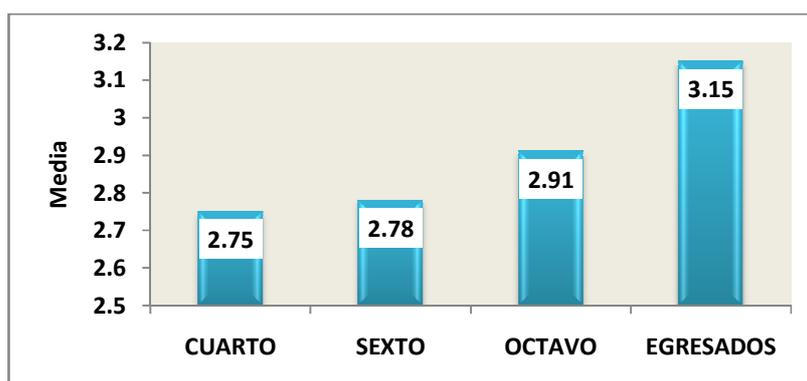


Figura 32. Medias obtenidas por semestre de la habilidad de expresión verbal.

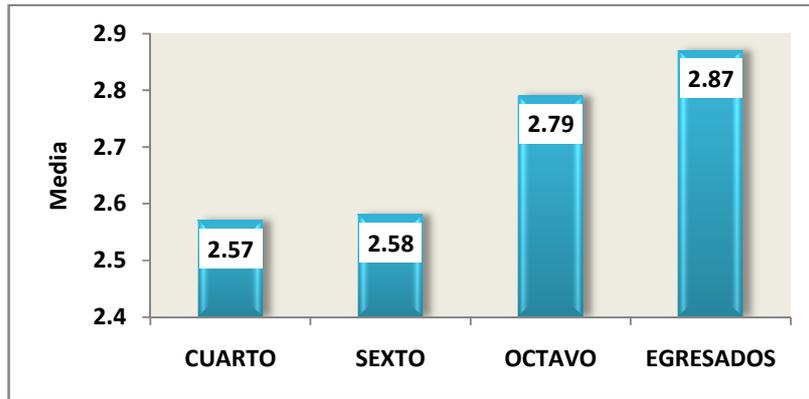


Figura 33. Medias obtenidas por semestre de la habilidad de aplicación del conocimiento teórico.

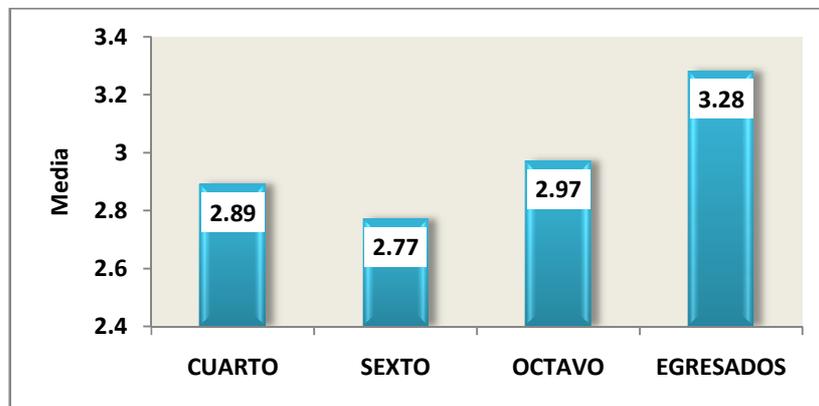


Figura 34. Medias obtenidas por semestre de la habilidad de aprender de forma independiente.

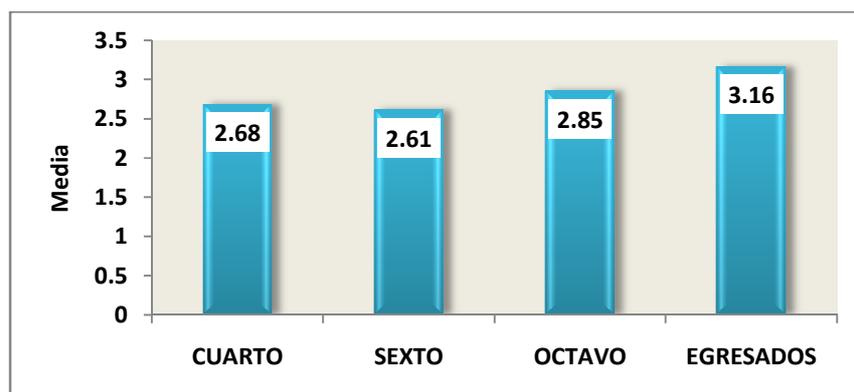


Figura 35. Medias obtenidas por semestre de la habilidad de resolución de problemas.

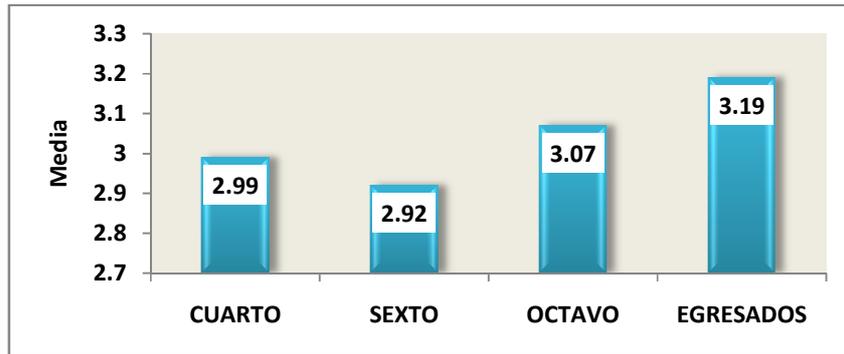


Figura 36. Medias obtenidas por semestre de la habilidad de creatividad.

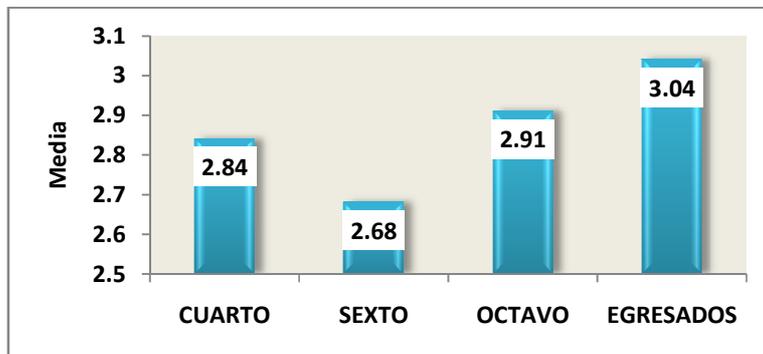


Figura 37. Medias obtenidas por semestre de la habilidad de formular argumentos lógicos.

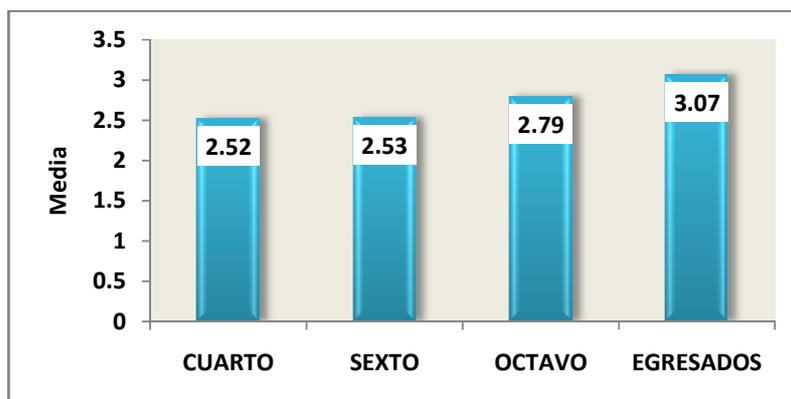


Figura 38. Medias obtenidas por semestre de la habilidad de asertividad.

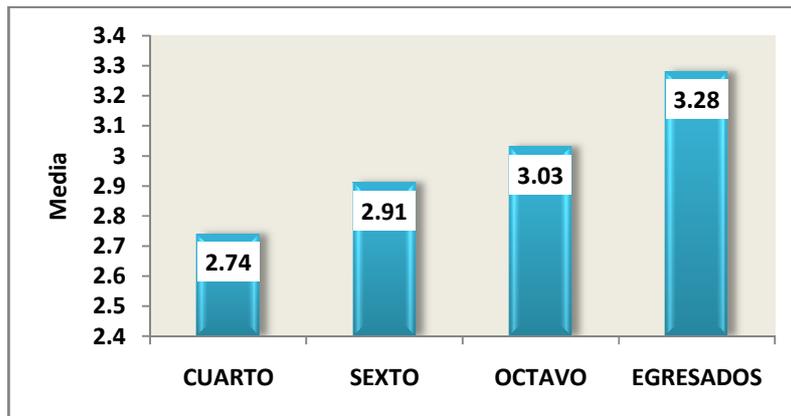


Figura 39. Medias obtenidas por semestre de la habilidad de trabajo en colaboración.

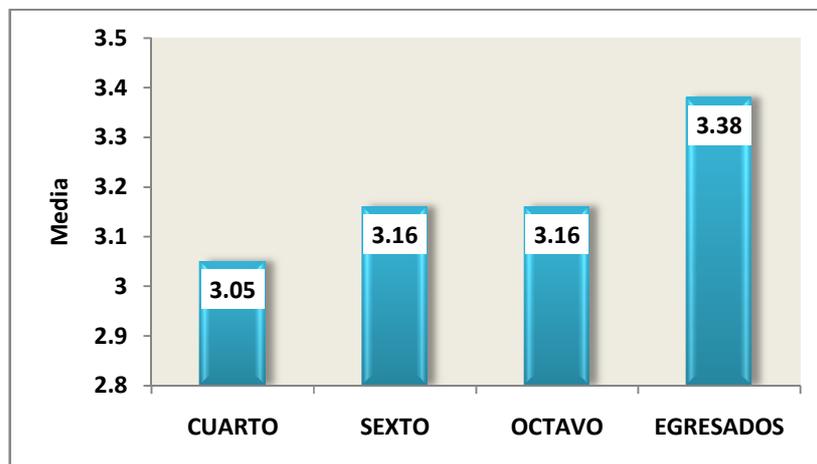


Figura 40. Medias obtenidas por semestre de la habilidad de empatía.

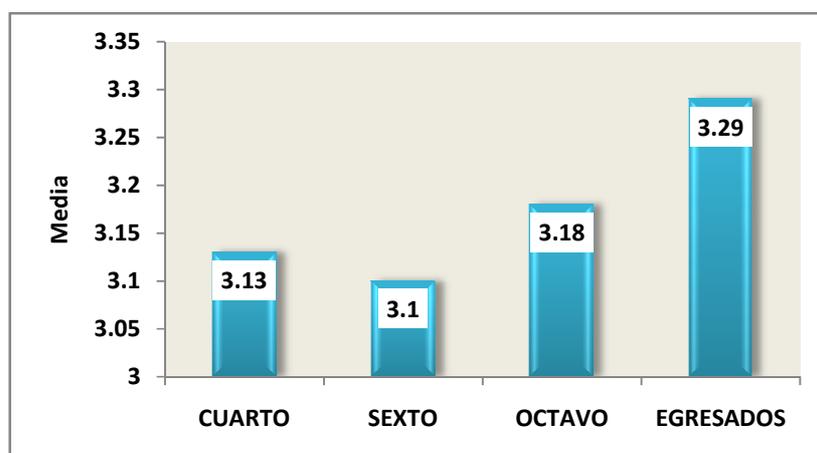


Figura 41. Medias obtenidas por semestre de la habilidad de tolerancia.

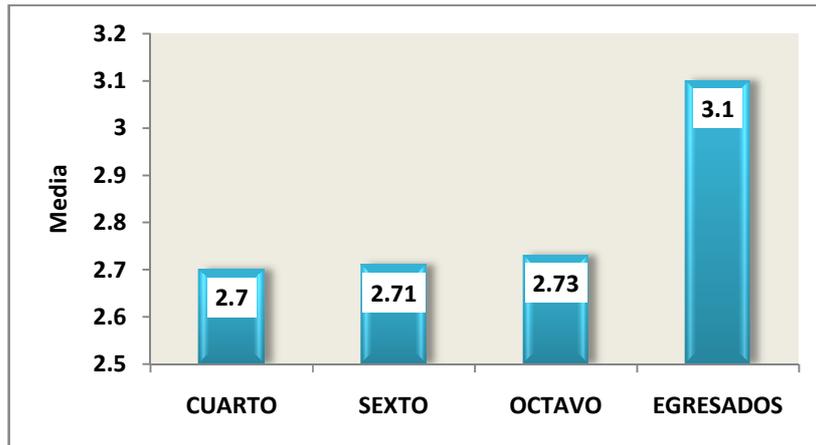


Figura 42. Medias obtenidas por semestre de la habilidad de manejo de grupos.

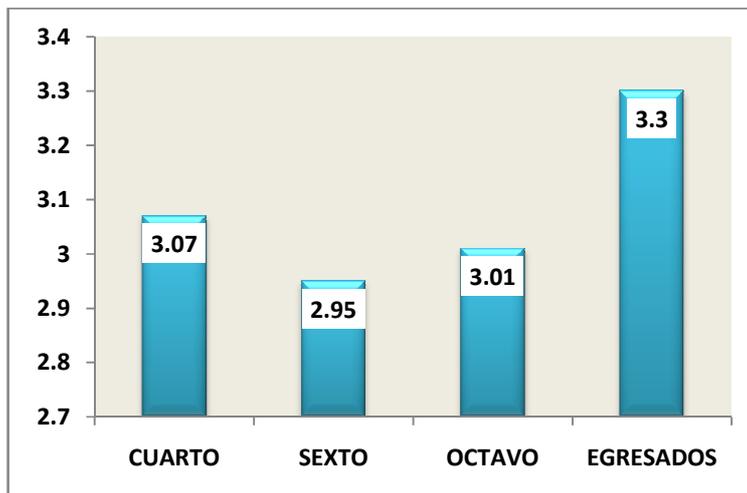


Figura 43. Medias obtenidas por semestre de la habilidad de establecer relaciones interpersonales.

La **prueba post hoc** se realizó con el objetivo de localizar las diferencias significativas en el nivel de desarrollo, entre cada uno de los semestres. Los resultados obtenidos se presentan en la tabla 18.

Tabla 18. Comparación múltiple por par de semestres del nivel de desarrollo de cada una de las habilidades evaluadas

VARIABLE DEPENDIENTE	(I) SEMESTRE	(J) SEMESTRE	Sig.
Análisis Crítico	OCTAVO	CUARTO	.026
	EGRESADOS	CUARTO SEXTO	.000 .003
Síntesis	EGRESADOS	CUARTO SEXTO	.003 .002
Abstracción	EGRESADOS	CUARTO SEXTO OCTAVO	.000 .000 .042
Expresión Escrita	EGRESADOS	CUARTO SEXTO	.003 .002
Expresión Verbal	EGRESADOS	CUARTO SEXTO	.000 .001
Aplicación Del Conocimiento Teórico	EGRESADOS	CUARTO SEXTO	.017 .024
Aprender De Manera Independiente	EGRESADOS	CUARTO SEXTO OCTAVO	.002 .000 .015
Resolución De Problemas	EGRESADOS	CUARTO SEXTO OCTAVO	.000 .000 .010
Formular Argumentos Lógicos	OCTAVO	SEXTO	.048
	EGRESADOS	SEXTO	.003
Asertividad	OCTAVO	CUARTO SEXTO	.014 .022
	EGRESADOS	CUARTO SEXTO OCTAVO	.000 .000 .020
Trabajo En Colaboración	OCTAVO	CUARTO	.011
	EGRESADOS	CUARTO SEXTO	.000 .003
Empatía	EGRESADOS	CUARTO	.006
Manejo De Grupos	EGRESADOS	CUARTO SEXTO OCTAVO	.002 .003 .002
Relaciones Interpersonales	EGRESADOS	SEXTO OCTAVO	.005 .020

- A través de la prueba Post hoc de Tukey se observa que en la habilidad de análisis crítico, los alumnos egresados ($M=3.04$) reportan un nivel de desarrollo “alto” en comparación con los alumnos de cuarto ($M=2.64$) y sexto ($M=2.69$) semestre que reportan un nivel de desarrollo “medio”. Los de octavo semestre ($M=2.88$) reportan un mejor nivel de desarrollo que los alumnos de cuarto ($M=2.64$).
- Los alumnos egresados ($M=3.00$) presentan diferencias significativas en el nivel de desarrollo de la habilidad de síntesis, respecto a los alumnos de cuarto ($M=2.64$) y sexto ($M=2.63$) semestre, presentando un nivel “alto” de desarrollo.
- En cuanto a la habilidad de abstracción, los alumnos egresados ($M=3.08$) muestra un nivel de desarrollo “alto”, lo que hace la diferencia entre los alumnos de cuarto ($M=2.52$), sexto ($M=2.61$) y octavo ($M=2.82$) semestre, quienes manifiestan haber desarrollado esta habilidad en un nivel “medio”.
- Los egresados ($M=3.08$) manifiestan poseer un nivel de desarrollo “alto” en la habilidad de expresión escrita, mientras que los alumnos pertenecientes al cuarto ($M=2.72$) y sexto ($M=2.70$) semestre lo consideran “medio”.
- La habilidad de expresión verbal presenta diferencias significativas en el nivel de desarrollo entre los alumnos egresados ($M=3.15$) que reportan un nivel de desarrollo “alto” y los alumnos de cuarto ($M=2.75$) y sexto ($M=2.78$) quienes se ubican en un nivel “medio”.
- Las diferencias significativas en el nivel de desarrollo de la habilidad de aplicación del conocimiento teórico, se da entre los egresados ($M=2.87$) y los alumnos de cuarto ($M=2.57$) y sexto semestre ($M=2.58$), aunque los tres grupos de encuentran en un nivel de desarrollo “medio”, son los egresados quienes presentan el mayor grado.
- Entre los alumnos egresados ($M=3.28$) y los que pertenecen al cuarto ($M=2.89$), sexto ($M=2.77$) y octavo ($M=2.97$) semestre; existen diferencias significativas en el nivel de desarrollo de la habilidad “aprender de forma independiente”, ya que los egresados se sitúan en un nivel de desarrollo “alto”, mientras que los otros en un nivel “medio”.
- En la habilidad de “resolución de problemas”, existen diferencias significativas entre los alumnos egresados ($M=3.16$) y los alumnos inscritos en el cuarto ($M=2.68$), sexto ($M=2.61$), y octavo ($M=2.85$) semestre; los egresados reportan un nivel de desarrollo “alto” y los que pertenecen al resto de los semestres se sitúan en un nivel de desarrollo “medio”; asimismo existe una diferencia significativa entre los alumnos de octavo y sexto semestre.

- El nivel de desarrollo de la habilidad “formular argumentos lógicos”, muestra diferencias significativas entre los egresados (M=3.04) y los de octavo semestre (M=2.91) con los que pertenecen al sexto semestre (M=2.68), que reportan un nivel de desarrollo “medio”.
- En lo que corresponde a las habilidades sociales, a través de la prueba post hoc de Tukey se observa que los egresados (M=3.07) presentan diferencias significativas en el nivel de desarrollo de la habilidad de asertividad, con los alumnos de cuarto (M=2.52), sexto (M=2.53) y octavo (M=2.79) semestre; y este último presenta diferencias significativas con los alumnos de cuarto y sexto.
- En la habilidad de “trabajo en colaboración” se detectaron diferencias significativas en el nivel de desarrollo entre los alumnos egresados (M=3.28) que consideran poseer un nivel de desarrollo “alto” y los alumnos del cuarto (M=2.74) y sexto (M=2.91) semestre que poseen un nivel de desarrollo “medio”; por otro lado, los alumnos del octavo semestre (M=3.03) poseen un nivel de desarrollo que difiere de manera significativa con los alumnos de cuarto (M=2.74) semestre.
- El nivel de desarrollo de la habilidad “empatía”, solo tiene diferencias significativas entre los alumnos egresados (M=3.38) y los del cuarto (M=3.05) semestre.
- Los alumnos egresados (M=3.10) reportaron un nivel de desarrollo “alto”, por lo que presentan diferencias significativas entre los alumnos de cuarto (M=2.70), sexto (M=2.71) y octavo (M=2.73) semestre, quienes reportan un nivel de desarrollo “medio”.
- En la habilidad de establecer “relaciones interpersonales” se obtuvieron diferencias significativas entre los alumnos egresados (M=3.30) y los alumnos de sexto (M=2.95) y octavo (M=3.01) semestre.

CAPÍTULO V

“Discusión y Conclusiones”



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

CAPITULO V

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

5.1 Discusión

★ Los alumnos de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, consideran que en el transcurso de su formación profesional han desarrollado las habilidades de análisis crítico, síntesis, abstracción, expresión escrita, expresión verbal, aplicación del conocimiento teórico, aprender de manera independiente, resolución de problemas, formular argumentos lógicos, asertividad, trabajo en colaboración y manejo de grupos en un nivel “*medio*”, opinan haberlas desarrollado en un rango del 60 al 79%; mientras que las habilidades de empatía, tolerancia, creatividad y el establecer relaciones interpersonales las ubican en un nivel “*alto*” con una porcentaje de desarrollo de entre 80 y 89%.

Existen distintas variables involucradas en estos resultados. Piaget señalaba que en el logro de aprendizajes significativos y el desarrollo de habilidades estratégicas generales y específicas del aprendizaje, están implicados aspectos psicológicos, psicosociales y factores académicos. Los elementos que interactúan en el objetivo de la educación son (Arredondo, 2006):

- El alumno
- El profesor
- El programa
- La motivación
- Las actitudes
- El tiempo dedicado a la tarea
- La transferencia y
- Los entornos favorables

El **alumno** es un sujeto activo, procesador de información, que posee habilidades cognitivas para aprender y solucionar problemas, con estas alcanza competencias que le permiten desarrollar nuevos aprendizajes y mayores habilidades estratégicas.

Las competencias cognitivas del alumno que influyen en el nivel de desarrollo de las habilidades, son:

- *Procesos básicos de aprendizaje:* Como lo son la atención, percepción, codificación, memoria y recuperación de la información.
- *Base de conocimientos:* Se refiere a los conocimientos previos que posee (hechos, conceptos, etc.)
- *Estilos cognitivos y atribuciones:* Es el estilo que tiene cada alumno para aprender o enfrentarse a ciertas tareas.
- *Conocimiento estratégico:* Se basa en las capacidades propias que ha adquirido como producto de sus experiencias de aprendizaje formal, así como de vivencias anteriores.
- *Conocimiento metacognitivo:* Conocimiento que el alumno ha desarrollado o desea desarrollar, que le permiten comprender sus procesos cognitivos.

El **profesor** no debe centrar su función en transmitir información, ni desempeñar un papel activo protagónico activo, ya que fomenta un rol pasivo en el alumno inhibiendo su participación cognitiva.

Nickerson (1985, citado por Arredondo, 2006) plantea que el trabajo del docente consiste en proporcionar el tipo de guía que maximice la posibilidad de que se adquieran los conocimientos y las habilidades deseados y que al mismo tiempo fomente la curiosidad, la investigación, la inventiva y la individualidad.

El **programa**, es importante insistir en que los contenidos curriculares respondan a un perfil cultural de una sociedad; deben presentarse y organizarse de manera tal que los alumnos encuentren en ellos un sentido y un valor funcional para aprenderlos y aplicarlos.

La **motivación**, es un elemento importante para que pueda darse el aprendizaje, el alumno debe tener la disposición para alcanzarlo y el docente debe estar consciente que debe promover de manera inalcanzable el deseo de adquirir conocimiento.

Las **actitudes** que deben mantenerse entre los interactores del proceso de aprendizaje son:

- Mantener el deseo de investigación (curiosidad e indagación).
- Tener disposición para modificar.
- Comprometerse para explicar las cosas, meditar y evaluar la información.
- Respetar las opiniones de los demás y
- Ejecutar conclusiones con argumentos, apoyados en hechos.

El **tiempo dedicado a la tarea** es el período que los alumnos utilizan o requieren para adquirir métodos, capacidades, conocimientos o actitudes, que ellos mismos pretendían.

La **transferencia** trata de estimular que el entrenamiento recibido pueda trasladarse hacia otros contextos. Los ejercicios pueden proporcionar práctica al entablar conexiones con otros contextos inmediatos.

Para los **entornos favorables**, es necesario considerar que el lugar donde se pretende producir resultados cognitivos sea interesante e intelectualmente estimulante; son importantes los aspectos físicos de la clase y los recursos con que se cuente: asientos cómodos, libros, equipo técnico, etc.

La deficiencia de alguna de estas variables, es suficiente para que el desarrollo de habilidades en los alumnos se vea imposibilitado.

Los resultados obtenidos hacen suponer que son las variables personales del *alumno* (actitudes, intereses, expectativas, motivación, etc.) la causa principal de la insuficiencia en el desarrollo de habilidades. Al respecto, Castañeda (2004) menciona que el aprendizaje también requiere de una interfase afectivo-motivacional que dispare, mantenga y controle la actividad del estudiante. Schunk (1991, citado en Castañeda, 2004) plantea que la autoeficacia (creencias del estudiante sobre su capacidad personal en un área específica) contribuye al desarrollo de habilidades cognitivas gracias a las variables afectivas como el establecimiento de metas y a la iniciación y mantenimiento de un esfuerzo cualitativo.

El profesor también es un factor importante, sin embargo, al final de este proceso es el alumno quien deseoso por aprender mantendrá la iniciativa por la investigación y el aprendizaje a pesar de estar sujeto a un profesor que se oponga a los requerimientos para lograr un aprendizaje eficaz y significativo.

Castañeda (2004) menciona que "...es importante recordar que los alumnos tienen sentimientos, emociones y valores que influyen sobre su decisión para aprender y determinan, de manera importante cuanto esfuerzo invertirán en ello. Por tanto, el control de la motivación y el afecto de los alumnos es una variable sustancial en el aprendizaje y en el desarrollo cognitivo a que el efecto negativo puede poner en riesgo los resultados esperados. Si bien es cierto que el afecto no puede sustituir a la habilidad, es capaz de estimularla o reducirla.

★ Aunque la mayoría de las habilidades se situaron en un nivel de desarrollo "medio", se observaron leves diferencias en los promedios obtenidos en cada una. Las que obtuvieron mayor promedio del factor *habilidades cognitivas* fueron las habilidades de creatividad (3.03), aprender de forma independiente (M=2.95), Expresión verbal (M=2.87) y formular argumentos lógicos (M=2.86).

Se cree que estos resultados se obtienen por ser las habilidades que se pretenden desarrollar en la actividad de *Seminario*, ya que se da desde el primer semestre hasta el último con la misma dinámica para todos los alumnos, en la cual el alumno interactúa con diversos materiales instruccionales obteniendo información sobre un concepto dado del cual se discuten aspectos relevantes entre el profesor y sus compañeros; el alumno como ponente, desarrolla la habilidad de expresión verbal, la habilidad de formular argumentos lógicos y la habilidad de creatividad al ejemplificar los aspectos relevantes de la información adquirida.

La FES-Zaragoza a través de las distintas actividades instruccionales intenta promover en el alumno la habilidad de aprender de forma independiente; estimula en él, la capacidad de investigar por iniciativa propia más allá de lo establecido por el docente, por eso se cree que dicha habilidad obtuvo uno de los puntajes promedio ligeramente más elevados.

★ Las habilidades de creatividad, tolerancia, empatía y el establecer relaciones interpersonales, los alumnos consideran haberlas desarrollado en un nivel "alto", se sospecha que estos resultados son a causa de que el desarrollo de dichas habilidades, depende más de factores personales (actitudes, valores y/o personalidad) que de la misma formación profesional recibida, aunque el ambiente escolar influye en su desarrollo, éstas suelen estar determinadas mucho antes del ingreso al nivel de Educación Superior.

★ Se encontraron diferencias significativas en el nivel de desarrollo entre hombres y mujeres. Las mujeres reportan haber desarrollado más las habilidades sociales que los hombres, y los hombres consideran haber desarrollado más las habilidades cognitivas que las mujeres.

Respecto a las habilidades cognitivas, los hombres poseen mejor nivel de desarrollo que las mujeres en las habilidades de abstracción, análisis crítico, formular argumentos lógicos y resolución de problemas; mientras que las mujeres poseen un mejor nivel de desarrollo en la habilidad de expresión escrita.

En lo que concierne a las habilidades sociales, las mujeres reportan diferencias significativas en el nivel desarrollo en comparación con los hombres; muestran un nivel alto de desarrollo en las habilidades de empatía, tolerancia y trabajo en colaboración.

En la literatura psicológica se hace referencia a la noción de sexo cuando se considera que esta identidad tiene su base en la biología, y se utiliza el concepto de género cuando se parte de una explicación cultural y social de la identidad.

Las diferencias entre géneros, en el campo de los rasgos individuales en la inteligencia, ha sido uno de los asuntos que más se ha discutido últimamente. Mediante diversas investigaciones, se han tratado de encontrar las diferencias entre hombres y mujeres a través de la medición psicométrica de la inteligencia, ya sea en general o a nivel de habilidades específicas. En las últimas dos décadas ha incrementado el número de investigaciones en las que se emplearon pruebas psicométricas para evaluar las diferencias en habilidades cognitivas específicas, y en el nivel de inteligencia general (Echavarrí, Godoy y Olaz, 2007).

Existen diversos estudios en los que se concluye que las mujeres son mejores que los hombres en cuanto a las habilidades verbales. Hay que considerar que el término “habilidades verbales” no es un concepto unitario, sino que reúne distintos componentes que utilizamos en el lenguaje: fluidez verbal, gramática, deletreo, lectura, analogías verbales, vocabulario y comprensión oral. A la larga, las mujeres dan mejor rendimiento que los hombres en las pruebas de fluidez verbal. Tienen más habilidad para deletrear las palabras, más velocidad en la lectura y comprenden mejor lo leído (Burges, 2006).

★ El hecho de que las mujeres desarrollen más las habilidades verbales que los hombres, podría explicar el por qué, de su mejor desempeño en las habilidades sociales.

Aunque existen diversas capacidades involucradas en la comunicación, una de las más importantes es la de poner en juego procesos verbales, como el expresar sentimientos, pensamientos, ideas u opiniones, y el hacerlo de manera adecuada suscitaría una mejor facilidad para establecer relaciones interpersonales.

Un estudio reciente realizado por Weissa, Kemmler, Deisenhammer, Fleischacker y Delazer en el año 2003, evaluó la magnitud de la diferencia entre los sexos en cuanto a funciones verbales y viso-espaciales, y correlacionó los resultados con un índice de autopercepción de estas habilidades en hombres y mujeres sanos. Noventa y un personas fueron examinadas con una batería neuropsicológica, que se orientó hacia las habilidades verbales y viso-espaciales. En general, se encontró que las mujeres tendían a tener un mejor rendimiento que los hombres en la mayoría de los tests verbales. Por su parte, los hombres tenían un mejor rendimiento que las mujeres en las tareas visoespaciales. Adicionalmente, en la escala de autopercepción, los varones consideraron sus habilidades espaciales significativamente superiores a las de las mujeres, mientras que las mujeres no estimaron tener habilidades verbales superiores a los hombres” (Echavarri, Godoy y Olaz, 2007).

El mismo efecto ocurrió en los resultados de la presente investigación; aunque diversos estudios han demostrado que las mujeres poseen mejor habilidad verbal que los hombres, ellas no lo perciben así, las mujeres solo obtuvieron un mayor promedio en la habilidad de *expresión escrita*; en la que difieren de manera significativa con el nivel de desarrollo reportado por los hombres.

“En el análisis que hicieron Maccoby y Jacklin (1974, citado en Ibáñez, 2004) sobre las diferencias sexuales hizo concluir que, a excepción de algunas habilidades verbales o relativas a la agresión, el resto de diferencias propugnadas históricamente entre los sexos (motivación, competencia, temperamento, habilidades intelectuales, etc.) obedecían solo a un conjunto de creencias, estereotipos y representaciones sociales que no tenían ningún fundamento en la realidad...”; mencionan algunas creencias infundadas sobre las diferencias sexuales, de las cuales vale la pena mencionar las siguientes:

- Que las mujeres tienen menos autoestima.
- Que las mujeres son más sociables que los hombres.
- Que los hombres son más analíticos.

Se considera que estas creencias estén posiblemente relacionadas con los resultados obtenidos en la presente investigación; en la que las mujeres de manera significativa reportaron haber desarrollado en menor grado que los hombres las *habilidades cognitivas*, esto pudiera ser causa del factor *autoestima* en el que las mujeres subestiman su capacidad cognitiva. Por el contrario en lo que respecta a las *habilidades sociales*, las mujeres, a través de su autoevaluación demostraron de manera significativa haberlas desarrollado en mayor grado que los hombres, lo que sustenta la creencia mencionada por Maccoby y Jacklin. La creencia de que los hombres son más analíticos, también se apoya con los resultados obtenidos en esta investigación, en la que significativamente los hombres obtuvieron un mejor promedio que las mujeres en la habilidad de análisis crítico.

Burges (2006) menciona que "...las diferencias sexuales del cerebro son a la vez resultado e influencia de los distintos patrones de socialización que reciben hombres y mujeres en función de su sexo. La biología y el ambiente interactúan. Las explicaciones psicosociales de las diferencias sexuales en las habilidades cognitivas son imprescindibles si, como acabamos de decir, genes y ambiente (principalmente la sociedad) interactúan en el proceso de formación de los dimorfismos.

Debemos tener en cuenta que si las diferencias por motivo de sexo pueden ser atribuidas en una parte significativa a variables psicosociales, la distinción entre habilidades propias de hombres y de mujeres podría reducirse e incluso desaparecer si se efectuasen los cambios pertinentes en la sociedad. Lo contrario también es cierto, y una de las dificultades principales con la que nos encontramos, una vez identificadas las variables psicosociales más relevantes, es la persistencia de estereotipos o roles sexuales en nuestra sociedad. Como resultado, estamos tan acostumbrados a ellos que los pasamos por alto sin ser conscientes que existen y que nos exigen un cierto comportamiento y una cierta actitud, que generan ciertas expectativas en función del sexo al que pertenecemos".

Al respecto, Kelly (1982) señala que los psicólogos consideran que las diferencias individuales "radican en la herencia, el medio ambiente y la educación. Las diferencias individuales, en cuanto a la capacidad, son debidas, en parte, a la herencia y en cierto grado a

la influencia del medio ambiente, y pueden ser acentuadas por la enseñanza y el esfuerzo voluntario para emprenderlas y desarrollarlas. La importancia exacta de cada una de estas causas no ha sido determinada con exactitud. En realidad una de las cuestiones más discutibles y discutidas de la Psicología Pedagógica tiene conexión con la importancia relativa de la herencia y el medio ambiente como causa de las diferencias individuales. En lo que concierne a la escuela, el problema real es proporcionar un medio ambiente y una enseñanza adecuados y motivar la voluntad para aprender”.

De acuerdo a Kelly (1982) la herencia implica que las facultades innatas dignas de ser cultivadas han de ser descubiertas, estimuladas y dirigidas. La herencia proporciona el equipo innato general, la estructura corporal, el sistema nervioso y la dote de potencias y facultades para el conocimiento y el desarrollo de habilidades. El medioambiente incluye todos los factores, condiciones circundantes, influencias y fuerzas que modifican el desarrollo. La herencia determina en gran medida aquello que le es posible al individuo hacer y hacerse, mientras que lo que uno realmente hace y se hace está determinado, en gran medida, por su medio ambiente, su educación y sus esfuerzos voluntarios.

★ Algunos alumnos acostumbran a leer otro tipo de materiales además de las lecturas escolares; de los cuales, los que leen *revistas científicas* presentan diferencias significativas en el nivel de desarrollo de cada una de las habilidades, excepto en la habilidad de *tolerancia*. Tanto en habilidades cognitivas como en habilidades sociales, reportaron un mayor promedio en el nivel de desarrollo, en comparación con alumnos que no acostumbran a leer este tipo de material.

Estos resultados hacen suponer que el tipo de contenido de algunos materiales, estimula el desarrollo de habilidades. Se observó que los alumnos que acostumbran a leer periódicos, presentan un mayor promedio en el nivel de desarrollo de las habilidades de análisis crítico, síntesis, resolución de problemas, trabajo en colaboración y formular argumentos lógicos; mientras que, quienes leen literatura clásica, poseen un mejor grado de desarrollo en las habilidades de análisis crítico, abstracción y expresión verbal. Estos resultados proponen que durante la formación profesional, se incite a los alumnos a leer materiales que van más allá de las lecturas escolares.

★ Se observa que el nivel de desarrollo adquirido, incrementa en correspondencia con cada uno de los semestres en las habilidades de análisis crítico, abstracción, expresión verbal, aplicación del conocimiento teórico, asertividad, trabajo en colaboración, empatía y manejo de grupos; mientras que en las habilidades de síntesis, expresión escrita, aprender de forma independiente, resolución de problemas, creatividad, formular argumentos lógicos, tolerancia y el establecer relaciones interpersonales se observa un leve decaimiento en el nivel de desarrollo reportado por los alumnos del 6º semestre. Por lo cual, se propone revisar la historia académica de esta generación, para contrastar los resultados obtenidos.

★ Los alumnos egresados obtuvieron la media más alta en cada una de las habilidades, quienes a excepción de la habilidad de *aplicación del conocimiento teórico* reportan haberlas desarrollado en un nivel “alto”.

Estos resultados pueden ser causa de dos factores principales: maduración y experiencia.

Thompson y Kathleen (2001) mencionan que uno de los objetivos de la Educación Superior es el desarrollo intelectual de los estudiantes que acuden a ellos, la educación ejerce una gran influencia sobre el desarrollo cognitivo. “...Los años dedicados a la educación tienen una fuerte correlación con prácticamente todas las medidas de la cognición adulta, incluso más que otras variables influyentes como la edad y la situación socioeconómica (Kitchener y King, 1990; Labouvie-Vief, 1985; Reese y Rodeheaver, 1985). La educación universitaria no solo mejora las habilidades verbales y cuantitativas de los estudiantes y su conocimiento sobre áreas específicas de una asignatura, sino que aumenta la flexibilidad y los recursos de sus capacidades de razonamiento”.

... En comparación con los estudiantes de primer año, los del último curso tienen mejores habilidades orales y de comunicación escrita, razonan mejor de manera abstracta, piensan más críticamente y son más diestros en el uso de la razón y la evidencia para abordar problemas mal estructurados para los cuales no existen respuestas correctas que puedan verificarse, tienen mayor flexibilidad intelectual, ya que pueden comprender mejor más de un aspecto de un asunto complejo y pueden desarrollar marcos abstractos más sofisticados para vencer a la complejidad, Pascarella y Terenzini (1991, citado en Thompson y Kathleen, 2001)

Perry (1981, citado en Thompson y Kathleen, 2001) encontró en alumnos de Harvard que en el transcurso de sus carreras universitarias, el pensamiento del estudiante progresaba a través de nueve niveles de complejidad, avanzando de un dualismo simplista del tipo “o esto o lo otro” (o es bueno o es malo, o un éxito o un fracaso) al relativismo que reconoce múltiples perspectivas.

Según Perry, cuando los estudiantes alcanzan un nivel nuevo de pensamiento, sus compañeros, profesores, la lectura o el trabajo en clase estimula nuevas preguntas que abren el camino hacia el próximo nivel; es decir, los resultados de la presente investigación sugieren que los alumnos de octavo semestre año con año recibieron más experiencias estimulantes que desarrollan progresivamente su capacidad intelectual; por lo que el nivel de desarrollo de habilidades cognitivas es mejor en comparación con los alumnos de cuarto semestre que tienen menos tiempo.

5.2 Conclusiones

• Esta investigación, resalta la importancia de construir ambientes de aprendizaje que tomen en cuenta la participación activa del alumno para desarrollar conocimiento y habilidades que le permitan enfrentarse con éxito a las demandas y problemas de la sociedad. El alumno debe involucrarse activamente en su aprendizaje, en lugar de ser un receptor pasivo de información. Para lograr este objetivo es necesario que se apoye la actualización de profesores en cuanto a la docencia, con el fin de que organicen sus enseñanzas de tal manera que propicien el desarrollo de habilidades y se facilite el aprendizaje de los alumnos.

• Una de las principales contribuciones de esta investigación es su relevancia y aportación teórica-práctica a la temática de “evaluación de habilidades”, ya que existen pocos estudios acerca de la problemática del desarrollo de habilidades en el Nivel Superior.

En el presente estudio se investigan las diferencias entre hombres y mujeres en habilidades cognitivas y sociales, así como la diferencia del desarrollo de habilidades entre alumnos que leen y no leen revistas científicas, periódicos y literatura clásica. Las diferencias de género en habilidades cognitivas principalmente, sugieren la importancia de considerar las mismas al momento de implementar estrategias pedagógicas enfocadas a estimular diferencialmente las habilidades cognitivas de hombres y mujeres para equiparar sus posibilidades de aprendizaje y sus niveles de rendimiento. Cada sexo emplea estrategias diferentes para resolver problemas complejos. Reconocer estas diferencias permitiría diseñar mejores métodos de transmisión de los conocimientos, al enfocar el desarrollo de los contenidos de las materias de acuerdo con las posibilidades cognitivas de cada sexo. (Echavarrí, Godoy, y Olaz, 2007).

• En los resultados obtenidos se pudo observar que los alumnos que acostumbran a leer revistas científicas presentan diferencias significativas en el nivel de desarrollo de habilidades cognitivas y sociales, respecto a los alumnos que no acostumbran leerlas; por lo que se sugiere a los docentes incrementar la frecuencia del uso de éste material como instrumento de apoyo para las actividades escolares, en el que a través de distintas tareas haga del alumno un ser crítico, analítico y reflexivo fomentando la lectura de este material.

- La contribución radica también, en la perspectiva desde la cual se evaluó al alumno, ya que se realizó desde su propia autopercepción y no de una evaluación “objetiva” a través de pruebas que determinen el nivel de desarrollo mediante la ejecución de habilidades. Con este tipo de evaluación se tuvo acceso al ámbito afectivo (actitudes en relación al contenido pedagógico y creencias respecto al desarrollo de habilidades), variables importantes que determinan también, el desempeño del estudiante en el proceso de aprendizaje.

- Se concluye que el alumno es una persona capaz de regular su voluntad, de utilizar su independencia intelectual y de hacer el mejor uso de los avances de las ciencias del conocimiento para desarrollar su potencialidad y optimizar su producción intelectual, su capacidad de aprendizaje y su interacción con el ambiente. La mente se concibe como un sistema abierto, activo y modificable; susceptible de ser guiado y estimulado para lograr cambios estructurales y funcionales, capaces de producir efectos sobre el desempeño humano. Por ello se insiste en promover el desarrollo de habilidades cognitivas durante su formación, de explotar todas sus capacidades intelectuales con la participación activa del alumno, dejando de lado el protagonismo pro parte del docente, actitud que inhibe su potencial cognitivo.

Para futuras investigaciones se recomienda que:

- Las autoridades correspondientes socialicen con los docentes, la importancia de su colaboración en la aplicación de instrumentos a los alumnos en horarios de clase, con el objetivo de obtener el mayor número de sujetos a evaluar y proporcione mayor fidelidad a los datos.

- Sería relevante llevar a cabo nuevos estudios que permitan identificar otras variables de índole psicológica que intervengan en los logros obtenidos por los alumnos respecto a las habilidades cognitivas (tales como la motivación, autoestima, el autocontrol, las expectativas de logros, los rasgos de personalidad, los estilos cognitivos, la ansiedad, la autoeficacia percibida, etc.).

- Se sugiere la realización de un instrumento centrado únicamente en la evaluación del desarrollo de habilidades, para el cual, se proponen las siguientes características.
 - a) Incluir solamente habilidades cognitivas
 - b) Colocar un apartado en el que se definan cada una de las habilidades, con el objetivo de que los alumnos tengan la misma concepción de lo que están evaluando.
 - c) Que la evaluación de las habilidades, sea a través de la percepción de los alumnos (autoevaluación).
 - d) Que por cada habilidad se incluya una serie de variables a las que el alumno deberá responder, el por qué de su autoevaluación, por ejemplo “el profesor no es lo suficientemente bueno, no me interesa, no me gusta, etc.)
- Se propone que los resultados obtenidos sean presentados en cualquier oportunidad a los alumnos, con la finalidad de provocar en ellos un impacto que los haga conscientes de la necesidad e importancia del desarrollo de habilidades, y de alguna manera los motive a querer desarrollarlas.
- Se recomienda hacer un análisis en el que se determinen las posibles diferencias en el nivel de desarrollo de las habilidades de acuerdo al turno en el que se encuentran inscritos, variable que no estuvo contemplada para la presente investigación.
- Así como llevar a cabo esta misma autoevaluación a una sola generación al ingreso, en el transcurso y al egreso de la carrera, para conocer la evolución de su percepción y el nivel de desarrollo de habilidades que van adquiriendo conforme avanzan en la carrera.

Otras recomendaciones:
- Es muy importante que se identifiquen las habilidades necesarias en la formación del alumno, para que el docente se capacite constantemente y pueda: diseñar, desarrollar, aplicar y validar modelos de enseñanza de habilidades de pensamiento, en el que pueda dar seguimiento a sus alumnos mediante el monitoreo, diagnóstico, y retroalimentación durante la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje; así como evaluar a los alumnos en forma consistente con el modelo de enseñanza utilizado; verificar el logro de los resultados esperados, e investigar y documentar sus experiencias.

- Se propone que a los alumnos se les expongan los objetivos de cada una de las actividades instruccionales, con el fin de que le encuentren relevancia a la dinámica que maneja cada una en particular, y estén conscientes del avance que van adquiriendo respecto a su propio desarrollo de habilidades.
- Para potenciar el desarrollo de habilidades se resumen algunas técnicas que podría emplear el docente: preguntar, decir en voz alta lo que se hace al tiempo que se realiza, anticipar los pasos que se van a seguir, preguntarse por el valor y el interés de cada uno de ellos, justificar las decisiones que se toman, proporcionar diferentes ejemplos, analogías, gráficos, esquemas y justificar su valor procedimental para adquirir el conocimiento. En suma, modelar y justificar previamente el aprendizaje que queremos que realice el alumno después de forma individual. Las habilidades y estrategias centradas en el alumno incluyen marcarse objetivos y planificar las tareas, hablarse a sí mismo a lo largo del aprendizaje para autpreguntarse y cuestionarse cada paso de la actividad de aprender, pensar en voz alta, detenerse a reflexionar y revisar lo realizado previamente, anticipar y prever etapas y resultados, evaluar resultados parciales y finales, preguntarse por qué las tareas se hacen bien o mal, a qué se puede deber, si está en manos del alumno proponer soluciones y cuáles.

REFERENCIAS



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

REFERENCIAS

- Aguirre, F. (2008). [La Reforma en Educación Media Superior]. México: EPOEM12. Datos no publicados
- Amestoy, M. (2002). *La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento*. México. Recuperado el 27 de mayo de 2009 de <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-amestoy.html>
- Anderson M. (2001). *Desarrollo de la inteligencia*. México: Alfaomega
- Antunes, C. (2002). *Las inteligencias múltiples: cómo estimularlas y desarrollarlas*. México: Alfaomega
- Arredondo, M. (2006). *Habilidades básicas para aprender a pensar*. México: Trillas
- Brown F., (1999). *Principios de la Medición en Psicología y Educación*. España: Manual Moderno.
- Burges, L. (2006). *Diferencias mentales entre los sexos: innato versus adquirido bajo un enfoque evolutivo*. Recuperado el 06 de Octubre de 2009 de: http://www.ludusvitalis.org/textos/25/25_burges.pdf
- Caballo, V. (1986). *Definición de habilidades Sociales*. Recuperado el 22 de Julio de 2009 en: <http://www.psicopedagogia.com/definicion/habilidades%20sociales>
- Caballo, V. (1996). *Habilidades Sociales*. Recuperado el 24 de julio de 2009 en: http://pdf.rincondelvago.com/habilidades-sociales_2.html
- Carrera de Psicología. Facultad de estudios Superiores Zaragoza. Recuperado el 01 de junio de 2009 de <http://www.zaragoza.unam.mx/licenciaturas/psicologia/psizaragoza.php>
- Castañeda, F. S. (2004). *Educación, aprendizaje y cognición*. México: Manual Moderno
- Cepeda, M. y cols. (2000). Evaluación de las habilidades científicas en una muestra de estudiantes de segundo semestre de la carrera de Psicología. Recuperado el 27 de mayo de 2009 de: http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/proy/n3/inv_mcepeda3.html
- Chadwick, C. (1998). *La psicología de aprendizaje del enfoque constructivista*. Recuperado el 11 de septiembre de 2008 de: <http://www.pignc-isp.com/articles/education/chadwick-psicologia.htm>
- CNEIP (1987). *Perfil profesional del psicólogo y situación actual de la enseñanza de la Psicología en México*. México: Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología.
- Contreras, S y Contreras, E. (2008). [Perfil estudiantil de los psicólogos de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza]. México. FES Zaragoza. Datos no publicados

- Cultural (1997). *Pedagogía y Psicología Infantil: el lactante*. España: Biblioteca práctica para padres y educadores
- Cummings L., (1994). *Recursos Humanos, Desempeño y Evaluación*. México: Trillas
- División Académica de Ciencias de la Salud (2008). Programa del curso de habilidades cognitivas. Tabasco: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Recuperado el 11 de septiembre de 2008 en línea (sin datos).
- Díaz, F., Hernández, G., Rigo, M., Saad, E. y Delgado, G. (2006). *Retos actuales en la formación, y práctica profesional del psicólogo educativo*. México. Recuperado el 18 de junio de 2008 de <http://redalyc.uaemex.mx>
- Díaz, F., Hernández, G., Rigo, M., Saad, E. y Delgado, G. (2006). *Retos actuales en la formación, y práctica profesional del psicólogo educativo*. México. Recuperado el 18 de junio de 2008 de <http://redalyc.uaemex.mx>
- Dirección Nacional de Capacitación y Perfeccionamiento Docente de Investigación Pedagógica (1992). *Teoría Cognoscitivista*. Recuperado el 5 de agosto de 2009 de: <http://www.educar.ec/teoria/t3.htm>
- Echavarri, M., Godoy, J., y Olaz, F. (2007). *Diferencias de género en habilidades cognitivas y rendimiento académico en estudiantes Universitarios*. Bogotá. Recuperado el 02 de Octubre de 2009 de: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/download/120/105>.
- Echeverría P. (2009). *Etapas del desarrollo de Jean Piaget*. Recuperado el 27 de julio de 2009 de www.soeduc.cl/.../Etapas%20del%20Desarrollo%20de%20Jean%20Piaget.doc
- ENEP Zaragoza (1979). *Plan de Estudios*. Carrera de Psicología. México
- Ertmer, P. y Newby T. (1993). *Conductismo, Cognitismo y Constructivismo: Una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción*. Recuperado el 11 de septiembre de 2008 de www.aprendiendoenlinea.com/lecturas/CONDUCTISMO_%20COGNITIVISMO_%20CONSTRUCTIVISMO.doc
- Espinosa, L., Gómez, D., Arriaga, D., Mercado, M., Sepúlveda, J., Caudillo, C., Manríquez, P. y Márquez S. (2008). *Habilidades Intelectuales de los estudiantes de Psicología al ingreso y término de la licenciatura*. México: CNEIP. Recuperado el 24 de marzo de 2009 en: http://www.cneip.org/revista/CNEIP_13_1/Espinosa.pdf
- Eysenck, H. J., (1983). *Estructura y medición de la inteligencia*. Barcelona: Herder
- Florentino, M. (2003). *Practicum de Psicología*. España: Prentice Hall
- Flórez O. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Colombia: McGrawHill

- Fundación Down21. (2009). *Relaciones Interpersonales: Habilidades Sociales*. Recuperado el 24 de Julio de 2009 en: http://www.down21.org/act_social/relaciones/1_h_sociales/definic_clasific.htm
- Gabinete de Psicólogos ELIO (2004). *Habilidades Sociales*. Murcia. Recuperado el 22 de Julio de 2009 en: [http://cinosargos.com/software/Habilidades%20Sociales%20\(psicolog%EDa\).pdf](http://cinosargos.com/software/Habilidades%20Sociales%20(psicolog%EDa).pdf)
- García, M. y Cuevas, M. (Compiladoras). (2002) *Autoevaluación de la carrera de Psicología*. México: Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.
- García, H., Ramírez, I., y Siles, M. (2007). *Habilidades y herramientas de aprendizaje que requiere el psicólogo en el proceso de reclutamiento y selección de personal: revisión teórica*. México: UNAM. Tesis de Licenciatura.
- Gardner H. (2001). *La inteligencia Reformulada*. Buenos Aires: Paidós
- Grajales, T. (2000). *Diseños de investigaciones*. Recuperado el 03 de Octubre de 2009 de: <http://tgrajales.net/invesdisenos.pdf>
- Gunther, L. (2004). *Diseño Didáctico Hipermedia para el tema "acercamiento a la filosofía" de la asignatura filosofía I'*. Tesis de maestría. Universidad del noreste. Recuperado el 11 de septiembre de 2008 en línea (sin datos).
- Guzman, S. y Sánchez P. (2006). *Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios en el sureste de México*. Recuperado el 27 de mayo de 2009 de: <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-guzman.html>
- Harrsh, C. (2005). *Identidad del psicólogo* (4ed.). México: Prentice Hall
- Herrera, F. (2006). *Habilidades Cognitivas*. Universidad de Granada. Recuperado el 23 de Julio de 2009 de: <http://cprceuta.es/Asesorias/FP/Archivos/FP%20Didactica/HABILIDADES%20COGNITIVAS.pdf>
- Ibáñez, T. y cols. (2004). *Introducción a la Psicología Social*. Barcelona: UAC
- Kelly, W. (1982). *Psicología de la educación* (7ª ed.). Madrid: Morata
- Laorden, C., García, E., Sánchez S. (2004). *Integrando descripciones de habilidades cognitivas en los metadatos de los objetos de aprendizaje estandarizados*. Madrid. Recuperado el 23 de Julio de 2009 en: http://spdece.uah.es/papers/Laorden_Final.pdf
- Marín M. D. (1993). *La formación profesional y el Currículum Universitario*. México: Diana
- Mergel, B. (1998). *Diseño instruccional y teoría del aprendizaje*. Cánada. Recuperado el 11 de septiembre de 2008 de: <http://www.usask.ca/education/coursework/802papers/mergel/espanol.pdf>.

- Navarro R. (2007). *La educación y el desarrollo de habilidades cognitivas*. Universidad Cristóbal Colón. Recuperado el 24 de julio de 2009 de: <http://www.redcientifica.com/doc/doc200411134401.html>
- Núñez, M. (1973) *El desarrollo de la inteligencia según la Psicología genética de Jean Piaget*. Tesina de Licenciatura en Psicología. México: UNAM
- Piaget J. (1969). *Psicología de la Inteligencia*. Buenos Aires: Psique
- Plan de Acción Tutorial: Gades (2001). *Habilidades Sociales*. Recuperado el 9 de septiembre de 2009 en línea (sin datos)
- Pueyo A., (1997). *Manual de Psicología Diferencial*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Rodrigo, J. y Arnay, J. (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. España: Paidós
- Rueda, N. (2005). *Definiciones de Inteligencia*. Recuperado el 2 de Abril de 2008 en: <http://www.educacionparatodos.com/recursos/filosofia/2.pdf>
- Salmerón, V. (2006). *Evolución de los conceptos sobre inteligencia. Planteamientos actuales de la inteligencia emocional para la orientación educativa*. Universidad de Granada. Recuperado el 2 de abril de 2009 en: <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/05-04.pdf>
- Sánchez, A. (2004). *Investigación de Habilidades Cognitivas en alumnos de la Universidad del Valle de México*. México. Recuperado el 23 de Julio de 2009 en: <http://papyt.xoc.uam.mx/media/bhem/docs/pdf/55.PDF>
- Sánchez, M. (2002). *La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento*. Recuperado el 27 de mayo de 2009 en: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-amestoy.html>
- Santoyo, V. C. compilador (2005). *Análisis y evaluación de habilidades metodológicas, conceptuales y profesionales en la formación del psicólogo*. México: UNAM
- Sattler J. (1977). *Evaluación de la Inteligencia Infantil*. México: Manual Moderno
- Sattler J. (1988). *Evaluación de la inteligencia infantil y habilidades especiales (2ª ed.)*. México: Manual Moderno
- Sattler, J. (2003). *Evaluación infantil. Aplicaciones cognitivas (4ª ed.)*. México. Manual Moderno
- Schmidt, S. (2006). *Competencias, habilidades cognitivas, destrezas prácticas y Actitudes: definiciones y desarrollo*. Recuperado el 23 de Julio de 2009 en: <https://www.inacap.cl/tportal/portales/tp4964b0e1bk102/uploadImg/File/ModeloEducacionCompetencia/DefinicionCompHabDestrezas.pdf>
- Thompson R. y Kathleen S. (2001). *Psicología del desarrollo: Adulthood y Vejez (4ª. Ed.)*. México: Panamericana

- Toro, J. P y Villegas, J. F. (2001). *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas*. Argentina: Sociedad Interamericana de Psicólogos.
- Urbina, J. (1989). *El psicólogo: formación, ejercicio profesional y prospectiva*. México: UNAM
- Valenzuela, J. (2008). *Habilidades de pensamiento y aprendizaje profundo*. Bélgica. Recuperado el 27 de octubre de 2008 en línea (sin datos).
- Vallejo, M. (1998). *Manual de terapia de conducta*. Madrid: Dykinson
- Verdugo, J., Monroy, C., Márquez, C., y Ceja, M.(2002). *La formación profesional de psicólogos: el currículo integrado y aprendizaje centrado en el estudiante, una experiencia diferente*. Facultad de Psicología: Universidad de colima. Recuperado el 07 de julio de 2009 de <http://www.lie.upn.mx/docs/presentaciones/26-06-02/ponenPsico1.pdf>
- Verdugo, M. (1996). *Evaluación curricular: Una guía para la intervención psicopedagógica*. España: Siglo veintiuno
- Vernon P. (1982). *Inteligencia: Herencia y Ambiente*. México: Manual Moderno
- Warren, H. compilador (1996). *Diccionario de Psicología*. México: Fondo de Cultura Económica

ANEXO 1



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA
CARRERA DE PSICOLOGÍA

CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN PARA
LOS ALUMNOS DE METODOLOGÍA GENERAL Y EXPERIMENTAL

INTRODUCCIÓN: Este cuestionario tiene como propósito, hacer una diagnóstico de la situación académica de los estudiantes de Psicología, por lo que te solicitamos la mayor veracidad en tus respuestas, pues será muy útil para desarrollar programas remediales y mejorar el plan de estudios, generar programas de apoyo y de actualización para ustedes.

DATOS GENERALES:

- 1.-Edad 2.-Sexo: M F
- 3.-Estado civil:
soltero(a) b) casado(a) c) unión libre divorciado(a) e) separado(a)
- 4.- Correo electrónico
- 5.- ¿En que colonia vives? Delegación o Municipio:
- 6.- ¿Actualmente trabajas? SI NO
- 7.- ¿De quién dependes económicamente?
a) padres b) padre c) madre d) de ti mismo e) beca
f) Otro (especifica)
- 8.- ¿Cuál es el nivel de estudios de tu Papá?
a) Primaria b) Secundaria c) Bachillerato d) Técnico
e) Licenciatura f) Maestría
- 9.- ¿Cuál es el nivel de estudios de tu Mamá?
a) Primaria b) Secundaria c) Bachillerato d) Técnico
e) Licenciatura f) Maestría
- 10.- ¿Cuál es la ocupación de tu Papá?
- 11.- ¿Cuál es la ocupación de tu Mamá?
- 12.- ¿En que escuela cursaste el bachillerato?
a) CCH b) Prepa UNAM c) Prepa Incorporada d) Colegio de Bachilleres e) otra
(Especifica)
- 13.- ¿Estas en la carrera de Psicología por? a) Elección b) Asignación

14. Marca dentro del paréntesis las opciones que estén al alcance de tus recursos económicos

- | | | | |
|---|--------------------------|--|--------------------------|
| a) Fotocopiar el material de cada actividad | <input type="checkbox"/> | e) Comprar libros básicos | <input type="checkbox"/> |
| b) Comprar libros complementarios | <input type="checkbox"/> | f) Asistir a congresos | <input type="checkbox"/> |
| c) La movilidad a otras instituciones | <input type="checkbox"/> | g) Asistir a cursos complementarios a la carrera | <input type="checkbox"/> |
| d) Tomar diplomados | <input type="checkbox"/> | h) Acceso a internet | <input type="checkbox"/> |

15. Marca dentro del paréntesis los recursos con los que dispongas para tu desempeño como estudiante

- a) maquina de escribir b) acceso a Internet c) computadora d) calculadora

16. ¿Además de las lecturas escolares, que otro tipo de materiales acostumbras leer?

- a) Periódicos b) Revistas c) Revistas científicas d) Comics e) Literatura clásica

17. ¿Tienes cubierta la acreditación de idioma?

SI

NO

18. A continuación menciona las expectativas que para ti no se han cubierto al cursar el área de metodología general y experimental de la carrera de Psicología.

19. De las siguientes habilidades, señala cuales desarrollaste y en qué porcentaje de 0 a 100% durante estos tres primeros semestres:

- | | | | |
|--|--------------------------|------------------------------------|--------------------------|
| a) () Analizar ideas críticamente | <input type="checkbox"/> | i) () Resolución de problemas | <input type="checkbox"/> |
| b) () Síntesis | <input type="checkbox"/> | j) () Trabajo en colaboración | <input type="checkbox"/> |
| c) () Abstracción | <input type="checkbox"/> | k) () Empatía | <input type="checkbox"/> |
| d) () Expresión escrita | <input type="checkbox"/> | l) () Tolerancia | <input type="checkbox"/> |
| e) () Expresión verbal | <input type="checkbox"/> | m) () Manejo de grupos | <input type="checkbox"/> |
| f) () Aplicación del conocimiento teórico | <input type="checkbox"/> | n) () Relaciones interpersonales | <input type="checkbox"/> |
| g) () Asertividad | <input type="checkbox"/> | ñ) () Creatividad | <input type="checkbox"/> |
| h) () Aprender en forma independiente | <input type="checkbox"/> | o) () Formular argumentos lógicos | <input type="checkbox"/> |

20. Con base en el siguiente listado que define funciones profesionales, señala en la tabla en qué actividades instruccionales (clase teórica, sesión bibliográfica, seminario, y laboratorio) pudiste desarrollarlas y en qué porcentajes de 0 a 100%.

Anota el porcentaje

FUNCIONES PROFESIONALES

DETECCION: Identifica problemáticas que requieren de prevención, orientación o tratamiento psicológico

EVALUACIÓN: Proceso sistemático de delineamiento obtención y elaboración de información para la toma de decisiones. Valora el grado en que los medios, recursos y procedimientos permiten el logro de los fines a alcanzar y/o alcanzados.

PLANEACION: A partir de la evaluación, identifica necesidades, establece prioridades en la acción, propósitos y objetivos, diseña programas de intervención y/o investigación, determina los métodos, recursos y medios de control para su adecuada instrumentación.

INTERVENCION: Aplica los métodos y procedimientos diseñados para el cumplimiento de los objetivos establecidos.

PREVENCION: Establece procedimientos para evitar la presentación de un problema.

REHABILITACION: Establece procedimientos para reestructurar y/o establecer comportamientos alterados.

INVESTIGACION: Búsqueda de los determinantes y causas de un fenómeno o proceso psicológico, utilizando la teoría, la técnica y el método científico pertinentes a la disciplina.

Ejemplo:

ACTIVIDADES INTRUCCIONALES / FUNCIONES PROFESIONALES	CLASE TEORICA	SESIÓN BIBLIOGRÁFICA	SEMINARIO	LABORATORIO
DETECCIÓN	20 %	80 %	65 %	50 %

ACTIVIDADES INTRUCCIONALES / FUNCIONES PROFESIONALES	CLASE TEORICA	SESIÓN BIBLIOGRÁFICA	SEMINARIO	LABORATORIO
DETECCIÓN				
EVALUACIÓN				
PLANEACIÓN				
INTERVENCIÓN				
PREVENCIÓN				
REHABILITACIÓN				
INVESTIGACIÓN				

GRACIAS POR TU ATENCIÓN